

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LEILA MARIA VIEIRA KIM

Estudo da contratransferência do professor na inter-relação com o grupo de alunos

São Paulo
2008

LEILA MARIA VIEIRA KIM

Estudo da contratransferência do professor na inter-relação com o grupo de alunos

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em
Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica
Orientador: Prof. Dr. Ryad Simon

São Paulo
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Kim, Leila Maria Vieira.

Estudo da contratransferência do professor na inter-relação com o grupo de alunos / Leila Maria Vieira Kim; orientador Ryad Simon. -- São Paulo, 2008.

396 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Transferência psicoterapêutica 2. Contratransferência 3. Interação professor-aluno 4. Intervenção psicoterapêutica 5. Cotransferência I. Título.

RC480.8

FOLHA DE APROVAÇÃO

Leila Maria Vieira Kim

Estudo da contratransferência do professor na inter-relação com o grupo de alunos

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do Título de Doutora.
Área de Concentração: Psicologia Clínica

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

*À memória de minha avó
Maria do Carmo Faria Paulino
Modelo de Educadora Humanista*

AGRADECIMENTOS

*Agradecimento especial ao
Prof. Dr. Ryad Simon
pela sua generosidade*

*Agradeço ao meu pai Mário Vieira, ao meu esposo Byeong Ho Kim e ao meu filho
Arnold Vieira Kim
pelo apoio incondicional
à realização deste estudo*

*Agradeço também aos que
eu tratei e que me trataram
eu ensinei e que me ensinaram*

EPÍGRAFE

*”Você, o leitor, precisa permitir que eu o ocupe,
seus pensamentos, sua mente,
já que não tenho outra voz para falar a não ser a sua...
precisa se permitir pensar meus pensamentos e,
então, nenhum de nós será capaz de reivindicar
o pensamento
como
sua criação exclusiva”.*

Thomas Ogden

RESUMO

KIM, L. M. V. **Estudo da contratransferência do professor na inter-relação com o grupo de alunos.** 2008. 396f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Este estudo psicanalítico aplicado ao campo educacional busca a compreensão e articulação teórica de respostas contratransferências do professor diante das manifestações do grupo de alunos dentro da sala de aula. Com isso, se propõe a oferecer um conhecimento original, através de contribuição clínica-psicanalítica, para melhorar a eficácia pedagógica da inter-relação professor-aluno, em escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Considera que o fenômeno da transferência pode ser desencadeado em diversas disciplinas e práticas onde transitem processos internos psíquicos; e que pode ser observado, analisado e explicado através da dinâmica de trânsito dos conteúdos presentes nos vínculos afetivos estabelecidos em grupos. Nestes espaços psicossociais, o fenômeno da transferência considerado como “modelo” pulsional de construção distorcida da realidade em transformação constante, medeia dois planos de interação oscilatória: um consciente voltado para a execução de uma tarefa, por exemplo, e outro inconsciente “guiado” pelas fantasias inconscientes semelhantes, que se constitui como história da realidade psíquica dos indivíduos que se inter-relacionam. Esta investigação parte da hipótese de que respostas contratransferências do professor podem perturbar o grupo de trabalho centrado na tarefa de aprender e ensinar, tornando-o um grupo de suposto básico de dependência, ataque-fuga ou de acasalamento. Considera que a intervenção terapêutica breve individual do professor pode clarificar seu envolvimento inconsciente em “conlúios” estabelecidos com o grupo de alunos dentro da sala de aula (contratransferência) e, revertê-lo em um instrumento de empatia e intuição. Para a sua realização, propõe-se que situações empíricas sejam descritas sob a forma de estudos de caso, derivando o objeto de análise através do método de observação em sala- de- aula. A observação da recorrência de manifestações da contratransferência em nove professores de pré-escola e primeira série do ensino fundamental com grupos de crianças de quatro a oito anos de idade, implicou em um segundo momento, na realização de intervenções terapêuticas individuais junto aos professores, fora das salas de aula. A partir da aplicação da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada, realizou-se montagem e planejamento de intervenção terapêutica breve, com rastreamento das ‘situações-problema’ nos vários setores de adaptação, para encontrar o núcleo e encaminhar as soluções mais adequadas, e sua derivação no setor produtividade. Durante a intervenção utilizou-se o psicodrama como uma técnica de psicoterapia, articulada ao método psicanalítico, para facilitar a figuração e expressão concreta do mundo interno do professor, de suas identificações e de seus conflitos. Com isso, verificaram-se possíveis efeitos desta intervenção, na direção de uma evolução eficaz (recompôr um grupo de trabalho) ou ineficaz (falta de cumprimento de sua função naquele momento). Ao estabelecer uma correspondência entre alguns dados obtidos, sua análise e compreensão interpretativa fundamentada nas teorias psicanalíticas propostas por Melaine Klein, Wilfred Bion e Ryad Simon; concluiu-se que através do método de trabalho desenvolvido neste estudo, houve uma melhora significativa na inter-relação professor-aluno derivando maior eficácia no desenvolvimento e resolução de tarefas pedagógicas. Portanto, supõe-se que este

estudo possa ser heurístico no que se refere à psicanálise aplicada ao conhecimento do desconhecimento do sentido das relações mais profundas, em processos educativos manifestos nas relações interpessoais entre professor-aluno em salas de aula.

Palavras-chave: Transferência Psicoterapêutica, Contratransferência, Inter-relação Professor-Aluno, Intervenção Psicoterapêutica e Cotransferência.

ABSTRACT

KIM, L. M. V. **Study of the Counter Transference of the professor in inter relation with the group of students.** 2008. 396 f. Thesis (Doctoral) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

This psycho analytical study applied to the educational field has the objective of comprehending and articulating in theory, counter-transference answers from a professor while dealing with a group of students inside the classroom. With this, proposes to offer an original knowledge through a clinical psycho analytical contribution in order to improve the efficiency of the interrelation between professor and students, in Primary and Elementary Schools. Considers that the phenomena of transference could be turned over in several disciplines and practices where internal psychic processes are found; and that could be observed, analyzed and explained by the dynamic of transit of the contents found in affective connections established by groups. In these psycho social spaces, the phenomena of transference considered as a pulsing model of distorted construction of the reality that is constantly changing, outlines two plans of oscillatory interaction: one that is conscious, directed to the execution of a demand, for example, and the other unconscious guided by similar unconscious fantasies, that constitutes a history of the psychic reality of the individuals inter relating. This investigation considers the hypothesis that counter-transference answers of the professor can disturb the work group that is concentrated in learning and teaching, transforming it into a group with a basis supposition of dependence, attack-run or even coupling. Considers that the brief therapeutic intervention of the professor can clarify its unconscious involvement in disturbs established by the group of students inside the class room, and convert it into an instrument of empathy and intuition. For its practice, proposes that empirical situations should be described through case studies, deriving the object of analysis in the method of in-class observation. The observation of the recurrence of counter transference manifestations in nine pre-school and elementary school teachers with classes of children aging four to eight years, implied, in a second moment, in individual therapeutic interventions with the teachers, outside the class room. By applying the Operational Scale for Diagnosing Adaptation, was made a plan and design of the brief therapeutic intervention, tracking the “trouble-situations” in the several adapting moments, to find the nucleus and perform the adequate solutions, and its derive in the productivity sector. During the intervention, psycho drama was used as a psycho therapeutic technique, articulated to the psycho analytical method, to make easier the figuration and concrete expression of the inner world from the teachers, from its identifications and its conflicts. With that, possible effects of this intervention were verified, in the direction of an efficient evolution (recompose a work group) or inefficient (lack of filling its function in that moment). By establishing a correspondence between some data obtained, its analysis and interpretative comprehension based on psycho analytical theories proposed by Melanie Klein, Wilfred Bion and Ryad Simon, was concluded that through the method of work developed in this study, there was a significant improvement in the inter relation between professor and student, deriving higher efficiency in the development and resolution of pedagogical demands. Therefore, supposes that this study can be heuristic as it refers to psycho analysis applied to knowledge of the unlearned of the

sense of deeper relations, in educational processes manifested in interpersonal relations between professors and students in the class room.

Key words: Transference Psychotherapeutic, Counter Transference, Inter relation professor-student, Psychotherapeutic Intervention and Co Transference.

RESUME

KIM, L. M. V. Étude de la contretransfert du professeur dans la relation avec le groupe d'élèves. 2008. 396 f. Thèse (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Cette étude psychanalytique appliquée au domaine de l'enseignement recherche la compréhension et l'articulation théorique des réponses contre les transferts du professeur face aux manifestations du groupe d'élèves dans la salle de classe. On propose donc de donner une connaissance originale par la contribution clinique psychanalytique, pour améliorer l'efficacité pédagogique des rapports professeur-élève, dans les écoles d'enseignement des cours Primaire et Secondaire. On considère que le phénomène de transfert peut être provoqué dans diverses disciplines et pratiques où transitent des processus internes psychiques ; c'est ce que l'on peut observer, analyser et expliquer par la dynamique de transit des contenus présents dans les liens affectifs établis dans les groupes. Dans ces espaces psychosociaux, le phénomène de transfert considéré comme un « modèle » pulsionnel de construction distordue de la réalité en transformation constante, est située entre deux plans d'interaction oscillatoire : l'un conscient tourné vers l'exécution d'une tâche, par exemple, et l'autre inconscient « guidé » par les fantasmes inconscients similaires, qui se composent comme une histoire de la réalité psychique des individus qui ont des rapports entre eux. Cette investigation part de l'hypothèse que les réponses contretransférentielles du professeur peuvent perturber le groupe de travail centré sur la tâche d'apprendre et enseigner, en le transformant en un groupe avec un supposé de base de dépendance, attaque-fugue, ou accouplement. On considère que l'intervention thérapeutique brève individuelle du professeur peut éclaircir son implication inconsciente dans des « complots » établis avec le groupe d'élèves dans la salle de classe (contretransfert) et le transformer en un instrument d'empathie et d'institution. Pour qu'il se réalise, on propose que des situations empiriques soient décrites sous la forme d'études de cas, l'objet de l'analyse dérivant de la méthode de l'observation en salle de classe. L'observation de la récurrence des manifestations de contretransfert chez neuf professeurs de l'Ecole Maternelle et du Cours Primaire avec des groupes d'enfants de quatre à huit ans, a demandé dans un second temps, la réalisation d'interventions thérapeutiques individuelles auprès des professeurs, en dehors des salles de classe. A partir de l'application de l'Echelle Diagnostique Adaptative Opérationnalisée, on a réalisé un montage et une planification de l'intervention thérapeutique brève, avec le traçage des « situations-problèmes » dans les divers secteurs de l'adaptation, pour trouver un centre et acheminer les solutions les plus adéquates, et leur dérivation dans le secteur de productivité. Pendant l'intervention, on a utilisé le psychodrame avec une technique de psychothérapie, articulé à la méthode psychanalytique, pour faciliter la figuration et l'expression concrète du monde intérieur du professeur, de ses identifications et de ses conflits. On vérifie ainsi les possibles effets de cette intervention, dans le sens d'une évolution efficace (recomposer un groupe de travail) ou inefficace (absence d'exécution de sa fonction à ce moment-là. En établissant une correspondance entre quelques données obtenues, leur analyse et la compréhension interprétative fondée sur les théories psychanalytiques obtenues, leur analyse et leur compréhension interprétative fondée sur les théories psychanalytiques proposées par Melaine Klein, Wilfred Bion et Ryad Simon, on conclut que par la méthode de travail mise au point dans cette étude, il y a eu une amélioration significative dans la relation professeur-élève aboutissant à une meilleure efficacité dans le développement et la résolution des tâches pédagogiques. En conséquence, on suppose que cette étude peut être heuristique en ce qui concerne la psychanalyse appliquée à la connaissance de la méconnaissance du

sens des rapports plus profonds, dans les processus éducatifs manifestes interpersonnels entre professeurs et élèves dans une salle de classe.

Mots-clé : Transfert Psychothérapeutique, Contretransfert, Rapports Professeur-Elève, Intervention Thérapeutique et Cotransfert.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 Recorte do Objeto do Estudo e Campo Teórico do Trabalho	21
1.2 Justificativas Acadêmico-Científicas para esta Investigação	41
1.2.1 Motivações Pessoais e Profissionais para Realizar este Estudo	49
1.3 Referências Teóricas	50
1.3.1 Conceitos Básicos colhidos da Teoria Psicanalítica.....	50
1.3.1.1 Transferência Colateral ou Cotransferência	50
1.3.1.2 Contratransferência	53
1.3.1.3 Grupos de Trabalho e Grupos de Suposições Básicas	56
1.3.1.3.1 Grupos de Suposições Básicas de Dependência	59
1.3.1.3.2 Grupos de Suposições Básicas de Luta e Fuga	59
1.3.1.3.3 Grupos de Suposições Básicas de Acasalamento.....	60
1.3.1.4 Teoria da Adaptação e Crise Adaptativa	60
1.3.1.5 Psicoterapia Breve Operacionalizada.....	67
1.3.1.5.1 Entrevista em Psicoterapia Breve Operacionalizada (PBO)	68
1.3.1.5.1a Procedimentos Gerais para a Entrevista Padrão em PBO	75
1.3.1.5.1b Desenvolvimento de um Processo de PBO	76
1.3.2 Conceitos Básicos Colhidos da Teoria Psicodramática.....	81
1.3.2.1 Teoria dos Papéis.....	81
1.3.2.1.1 PAPÉIS PSICOSSOMÁTICOS:	82
1.3.2.1.2 PAPÉIS SOCIAIS:.....	86
1.3.2.1.3 PAPÉIS PSICODRAMÁTICOS:	89
1.3.2.2 Tele e Transferência.....	90
1.3.2.3 Contratransferência e Tele na Terapia Psicodramática.....	97
1.3.2.4 Psicoterapia Psicodramática Breve – PPB	102
1.3.2.5 Intervenção Psicodramática	105
1.3.2.5.1 Procedimentos Gerais em Intervenção Psicodramática.....	108
2. HIPÓTESES E OBJETIVOS DO PROJETO	115
2.1 Hipóteses Iniciais da Pesquisa	115
2.2 Objetivo Geral.....	116
2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	116

3. RECURSOS METODOLÓGICOS	118
3.1 Métodos e Técnicas do Estudo.....	121
3.1.1 As Escolas: O local da pesquisa.....	124
3.1.2 Os Professores Participantes.....	126
3.2 Procedimento.....	127
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	136
4.1 FASE I – Ambientação e Acluturação da Pesquisadora	140
4.1.1 PROFESSORA A.....	143
4.1.1.1 Entrevista em Prevenção.....	143
4.1.1.1.1 Queixa.....	144
4.1.1.2 Observações em Sala-de-Aula – Padrões comportamentais apresentados antes do início da ITBI.	144
4.1.1.3 Dados Relevantes de cada Setor Adaptativo	146
4.1.1.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas.	147
4.1.1.4.1 Situação-Problema.....	147
4.1.1.5 Síntese da Evolução da ITBI	148
4.1.1.5.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora A, durante a ITBI.	149
4.1.1.6 Diagnóstico Adaptativo Final	151
4.1.2 PROFESSORA B.....	153
4.1.2.1 Entrevista em Prevenção.....	153
4.1.2.1.1 Queixa.....	155
4.1.2.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da ITBI.	155
4.1.2.3 Dados Relevantes de cada Setor Adaptativo	157
4.1.2.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas	158
4.1.2.4.1 Situação- Problema.....	159
4.1.2.5 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual..	159
4.1.2.5.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora B, durante a ITBI.	160
4.1.2.6 Diagnóstico Adaptativo Final	161
4.1.3 PROFESSORA C.....	163
4.1.3.1 Entrevista em Prevenção.....	163
4.1.3.1.1 Queixa.....	164

4.1.3.2	Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual .	164
4.1.3.3	Dados Relevantes de cada Setor Adaptativo	166
4.1.3.4	Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas	168
4.1.3.4.1	Situação-Problema.....	169
4.1.3.5	Síntese da Evolução da ITBI	169
4.1.3.5.1	Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora C, durante a ITBI.	170
4.1.3.6	Diagnóstico Adaptativo Final	174
4.2	FASE II – PESQUISA PROPRIAMENTE DITA	176
4.2.1	PROFESSORA 1 – CRISTAL	179
4.2.1.1	Entrevista em Prevenção.....	179
4.2.1.1.1	Identificação:	179
4.2.1.1.2	Queixa:.....	179
4.2.1.1.3	Anamnese:	179
4.2.1.1.4	História Progressiva:.....	181
4.2.1.2	Observações em Sala-de-Aula – Padrões comportamentais apresentados antes do início da ITBI.	184
4.2.1.2.1	Descrição Minuciosa das Observações realizadas em Sala-de-Aula.....	184
4.2.1.2.2	Síntese das Observações em Sala-de-Aula – Padrões comportamentais apresentados antes do início ITBI.	191
4.2.1.3	Compreensão Adaptativa	193
4.2.1.4	Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas.	195
4.2.1.5	Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada.	197
4.2.1.6	Síntese da Evolução da ITBI.	199
4.2.1.6.1	Descrição Minuciosa das Sessões de ITBI realizadas com a Professora 1.....	199
4.2.1.6.2	Síntese da Evolução da ITBI da Professora 1.	205
4.2.1.6.3	Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 1 - CRISTAL, durante a ITBI.	207
4.2.1.7	Diagnóstico Adaptativo Final	211
4.2.2	PROFESSORA 2 - CORAL.....	214

4.2.2.1 Entrevista em Prevenção.....	215
4.2.2.1.1 Identificação:.....	215
4.2.2.1.2 Queixa:.....	215
4.2.2.1.3 Anamnese:.....	216
4.2.2.1.4 História Progressa.....	219
4.2.2.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI.	221
4.2.2.3 Compreensão Adaptativa	223
4.2.2.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas	227
4.2.2.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada	229
4.2.2.6 Síntese da Evolução da ITBI	233
4.2.2.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 2 – CORAL, durante a ITBI	239
4.2.2.7 Diagnóstico Adaptativo Final	243
4.2.2.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI.....	244
4.2.3 PROFESSORA 3 - AMETISTA	246
4.2.3.1 Entrevista em Prevenção.....	246
4.2.3.1.1 Identificação:.....	246
4.2.3.1.2 Queixa:.....	247
4.2.3.1.3 Anamnese:.....	248
4.2.3.1.4 História Progressa.....	250
4.2.3.2 Observações em Sala-de-Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da ITBI	251
4.2.3.2 Compreensão Adaptativa	256
4.2.3.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas	259
4.2.3.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada	262
4.2.3.6 Síntese da Evolução da ITBI	264
4.2.3.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 3 - AMETISTA, durante a ITBI	271
4.2.3.7 Diagnóstico Adaptativo Final	274

4.2.3.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI	275
4.2.4 PROFESSORA 4 – TOPÁZIO.....	278
4.2.4.1 Entrevista em Prevenção.....	278
4.2.4.1.1 Identificação:	278
4.2.4.1.2 Queixa:.....	279
4.2.4.1.3 Anamnese:	280
4.2.4.1.4 História Progressa.....	281
4.2.4.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da ITBI	283
4.2.4.3 Compreensão Adaptativa.	287
4.2.4.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas	290
4.2.4.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada.	292
4.2.4.6 Síntese da Evolução da ITBI	294
4.2.4.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 4 - TOPÁZIO, durante a ITBI	299
4.2.4.7 Diagnóstico Adaptativo Final	304
4.2.4.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI	306
4.2.5 PROFESSORA 5 – ESMERALDA.	307
4.2.5.1 Entrevista em Prevenção.....	307
4.2.5.1.1 Identificação:	307
4.2.5.1.2 Queixa:.....	308
4.2.5.1.3 Anamnese:	308
4.2.5.1.4 História Progressa.....	311
4.2.5.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da ITBI	314
4.2.5.3 Compreensão Adaptativa	318
4.2.5.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas	321
4.2.5.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada	323
4.2.5.6 Síntese da Evolução da ITBI	324

4.2.5.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 5 – ESMERALDA, durante a ITBI	331
4.2.5.7 Diagnóstico Adaptativo Final	339
4.2.5.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI.....	342
4.2.6 PROFESSORA 6 – TURQUEZA.....	344
4.2.6.1 Entrevista em Prevenção.....	344
4.2.6.1.1 Identificação:.....	344
4.2.6.1.2 Queixa:.....	345
4.2.6.1.3 Anamnese:.....	345
4.2.6.1.4 História Pgressa.....	347
4.2.6.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da ITBI	349
4.2.6.2 Compreensão Adaptativa	353
4.2.6.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas	356
4.2.6.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada	357
4.2.6.6 Síntese da Evolução da ITBI	358
4.2.6.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 6 – TURQUEZA, durante a ITBI	362
4.2.6.7 Diagnóstico Adaptativo Final	365
4.2.6.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI	366
4.3 Quadros Expositivos Sintéticos	367
5. CONCLUSÃO.....	376
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	383
ANEXOS	393

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Visão esquemática dos ciclos reparadores da relação de culpa	26
Figura 2. Esquema das Interações Setoriais Radiais e Co-laterais	63
Figura 3. Esquema das interações intrapsíquicas	71
Figura 4. Esquema de papéis sociais	88
Figura 5. Relação entre os Papéis Sociais e Pessoa Privada do Sujeito A	93
Figura 6. Relação entre os Papéis Sociais e Pessoa Privada do Sujeito B.....	95
Figura 7. Pessoa Privada, Papel Social e Personagem	96
Figura 8. Matriz Gráfica de CRISTAL	193
Figura 9. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de CRISTAL	195
Figura 10. Matriz Gráfica de CORAL	223
Figura 11. Localização da s/p nuclear e conseqüentes 1 no caso de CORAL	226
Figura 12. Matriz Gráfica de AMETISTA	256
Figura 13. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de AMETISTA	259
Figura 14. Matriz Gráfica de TOPÁZIO	287
Figura 15. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de TOPÁZIO	290
Figura 16. Matriz Gráfica de ESMERALDA	318
Figura 17. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de ESMERALDA ..	321
Figura 18. Matriz Gráfica de TURQUEZA	353
Figura 19. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de TURQUEZA ..	355

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Três tipos de Adequação possíveis	62
Tabela 2. Quantificação dos Setores Adaptativos A-R e Pr	64
Tabela 3. Escala Diagnóstica Adaptativa operacionalizada (EDAO). Classificação Quantitativa e Descrição Clínica	64
Tabela 4. Indicações para Psicoterapia Breve Operacionalizada (POB) conforme Grupos da EDAO	65
Tabela 5. Caracterização de Aspectos Pessoais dos Sujeitos participantes	125
Tabela 6. Caracterização de Aspectos Profissionais dos Sujeitos participantes ...	126
Tabela 7. Número de Entrevistas e Sessões na ITBI desenvolvidas com os sujeitos da Fase I.	141
Tabela 8. Número de Entrevistas e Sessões na ITBI desenvolvidas com os sujeitos da Fase II.	177

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1. Situação-problema atual e a situação problema inferida no início da ITBI 367
- Quadro 2. Clima afetivo grupal em sala de aula antes, no final e após seis meses da ITBI 368
- Quadro 3. Adequação das soluções dadas nos diferentes setores e classificação da capacidade adaptativa dos sujeitos. 370
- Quadro 4. Mudanças comportamentais na inter-relação estabelecida entre os professores e o grupo de alunos em sala - de- aula, no final da ITBI e seis meses após seu término. 373
- Quadro 5. Fenômeno da transferência e mecanismos de defesa detectados na ITBI 374
- Quadro 6. Tipos e formas de apresentação da transferência colateral dos sujeitos com a pesquisadora. 375

1. INTRODUÇÃO

1.1 Recorte do Objeto do Estudo e Campo Teórico do Trabalho

O fenômeno da transferência foi descrito pela primeira vez por Freud (1893-1895/1969, p.360) como uma “terceira forma de resistência” que se opõe à investigação das idéias patológicas: “Se a paciente está assustada ao verificar que ela está transferindo à figura do médico as idéias aflitivas que surgem do conteúdo da análise. Esta é uma ocorrência freqüente e, na realidade, em algumas análises, regular. A transferência sobre o médico verifica-se através de uma *falsa ligação*”. Dez anos mais tarde, o conceito de transferência foi mais bem elaborado por Freud (1905/1969), no “*Caso Dora*” e definido como:

São novas edições, ou fac-símiles dos impulsos e fantasias que são despertados e tornados conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto, esta particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras; é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas à pessoa do médico no momento atual (FREUD, 1905/1969, p. 113).

Freud (1914/1969), no artigo “*Recordar, repetir e elaborar*” demonstrou que a eficácia da interpretação do passado é diretamente proporcional à intensidade do fenômeno da transferência (vivência emocional) experimentada na relação com o terapeuta, na situação analítica. Apesar de descrever que o fenômeno da transferência é despertado e tornado consciente “durante o andamento da análise”, Freud (1912/1969, p. 136) assinalou que o fenômeno da transferência pode se

desenvolver fora da relação analítica, e que em instituições onde este fenômeno é tratado de modo não analítico “[...] podemos observar que a transferência ocorre com a maior intensidade e sob as formas mais indignas, chegando a nada menos que servidão mental e, ademais, apresentando o mais claro colorido erótico”.

Klein (1952/1991, p.71) enriqueceu o conceito de transferência propondo sua origem nas relações objetais internas, que se desenvolvem no período mais primitivo da vida do ser humano. No processo analítico, uma série de experiências psicológicas é revivida, não como algo que pertença ao passado, mas que se aplique ao analista - pessoa substituta de uma pessoa anterior – no presente momento. Na medida em que se “abre caminho no inconsciente do analisando”, seu passado – em seus aspectos conscientes e inconscientes – vai sendo gradualmente revivido. Todavia, a transferência, enquanto fenômeno universal, “opera ao longo da vida e influencia todas as relações humanas”. Desse modo, para Klein, o fenômeno da transferência surge naturalmente, no início da vida do ser humano, sendo fundamental para o seu desenvolvimento afetivo. No primeiro ano de vida do bebê, o primeiro Agente Mediador – aquele que desenvolve a função mãe – tem um papel essencial na transformação das identificações projetivas em capacidade de diferenciação do mundo interno e realidade externa, auxiliando na formação de sua identidade. O bebê necessita de satisfação imediata de seus desejos e ao sentir-se insuportavelmente frustrado na relação com o ambiente externo, que não funciona magicamente como um prolongamento de si, sente-se impotente e transfere a onipotência para um objeto idealizado: criado pela fantasia para atender todos os seus desejos. Nesse momento oscilam entre si aspectos da realidade impregnados de fantasia e aspectos de fantasia impregnados de realidade. Os pais internos - IMAGOS dos pais no inconsciente – são o resultado do processo de introjeção /

projeção, que através de uma percepção distorcida dos pais reais, introjeta-os como pais cruéis-monstros e *feras* ou *deuses e fadas* - e projeta estas IMAGOS na relação com os pais reais externos. Ou seja, o bebê não percebe os pais objetivamente, mas distorcidos pelas IMAGOS neles projetadas.

Malpique (1995, p. 81) esclarece que os mecanismos de introjeção e de identificação projetiva organizam, progressivamente, os objetos do mundo interno e os colocam em cena, ou seja, “os dramatiza através da fantasia e do sonho”. Portanto, neste “espaço potencial psíquico” desenrola-se um teatro interno, que através da relação intersubjetiva, transcende uma “barreira de contato” transformadora e criativa. Segundo Malpique, neste processo de construção da identidade “o objeto real é mais valorizado, ainda que agindo pelo seu psiquismo e subjetividade”. Por isso, cabe ao primeiro mediador oferecer um ambiente psicológico protetor e amoroso para que possam ocorrer as diferenciações necessárias para a construção da identidade psíquica e cultural, através do forte estabelecimento de um objeto bom no mundo interno do bebê.

Tavares (2005) faz um paralelo entre os cuidados maternos e o atendimento realizado pela *professora suficientemente boa*, através da adequação dos cuidados aos alunos da escola infantil. Neste artigo, deixa subentendido que as figuras do mundo interno construídas pelas crianças, porém distorcidas por suas projeções infantis, que as impediam de perceberem os pais objetivamente, podem ser experimentadas novamente na inter-relação professor aluno e, que “tais fenômenos podem auxiliar e/ou dificultar o desenvolvimento global da criança.” Esta autora considera muito importante a preparação da professora para “cuidar” dos alunos, porque “as experiências vivenciadas durante o período pré-escolar podem ser consideradas como precursores para as atitudes que o aluno terá na sua vida

acadêmica” (TAVARES, 2005, p. 377). Desse modo, esta autora corrobora a afirmação de Klein (1927, grifo da autora), que desde o início da vida do ser humano, existe “uma *transferência* na relação com os pais” e que esta mesma transferência pode ser deduzida na relação do grupo de alunos com o professor.

Vidal (1989, p. 180), fundamentado em Peter Fustenaü (1964) afirma que a Instituição Escola “cria e cultiva situações geradoras de regressão” e “o que acontece na escola é sobre determinado pela história familiar. O encontro que a escola institui reativa sentimentos, atitudes, posições, fantasias [...] mobilizados na ocasião do conflito que opôs o professor na sua própria infância a seus pais”. Este autor (VIDAL, 1989, p. 181) “justifica plenamente a utilização da psicanálise para a compreensão do que acontece na escola entre os diversos atores institucionais (aqueles que ministram o ensino, aqueles que o recebem, aqueles que o controlam)” pelo fato desta instituição lidar com crianças, tendo como objetivo conduzi-las no desenvolvimento de respostas adequadas às normas de organização adaptada (desenvolvimento do papel de alunos), através da educação. Com isso, “ela não pode pressupor no início aquilo que só pode ocorrer no fim” (VIDAL, 1989, p. 181), ou seja, “sua natureza irracional” aproxima-a do modelo de estrutura familiar, constituindo-a como “uma condição de possibilidade”, critério ou medida que legitima o uso da psicanálise para a sua compreensão. Desse modo, a Escola se diferencia das “organizações de pura racionalidade”, que convocam a psicanálise apenas para “conjurar-lhes os efeitos”. A partir dessas ressalvas, Vidal (1989, p. 195), considera válida a articulação entre o fenômeno psíquico individual e os fatos sociais que se apresentam nas instituições “pelo menos para teorizar as vicissitudes de uma gênese, para explicar uma pauperização e os seus efeitos pela regressão a um plano de desenvolvimento inatural”. Ou seja, a análise de *aspectos transferências*

presentes em seus processos: “pode contribuir para compreender a realidade psíquica inconsciente trans-individual segundo a qual a instituição se organiza” (VIDAL, 1989, p. 188). No entanto, critica a postura de alguns autores psicanalistas que utilizam o “modelo familiar” ou especificamente relações estabelecidas entre a mãe e o bebê “como elemento aparentemente indispensável para pensar a instituição, necessário para legitimar uma intervenção e, por outro lado, a função e o uso desse modelo social” (VIDAL, 1989, p. 197). Considera que assim, o poder de sedução estaria na origem daquilo que provoca o pedido de intervenção institucional (J. P. VIDAL, 1984, In KAËS et al, 1989). Ou seja, o interveniente apropria-se dos meios próprios para produzir tal “ideologia” com o “objetivo de dominar e de consertar o que se desregula nesse lugar onde se dão os conflitos de filiações a respeito das afiliações institucionais” (KAËS, 1984 e 1985^a, In KAËS et al, 1989, p. 197).

Para Kaës (1989, p. 48), “a estrutura psíquica inconsciente da instituição é o resultado do agendamento daquelas formações bifaces que mantêm unidos os membros da instituição e determinam, segundo o modo de causalidade próprio do inconsciente, os processos psíquicos que aí se desenvolvem”. Este autor considera que “o sofrimento *atual* nem sempre se resolve na história singular, quando ele se finca na rede de vinculação” (KAËS, 1989, p. 50), mas que ele pode ser percebido “nos movimentos de *transferência*” (KAËS, 1989, p. 51). Kaës corrobora outros autores (BLEGER, p. 70; ENRIQUEZ, p. 76; FORNARI, p. 104, In: KAËS et al, 1989) quando afirma que a instituição desempenha um papel social global, porque é para o comportamento coletivo aquilo que o *Ego* (definido por Freud como a parte organizada do aparelho psíquico) é para o *Id* (definido por Freud como a parte da personalidade onde as energias se encontram no estado fluído), ou seja, a

instituição funciona como mecanismo de defesa contra as angústias primárias: *persecutória e depressiva*. “Isto significa que a instituição assegura o sistema *meta-defensivo* para os sujeitos singulares e para os grupos que a constituem” (KAËS, 1989, p. 57). Segundo Fornari (1989, p.104) este “ponto de vista” permite construir uma abordagem do social que possibilita “ver” as relações entre os indivíduos e a sociedade em termos dinâmicos, em uma relação recíproca.

Na figura 1 criei uma representação esquemática do modo como a Instituição Escola, encarada como uma “grande mãe” luta com o mito, através do aparecimento de *angústias persecutórias e depressivas* por um lado, e da *reestruturação de papéis sociais* para buscar adaptação social, por outro lado:

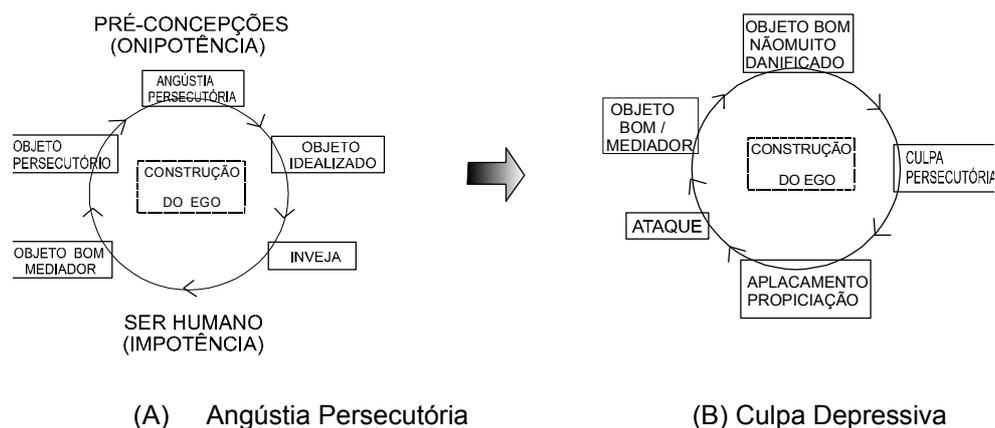


Figura 1. Visão esquemática dos ciclos reparadores da relação de culpa.

Na luta com o mito¹ (pré-concepções/onipotência), a organização da instituição escolar (construção do *Ego*) seria eficaz na medida em que se constituísse de forma autônomo-singular, ou seja, buscasse integração entre o *Id* (processos inconscientes descontextualizados da história, que subjazem à organização da estrutura e funcionamento da instituição escolar), *Superego* (leis e

¹ O mito é uma intuição compreensiva da realidade, cujas raízes se fundam nas emoções e na afetividade. Nesse sentido, antes de interpretar o mundo, o mito expressa o que desejamos ou tememos, como somos atraídos pelas coisas ou como delas nos afastamos (ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P, 2005, p. 72).

regras de convivência definidas nas inter-relações entre diferentes atores sociais, que possibilitam o desenvolvimento de respostas adequadas às normas de organização adaptada) e relações com a sociedade externa como um todo (gestão de políticas públicas nas áreas da educação e saúde escolar). Em síntese, por detrás da *superestrutura escolar* (*Self* Escolar/ imagem através da qual esta instituição apresenta-se socialmente), subjaz a *infra-estrutura imaginária inconsciente*, enquanto produção coletiva (mitos= IMAGOS), que interfere na realização das tarefas escolares desenvolvidas através do desempenho de *papéis sociais complementares* (trabalho institucional).

Na figura 1 pode-se observar que a “*angústia persecutória*” (A) é estabelecida pelo medo do “castigo”/maldição, de algo/alguém onipotente (mito) causar mal ao(s) sujeito(s), por ter (em) sido alvo anterior de ataques provocados por inveja excessiva - já que o(s) sujeito(s) não pode(m) ter o que quer(em) e, é difícil revelar a si próprio(s) sua fragilidade e incompletude, ele(s) fica(m) invejoso(s) e manifesta(m) o “*instinto de morte*”, que sabota a criatividade e bloqueia o talento do grupo, favorecendo a sua autodestruição. Segundo Osório (1997, p. 70), esta “forma de inércia ao movimento em direção à vida, ao crescimento, à evolução e suas exigências de diferenciação e reconhecimento da presença do outro” deriva falha e inoperância no sistema social (*caixa de ressonância*) no qual está inserida a instituição, constituindo assim as “*práticas sabotadoras das transformações críticas*”. Assim, do sentimento de frustração emergem a inveja, hipocrisia, arrogância, entre outros sentimentos, que minam os objetivos contratados entre diferentes agentes e atores sociais, obstruindo o desenvolvimento de projetos existenciais. Este gradativo processo de degradação se manifesta mais claramente, quando se abandona a condição de grupo de trabalho e torna-se um grupo de supostos básicos (BION,

1961/1975). Portanto, é preciso realizar o diagnóstico precoce correto dos conflitos inconscientes estabelecidos entre os sujeitos nos grupos para:

então, podermos introduzir as mudanças necessárias à remoção dos pontos de estrangulamento que impedem o fluxo criativo dos processos grupais. Sem isso, os sistemas sociais tornam-se antioperativos e contribuem para o mal-estar existencial dos que neles convivem” (OSÓRIO, 1997, p.74).

Bion (1961/1975) fundamentado em Klein (1928) considera que quanto maior for a inveja dos sujeitos participantes de um grupo em relação ao objeto idealizado, que é projetada maciçamente na figura do mediador grupal, maior será o clima afetivo grupal de agressão e medo de atacar e de ser atacado. Assim entendido, suponho que se por inveja excessiva o objeto bom fica danificado, o Ego não se sente suficientemente protegido, fica entre as posições *esquizo-paranóide* e *depressiva*, e este ciclo pode se repetir alienadamente nas inter-relações grupais. Entretanto, a crise (*krisis*) instalada pode reestruturar o grupo, permitindo novas avaliações dos objetivos pessoais e/ou coletivos.

Klein (1957; 1958/1991) considerou que só um Ego suficientemente estruturado (que já integrou as partes em um objeto total) sendo assim capaz de suportar a dor da culpa, consegue superar eficazmente a posição depressiva: (B) na Figura 1. A culpa depressiva só é possível se o objeto não foi muito danificado. Só assim a capacidade reparatória pode restaurar o objeto bom atacado e atenuar a culpa. Pelos “*testes de realidade*” (verificação das fantasias na realidade externa objetiva) pode-se ter a real dimensão do poder destrutivo do mundo interno e externo. Assim, o que era função do *Id* passa a ser característica de auto-preservação do *Superego*, que através desta função, age sobre o *Ego*, que conscientemente detém o *Id*, para que os indivíduos não se ataquem descontroladamente, obstruindo os processos grupais. A capacidade de inverter de lugar com o outro e sentir amor tem como consequência a substituição do desejo de

causar mal, pela gratidão ao outro que lhe fez bem (apacamento/propiação). A presença de um **mediador real externo suficientemente bom** pode garantir a manutenção da crença no potencial de bondade interna, que se manifesta através da **transferência positiva**. Todavia, devido à ansiedade recorrente dos impulsos destrutivos (ataques) que possam preponderar através de **transferências negativas**, dúvidas acerca deste objeto bom externo/mediador poderão emergir até que o objeto bom interno esteja suficientemente bem estabelecido. A posição madura é atingida quando *Ego* e *Superego* inter-relacionam-se harmonicamente gerando realização e sabedoria.

Freud (1923/1969) considerou que o *Ego* é produto da diferenciação do *Id*, assim como de identificações com o objeto. Ele se forma e se desenvolve através da integração entre o *instinto* (núcleo do *Id* – constituinte biológico) e o *objeto* (núcleo do *Superego* – constituinte cultural). Portanto o *Ego* é *uma síntese proveniente da diferenciação perceptiva* entre aspectos internos e externos, que são registrados pela memória como *idéia* ou *representação psíquica*. Para Freud (1923/1969), o trabalho da cultura deveria ser o de “*fortalecer o Ego*”, ou seja, torná-lo mais independente do *Superego*, através da abertura do campo perceptivo. Com isso, sua organização é fortalecida e ele pode circular em um território ainda fechado apropriando-se paulatinamente de porções do *Id*.

Andrade (1995, p. 370), fundamentado em Hartmann, afirma que o uso do método e dos conceitos psicanalíticos implica necessariamente em um trabalho de psicanálise, “variando apenas a amplitude das transformações estruturais nele obtidas”. Desse modo, enquanto a “psicanálise de espectro amplo” abarca a totalidade do psiquismo, a “psicanálise de espectro restrito” trabalha de modo predominante com o *Ego* e algumas de suas funções. As intervenções psicanalíticas

realizadas na instituição escola com o professor, por exemplo, se enquadrariam nesta segunda forma de trabalho. Em minha opinião, nestas intervenções, o terapeuta deveria funcionar como um “*Superego Auxiliar*” do professor, que ao arbitrar o conflito entre o *Ego* (defesa contra as pulsões) e o *Id* (descarga de pulsões), mediará a relação entre o *Id* e o *Superego*. Para isso, durante a intervenção, o terapeuta mostraria para o professor: pulsões do *id* voltadas para ele (terapeuta) e/ou para pessoas significativamente afetivas da realidade externa objetiva (o grupo de alunos), bem como diferenças entre objetos imaginários e reais, favorecendo assim, um confronto entre “cenas” do passado que interferem em seu relacionamento atual com o grupo de alunos, em sala- de- aula. Para Vieira (1992, p. 34), o método psicodramático favorece este trabalho porque na medida em que permite se colocar a realidade e a fantasia concretamente no “aqui e agora” do contexto dramático, possibilita a posterior discriminação entre cenas pregressas e atuais, derivando uma abertura perceptiva, que amplia as possibilidades de ação do paciente (professor) na atualidade.

Para Andrade (1995, p. 373), a **transferência** é o *fator afetivo* fundamental do processo psicanalítico, capaz de garantir mudanças reais na estrutura do Ego:

A transferência é o fator afetivo que fará com que a idéia resultante da interpretação feita pelo analista e registrada no pré-consciente do paciente seja impregnada da cota de afeto necessária para que possa ligar-se à idéia reprimida. Este é o modo pelo qual a idéia reprimida se liga àquela surgida da interpretação, formando uma idéia única, pré-consciente. É desse modo que se dá a elaboração, que transforma a energia livre do id em energia vinculada do ego. (ANDRADE, 1995, p. 373).

E completa seu raciocínio afirmando que: para que haja superação da *resistência*, que é produto da descatectização resultante da censura do *superego*, é preciso que o terapeuta seja “internalizado como um objeto bom, capaz de abrandar a rigidez do superego, sendo isto produto de uma transferência positiva”.

No presente estudo, subentende-se que nas inter-relações estabelecidas entre diferentes sujeitos (indivíduos, grupos, instituições, sociedades), há transferência em tudo; porém considera interessante analisar **como são estabelecidas as relações transferências** entre um grupo de participantes e um *agente mediador* – aquele que intervém/intercede junto a outro(s) indivíduo(s), com o objetivo de dirimir pacificamente questões/temas ocorrentes e que possam refletir conflitos: propondo, encaminhando, regularizando, concluindo negociações (WEISFLOG, 2000, p. 1341). Isto se justifica pela suposição de que a inter-relação entre o Agente Mediador (por exemplo, o professor) e o grupo de participantes (por exemplo, os alunos) repete em um nível micro, a forma como a instituição (por exemplo, escola), enquanto função do Ego para conter o coletivo, desenvolve o papel de mecanismo de defesa em relação às angústias meta – históricas². (função do Id):

O isomorfismo entre as relações do sistema social e as relações perpetuadas através da inter-relação professor–aluno se alicerça na manutenção das relações de poder político: *Poder é Saber*. O que já é conhecido ganha força devido ao desconhecimento das relações mais profundas que garantem esta perpetuação dentro dos sistemas sócio-culturais (BOHOSLAVSKY, 1985, p. 329).

Considero que no processo de conhecimento esclarecido pelo Agente Mediador Professor em sala- de- aula, muitas vezes, a relação pedagógica tem se prestado à atualização de toda a vida psíquica dos sujeitos envolvidos nestas inter-relações, e não à socialização do conhecimento. A **assimetria existente na inter-relação** professor-aluno **pode reforçar o vínculo transferencial** que se estabelece sem que o professor e o(s) aluno(s) o percebam. Segundo Morgado (2002, p. 37, grifos da autora), quando o professor “*personifica o conhecimento*, [...] remete à polaridade inicial entre um que sabe mais – um suposto saber do genitor – e um que

² A orientação da instituição escola deveria ser histórica (do Ego), no entanto na prática, ela pode estar funcionando de modo meta-histórico, porque as angústias que a originam são descontextualizadas da história (do Id).

não sabe e quer saber – a criança”. O fenômeno psicológico inconsciente que determina a reedição da relação original de autoridade na relação professor-aluno é estabelecido na medida em que os alunos não podendo apropriar-se desse conhecimento, ficam “eternamente aprisionados à condição de discípulos, infantilizados nas suas possibilidades de crescimento e autonomia intelectual” (MORGADO, 2002, p. 36, grifos da autora). Logo, a relação pedagógica imita ou reproduz a relação originária “quando o professor assume *contratransferencialmente* o lugar da autoridade primordial, colocando-se no lugar da lei e da ordem e no lugar do conhecimento. *Ao assumir esse lugar, não cumpre sua função de mediador, pois o aluno fica vinculado a ele e não ao saber*”. Desse modo, **respostas contratransferências do professor podem obstaculizar o processo educativo do grupo de alunos**. No entanto, *se o professor puder ser esclarecido sobre as mesmas (fora da sala- de- aula), isto poderá auxiliá-lo na criação de um campo psicológico, dentro da sala- de- aula, que propicie cooperação e reconciliação, clima necessário para o desenvolvimento do grupo técnico de trabalho centrado na tarefa de ensinar e aprender* (BION, 1961/1975). Portanto, no que se referem às manifestações transferências e contratransferências no contexto educacional, supõe-se que elas possam se prestar à reedição de fixações libidinais recíprocas; como também refletir tendências laterais, na situação de sala- de- aula (contexto grupal), que nunca foram vivenciadas com pessoas reais (“objetos originais” e objetos externos objetivos do contexto social).

Neste estudo, o termo **transferência**, expandido da situação de terapia psicanalítica, se refere a “conluios” inconscientes, que surgem espontaneamente, em toda relação interpessoal, porém focado na inter-relação entre professor e grupo de alunos dentro da sala- de- aula. Recuperando a definição de transferência criada

por Freud (1905/1969) este fenômeno é então considerado como *“uma repetição de protótipos infantis vivida com sentimento de atualidade acentuada”* se constituindo como *“um caso particular de deslocamento de uma representação para outra”* (LAPLANCHE e PONTALIS, 1991, p. 514, grifos da autora). Desse modo, se o professor ocupa o lugar do objeto externo projetado pelo grupo de alunos em sua pessoa, “perde” o “lugar” de professor, falhando em seu objetivo, devido suas dificuldades de discriminação entre aparelho de percepção empático – intuitiva e reação contratransferencial. Portanto, quando a transferência do grupo de alunos evoca a contratransferência do professor isso diz respeito à peculiaridade do professor e não a qualquer qualidade especial da transferência do grupo de alunos. Neste caso, o fenômeno da **contratransferência** é então considerado como ***um estado de turbulência emocional que afeta a percepção do professor, derivando distúrbios ou bloqueios na construção do conhecimento subjetivo (SIMON, 1991, p. 22) e obstrução na realização da tarefa de ensinar e aprender (BION, 1961/1975).***

O grupo de alunos em sala de aula é considerado como uma *gestalt* e não como uma somatória de indivíduos reunidos em determinado tempo e espaço. Nesta *gestalt* o fenômeno da transferência media dois planos: um consciente voltado para a execução de uma tarefa, por exemplo; e um inconsciente, guiado por forças inconscientes semelhantes entre os indivíduos que se inter-relacionam. É conhecimento tácito que quanto mais organizado é um grupo, as oscilações entre estes dois planos podem ser mais controladas; no entanto o plano inconsciente vai estar sempre subjacente ao plano consciente, podendo emergir a qualquer momento. Assim, a atividade dentro da sala- de- aula, coordenada através de métodos racionais de trabalho voltados para o desenvolvimento do conhecimento

(cumprimento dos objetivos do grupo e da tarefa a ser realizada) pode ser “obstruída, desviada e ocasionalmente ajudada por certas outras atividades mentais que possuem em comum o atributo de poderosos impulsos emocionais” (BION, 1961/1975), que se originariam de suposições básicas comuns a todo o grupo. Para este autor “estes dois estados de espírito podem ser observados *coexistindo no mesmo grupo*. O grupo ‘*organizado*’ tem possibilidades de apresentar os traços característicos do *grupo de trabalho*; o ‘*não organizado*’, do *grupo de suposição básica*”. Bion (1969, p.197, grifos da autora) considera que “o ponto essencial a respeito da organização é que seja conveniente tanto para a finalidade externa do grupo (*realização da tarefa*) como para a manipulação do pressuposto básico”, que sempre tentará obstruir a realização da tarefa. No presente estudo, considera-se que o líder (o professor) é o indivíduo que mais expressa as identificações projetivas grupais, para atuá-las e, que “tanto a atitude do grupo (*alunos*), como a do líder (*professor*) seriam funções da suposição básica ativa” (BION, 1969, grifos da autora), cuja ocorrência poderá estar relacionada à denúncia da regressão do grupo, conforme síntese abaixo relacionada:

a) Grupos de Suposições Básicas de Dependência

Esta suposição básica está subentendida nas investigações teóricas desenvolvidas por Kupfer (1982), Monteiro (2000) e Morgado (2002) e pode ser facilmente identificável na inter-relação entre professor e alunos dentro da sala de aula. Para estas autoras, o fato da relação pedagógica estruturar-se na figura de autoridade/ poder, reforça o estabelecimento de vínculos transferenciais, que garantem a manutenção desta suposição básica.

Segundo Morgado (2002, p. 114), complementando o que já foi citado na página 31, a assimetria existente entre professor e aluno, remete à polaridade inicial entre um que sabe mais (genitor / fonte do conhecimento) e um que quer usufruir desse conhecimento (a criança). O estabelecimento de conluios inconscientes entre professor e grupo de alunos dentro da sala- de- aula ocorre porque o aluno com capacidade crítica debilitada revive com o professor o seu processo de vinculação à autoridade “original”. **Se o professor ocupa contratransferencialmente o lugar da autoridade primordial/ suposto saber (de forma descontextualizada da história), dificulta o acesso deste aluno ao conhecimento.** Desse modo, o “professor se torna um ser onisciente e onipotente, que merece o respeito submisso daquele que se deixa dominar para ser amado”. O professor acolhe narcisisticamente as identificações projetivas para atuá-las: retira do objeto o seu próprio desejo e cria um estado onde se mantém o desejo do não desejo. Com a interdição do desejo gera-se violência, sendo a maior delas a dificuldade do aluno ser capaz de refletir sobre o seu próprio pensamento. **Os alunos atuam sobre a vaidade do professor e, cria-se uma cumplicidade sedutora que obstaculiza a tarefa de ensinar e aprender. O processo de conhecimento fica então prejudicado.**

b) Grupos de Suposições Básicas de Luta e Fuga

Nesta suposição básica, o professor com características paranóides, pode ser percebido como um questionador, que desperta temores e fantasias muito primitivas (sobre o conteúdo do corpo da mãe), na medida em que o grupo se sente como objeto de inquirição. Desse modo, segundo Morgado (2002, p.130):

Aquilo que compromete a prática de nosso professor não diz respeito à sua competência técnica e sim ao despreparo emocional. Temendo evocar sentimentos hostis, ele se antecipa às dúvidas, às angústias, submetendo

os alunos ao seu arbítrio. Nesse momento, abre mão de sua autoridade pedagógica em nome (da autoridade) do pai – e/ou da mãe - que evitam o ódio dos filhos resolvendo tudo por eles; que, por amor aos filhos e pelo amor deles, os impedem de crescer.

Quanto maior é o sentimento de inveja em relação ao objeto idealizado e, que é projetada maciçamente na figura do professor, maior será o clima de agressão e medo em sala de aula. Assim, ***os alunos poderão reeditar sentimentos hostis, que os impeçam de reconhecer a autoridade do professor para ensinar (ataque invejoso) ou o temor que lhes paralisa a independência, transformando-os em repetidores daquilo que o professor diz (medo do castigo determinado por fantasias esquizo-paranóides).***

c) Grupos de Suposições Básicas de Acasalamento

Nesta suposição básica a sala– de- aula permanece em um clima psicológico de divisão, onde são destacados positivamente os alunos ‘mais capacitados’ e excluídos os ‘menos favorecidos’ (onde foi excindido o mal). Para Morgado (2002, p. 130):

Em sua ânsia para que a aula transcorra exatamente como idealizou, ***o professor- auxiliado pela submissão de seus alunos–submete a relação real ao estereótipo de relação: a repetição dificulta a partilha e a criação.*** Mesmo assim ele ainda consegue ensinar. Mas ensina até o limite em que os alunos não prescindam dele para pensar. Aqueles alunos que conseguem estabelecer novas ligações conceituais fazem-no apesar dele.

Assim, aos poucos, ***o clima grupal de esperança projetado no programa idealizado ou nos alunos mais criativos/ inteligentes*** (pertencentes ao grupo dos mais capacitados, não podendo misturar-se com o grupo dos menos favorecidos, para não haver “corrupção” do produto que “salvará o grupo”), ***será substituído por um clima grupal agressivo/destrutivo, enfraquecendo a esperança de que o programa idealizado ou de que aqueles alunos (supostos Messias) ocupem um***

“lugar privilegiado”. Muitos destes alunos podem solicitar transferência da sala-de- aula ou da própria escola.

Para Bion (1961/1975, p. 1973, grifos da autora) “cada suposição básica contém aspectos que correspondem tão estreitamente a *objetos parciais extremamente primitivos*, que mais cedo ou mais tarde a ansiedade psicótica pertencente a essas relações primitivas é liberada”, em resposta a algum impulso inexplicável no momento. Assim entendido, considero que *a emergência dos fenômenos de suposição básica em situação de sala –de -aula pode ser interpretada como reações defensivas do grupo de alunos/professor contra a ansiedade psicótica que subjaz a realização da tarefa de aprender/ensinar, que em conluio inconsciente, se expressam através da linguagem existente no “aqui e agora”, em um padrão específico de ação*. Assim sendo, *a manutenção desta situação pode ser reforçada pelas respostas contratransferências do professor (sujeito que mais expressa as identificações projetivas grupais para atuá-las), perturbando o grupo de trabalho centrado na tarefa de aprender e ensinar, tornando-o um grupo de suposto básico de dependência, ataque-fuga ou de acasalamento*. Considero, igualmente, que a *intervenção terapêutica breve individual aplicada ao professor, fora da sala- de- aula, pode clarificar seu envolvimento inconsciente em “conluios” estabelecidos com o grupo de alunos dentro da sala- de- aula (contratransferência) e revertê-lo em um instrumento de empatia e intuição*. Com isso, o *funcionamento mental* deste mesmo grupo passa a ser projetado para promover a realização da tarefa em execução, o grupo se manifesta com mais organização e estrutura, produto da *cooperação voluntária* estabelecida entre todos os elementos participantes: grupo de alunos e professor.

Simon (1999, grifos da autora), denominou de **cotransferência** ou **transferência colateral** a transferência que *ocorre fora do setting terapêutico*, entre *um adulto e pessoas afetivamente significativas do ambiente*. Neste estudo, adoto este conceito e nomeio de *cotransferência*, a *transferência que se manifesta na inter-relação professor-grupo de alunos em sala de aula*. Tomando emprestado e substituindo as palavras de Yamamoto (2006, p.287) no que se refere à relação entre supervisor (*neste caso professor*) e supervisionando (*neste caso grupo de alunos*) considero que:

A consecução da tarefa de supervisão (neste caso *ensinar e aprender*), para ser bem sucedida, pressupõe [...] que ela esteja alicerçada em uma forte *cotransferência positiva entre supervisor e supervisionando* (neste caso *professor e grupo de alunos em sala de aula*), esta propiciada e mantida, fundamentalmente, pelos cuidados diretos do supervisor (*professor*), por meio de [...] afeição, respeito, consideração e tolerância.

Neste estudo, me proponho a auxiliar o professor na tarefa de saber lidar com o grupo de alunos o mais adequadamente possível, de forma eficaz e construtiva. Para isso, considero que na *intervenção terapêutica breve operacionalizada individual* realizada com o professor (fora da sala- de- aula), a *interpretação destas transferências colaterais* “em seus aspectos defensivos ou irrealisticamente gratificantes podem trazer *insight* sobre as origens inconscientes em relação ao passado ou na fantasia e propiciar mudanças nas relações afetivas (*do professor*) com os objetos externos atuais (*grupo de alunos*)”. (SIMON, 2005, p.18, grifos da autora).

Simon (2005, p.18) afirmou que a cotransferência “não é propriamente uma descoberta, mas o fato verificado muitas vezes na prática das ciências e que se refere ao reconhecimento do óbvio”. No entanto, Simon contribuiu com o desenvolvimento científico aplicado às práticas sociais quando propôs aos *psicoterapeutas que detectem e mostrem ao paciente, distorções perceptivas nas*

relações estabelecidas com pessoas vitais do presente, indutoras de soluções inadequadas, para que o paciente possa transformá-las em compreensão e percepção corretas, favorecendo assim, o aparecimento de respostas renovadas e mais adequadas às situações vividas no cotidiano social. Com isso, o psicoterapeuta, enquanto mediador social pode desenvolver um trabalho estratégico do fenômeno da transferência no “aqui e agora” do *setting* analítico, através do manejo da cotransferência, influenciando na melhora da eficácia adaptativa do paciente. Assim, Simon através da **Teoria da Adaptação** propôs uma **forma de compreensão de como o ser humano se comporta em um dado momento dentro da cultura e de como ajudá-lo a lidar com suas situações-problema de uma forma mais adequada.** Para isso, considerou a importância de se realizar um diagnóstico preciso do conjunto das adequações setoriais: afetivo-relacional, produtividade, orgânica e sócio-cultural, através da **Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada** (EDAO). Desse modo, tornou-se possível medir quantitativamente o **nível de respostas espontâneas** (VIEIRA, 1992, fundamentada em MORENO 1959/1974) - capacidade de dar respostas renovadas ou transformadoras frente a situações pré-estabelecidas, bem como de agir de modo “adequado” frente a situações novas - assim como sua classificação diagnóstica e descrição clínica. A partir desses dados têm-se elementos para *melhor compreensão do prognóstico e encaminhamentos necessários para cada sujeito diagnosticado.* Para isso, supõe-se que a capacidade de dar soluções adequadas às situações-problema é diretamente proporcional à eficácia demonstrada na capacidade adaptativa prévia. Ou seja, as respostas requeridas em uma situação nova dependem do repertório de respostas adquirido em toda a vida do sujeito, de seu “bom senso” e da sua capacidade criativa de gerar soluções novas e mais

adequadas. Segundo Simon (2005, p. 32) é preciso compreender “as condições de início, evolução e tendências à repetição na escolha das soluções inadequadas às situações-problema que o sujeito encontra ao longo de sua vida, bem como as razões para essa propensão”.

Neste estudo, proponho a utilização da EDAO para o desenvolvimento do raciocínio clínico necessário ao planejamento da **Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada** (ITBO), para impedir a propagação de tendências repetitivas que são observadas na inter-relação professor e grupo de alunos em sala-de-aula e auxiliar o professor na descoberta de soluções mais adequadas em sua vida atual, que interfiram no setor produtividade.

Durante as ITBO individuais utilizo o **procedimento psicodramático** para facilitar a figuração e expressão concreta do mundo interno do professor, através da representação de cenas do cotidiano, que desvelam suas identificações e conflitos. Desse modo, o **fenômeno da contratransferência do professor em relação ao grupo de alunos** pode ser deduzido a partir de **fatos observados nas inter-relações entre personagens**, durante a etapa da dramatização, através de sua **representação concreta** (comparação entre cenas atuais e cenas pregressas) e **representação simbólica** (através de objetos intermediários). Com este procedimento criam-se “espaços de interlocução e interação” onde o professor pode externalizar a sua pessoa privada como um teatro, para que nele, o Professor/Dramaturgo organize e nomeie os personagens que habitam o seu mundo interno. O Professor/Ator reviva no “aqui e agora” as relações interpessoais que interferem em sua inter-relação com o grupo de alunos. E finalmente, para que o Professor/Expectador possa refletir sobre o seu próprio comportamento externalizado no contexto dramático e incorporar o referencial teórico co-construído. Dessa forma, a

pesquisadora-terapeuta e o professor-paciente tornam-se sujeito do conhecimento e cria-se um campo de experimentação consistente entre a clínica, a teoria e a pesquisa “*in situ*”. Através do planejamento do dramaturgo, “ensaia-se” no palco a “reinvenção” da própria vida (nível lógico). As expressões dos afetos e da mente do ator projetadas nos personagens manifestam o nível psicológico. O espectador torna-se então capaz de olhar-se de fora e incorporar em si, o que o contexto social dinamiza (nível sócio - psicológico). Portanto, pressupõe-se que a interação entre estes três níveis, na Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada Individual, possa reorganizar movimentos repetitivos/ compulsão à repetição (alienação) derivando respostas renovadas frente às situações antigas e respostas novas e mais adequadas frente às situações novas observadas/verificadas em sala- de- aula pela pesquisadora e confirmadas pelo professor na ITBO. Assim sendo, este procedimento favorece o desenvolvimento da capacidade crítica de reflexão sobre o próprio pensamento e ações, em um espaço interno psíquico, que permite a construção do conhecimento de aspectos inconscientes que o professor desconhece sobre as bases profundas de conflitos, situações-problema e suas resoluções na atualidade. Com isso, espera-se que o método de intervenção clínica desenvolvido neste estudo, possa contribuir para a reflexão de fatores conscientes e inconscientes que interferem em melhoras significativas na inter-relação professor-aluno, derivando maior eficácia no desenvolvimento e resolução de tarefas pedagógicas.

1.2 Justificativas Acadêmico-Científicas para esta Investigação

O fenômeno psicológico da *transferência* subjacente às relações interpessoais entre professor e grupo de alunos, dentro da sala- de- aula, tem sido objeto de estudo de um grupo restrito de pesquisadores. No entanto, pesquisas

qualitativas no campo da educação têm considerado a relevância de *fatores psíquicos* envolvidos em seus trabalhos, e este assunto tem se constituído como vértice de investigações teóricas, que consideram a *contratransferência do professor* como presença significativa nas inter-relações entre professor e alunos (KUPFER, 1982; PEREIRA, 1991, MONTEIRO, 2000; GAILLARD, 2001; MORGADO, 2002). Desse modo, este fenômeno tem atravessado uma questão de trabalho e aparecido como fator que interfere no grupo técnico centrado na tarefa de ensinar e aprender (BION, 1961/1975).

Turato (2003, p. 229) supõe que os *conceitos psicanalíticos* têm sido pouco estudados pelos educadores, pelo fato deles “manterem, ao longo de sua atividade profissional-assistencial, uma marcada relação interpessoal professor-aluno na qual caracteristicamente aparecem fenômenos psicológicos do tipo transferencial com os quais aprendem a conviver”. De fato, em minha experiência profissional junto a professores, tenho observado que o fenômeno da contratransferência, enquanto manifestação de sua realidade interna psíquica tem sido explicada à custa de racionalizações como fato “natural” ao processo ensino - aprendizagem. Segundo Bohoslavsky (1981, p. 329), o que já é “conhecido” ganha força devido ao desconhecimento das relações mais profundas que medeiam este processo, garantindo sua perpetuação dentro do sistema sociocultural. Portanto, a conservação automática desse processo impede que o professor perceba a necessidade da construção subjetiva do conhecimento, que se faz através da análise das relações entre sua realidade interna psíquica e as formas sutis pelas quais as normas sociais são internalizadas e estabelecidas na cultura institucional, derivando seu envolvimento inconsciente em “conluíus” estabelecidos com o grupo de alunos, dentro da sala- de- aula.

Freud (1930/1969, p. 81) destacou no *O Mal - Estar na Civilização*, que a ciência era, no máximo, uma ajuda titânica da qual dependia a cultura, e elevou a psicanálise à categoria de método científico de investigação do inconsciente. Para Fiorini, o pesquisador que trabalha com o método psicanalítico, deve ter uma atitude científica - técnica comprometida com o desenvolvimento do campo de exploração científica empírica a ser investigado. Este campo deve constituir-se como um espaço onde se possa “arriscar e inventar conceitos e modelos de processos; aventurar hipóteses que possam se modificar depois de dado o primeiro passo, graças a sua luz provisória” (FIORINI, 1976, p. 12). Com isso, a psicanálise além de constituir-se como método de investigação científica do inconsciente, passa também a desenvolver-se como uma concepção antropológica totalizadora do mundo humano, ou seja, uma verdadeira teoria. Do mesmo modo, Bachelard (1984, citado em TURATO, 2003, p. 231) aponta que, a produção do conhecimento nas ciências de vanguarda deve conter a aceitação de que “não há verdades que ficam, mas descobertas de erros que nos fazem estar sempre instaurando novos saberes”.

Segundo Tassara (com. oral, 2003), Göeth, diferenciando ciência e arte, considera que uma *idéia* transformada em *conceito* é *ciência* e uma *idéia* transformada em *objeto* é *arte*. Ou seja, o conhecimento científico teórico se constrói sobre um conjunto de proposições que argumentam uma conclusão, que se fundamenta em conceitos. Os conceitos se referem à semântica, ou seja, ao conteúdo do pensamento. A lógica caracteriza a forma como o pensamento se expressa. Desse modo, na construção do pensamento científico, a explicação ou interpretação do fato através da dedução do fenômeno nele implícito, possibilita necessariamente na integração entre conteúdo e forma. No entanto, para Bachelard (1940, citado em BACHA, 2001) “pensar é lutar e dominar aquilo que, do

inconsciente, resiste à objetivação. São imagens e fantasias que jorram desse lugar psíquico, encharcando as produções de razão”. Logo, Bachelard (1949, citado em BACHA, 2001) considera que “antes de qualquer empenho de constituição de um domínio da racionalidade, é necessário uma psicanálise”, porque as observações do fato refletem o inconsciente do observador, necessitando de interpretações que não se “fecham” na objetividade. Do mesmo modo, na crítica ao positivismo, Nietzsche (1990, citado em TURATO, 2003, p. 201) afirma:

não haver fatos principalmente, mas, ao contrário, só interpretações já que não podemos constatar nenhum fato em si. Um fato não fala por si mesmo, [...] mas nos é que falamos sobre ele e já aí portamos uma interpretação, já que nada é dado, mas sim é agregado à imaginação, e assim uma coisa atribuída posteriormente.

Considerando o acima exposto, penso que o pesquisador em ciências humanas, só poderá desenhar um recorte no momento histórico contemporâneo em processo de construção, se ele visualizar a si mesmo neste contexto. Ou seja, compreender-se em movimento, para intervir progressivamente em mudanças no curso da realidade existencial, que flui espontaneamente, adaptando-se às forças que o pressionam e o conduzem à situação de produtor - consumidor, aprisionado em uma complexa rede de objetos de desejo. Assim entendido, proponho, neste estudo, a utilização da **metodologia de pesquisa científica particularizada clínica qualitativa** desenvolvida por Turato (2003), que permite ao pesquisador penetrar na cultura institucional, em uma perspectiva psicológica pessoal: “lançando mão do **método psicanalítico (articulado à técnica psicoterápica do psicodrama)** para a interpretação dos significados de influências da instância do inconsciente humano, na fala e no comportamento daquele sujeito buscado com uma atitude clínica por parte do pesquisador” (TURATO, 2003, p. 234, grifos da autora).

A escolha da instituição Escola como campo de estudo, se deve ao fato dela apresentar-se como cultura institucional legitimada, que prescreve validade cognitiva

aos significados objetivados na inter-relação entre professor e grupo de alunos dentro da sala- de- aula. Desse modo, constrói seus pressupostos básicos e os mantém através de padrões culturais que influenciam seus processos. Nestes processos, elementos simbólicos se ritualizam sob a forma de atividades planejadas com conseqüências práticas e expressivas. O professor, seu veículo de mediação social, tem funcionado como um reproduzidor desta ordem prescrita e os alunos têm permanecido como um dos depositários de suas frustrações e angústias profissionais, carecendo de elementos necessários ao desenvolvimento de sua capacidade crítica. Isto acontece porque ao buscar equilíbrio entre adaptação externa e integração interna, o professor e o grupo de alunos repetem “naturalmente” aquelas soluções consideradas válidas pela cultura institucional, para resolverem as situações-problema do cotidiano escolar. Como a Escola, através dos professores, se constitui hoje, como um dos meios de socialização primária mais importante na formação da identidade cultural dos indivíduos, os cidadãos têm permanecido com poucas condições de refletirem sobre o seu próprio pensamento e, com isso desenvolverem autonomia e emancipação. Portanto, *faz-se necessário evidenciar o significado cognitivo e emocional de formas simbólicas que se configuram como elementos de comunicação e consenso, ocultando e instrumentando a questão do poder nas relações estabelecidas entre professor e grupo de alunos em sala- de- aula.* Suponho que se o professor puder ser “esclarecido” sobre suas respostas contratransferências em relação ao comportamento cotransferencial do grupo de alunos em sala- de- aula, ele poderá *“responder de outro lugar – levando em conta o campo transferencial – não respondendo às provocações, mas se deixando tocar pelo sofrimento de seus alunos”, e assim, sua ação terá a eficácia de uma interpretação* (BARONE, 2003. In:

OLIVEIRA, 2003, p.170, grifos da autora). Ou seja, a cotransferência que se manifesta na inter-relação professor-grupo de alunos não é e nem deve ser interpretada, mas o professor pode conjecturar, em *Intervenção Terapêutica Operacionalizada Breve* (fora da sala- de- aula), sobre a cotransferência do grupo de alunos, que possa estar estimulando a sua contratransferência. Desse modo, podem-se utilizar, neste caso, as mesmas argumentações utilizadas por Yamamoto (2006, p. 286, grifos da autora) ao ressaltar as funções do supervisor (neste caso professor) na inter-relação com o grupo de supervisionandos (neste caso grupo de alunos):

Não faz parte de seu objetivo conhecer a dinâmica inconsciente do supervisionando (*grupo de alunos*); e, menos ainda, atingir algum fim terapêutico, embora, em algumas circunstâncias, ao abordar situações que envolvam a contratransferência, apresente uma função terapêutica. [...] O supervisor (*professor*) não possui dados sobre o supervisionando (*grupo de alunos*) que o habilitem para tal conduta; mesmo que possuísse, eticamente, ele não está autorizado a realizar interpretações a respeito das configurações mentais que o supervisionando (*grupo de alunos*) “transfere” para a sua pessoa.

Segundo Oliveira (2000, p. 4), a compreensão do caráter intersubjetivo do processo educacional poderá fecundar reflexões sobre o exercício profissional do professor frente aos desafios da atualidade. Desse modo, “a psicanálise pode vir a revolucionar, com seu aporte, os fundamentos e o próprio processo educativo na sala de aula” (LISONDO, 2000. In OLIVEIRA, 2000, p. 8). Suponho que isso só será possível através da análise da produção das práticas, que permitirá a emergência de seu entendimento teórico e a conseqüente emancipação reflexiva dos sujeitos participantes. As ideologias ocultas podem ser desveladas pela contextualização dos valores presentificados no contexto dramático, durante o processo de intervenção proposta neste estudo. Com isso, constrói-se uma forma básica de desinstrumentalização da ideologia, que pode permitir o surgimento do desejo irresistível da consciência crítica: “conjunto de exigências e das prescrições que

reconhecemos como válidas para orientar a escolha” (ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P., 2005, p. 303), através da análise comparativa entre a realidade do mundo interno e a realidade objetiva externa. Para Gusdorf (1979, p. 308 citado por ARANHA; MARTINS, 2005, p. 76), “o mito propõe, mas cabe à consciência dispor. E foi talvez porque um racionalismo estreito demais fazia profissão de desprezar os mitos, que estes, deixados sem controle, tornaram-se loucos”. Segundo Aranha e Martins (2005, p. 81) “*mythos* significa ‘palavra’, ‘o que se diz’. A palavra [...] ligada a um suporte vivo que a pronuncia, repete e fixa o evento por meio da memória pessoal”. Portanto, trata-se de uma “consciência em situação” onde “o eu se afirma pelos outros, isto é, ele não é pessoa, mas personagem”. (ARANHA, MARTINS, 2005, p. 73). No entanto, a expressão da individualidade por meio do debate entre dois ou mais indivíduos, cujos papéis sociais se complementam (professor-grupo de alunos, terapeuta-paciente, por exemplo) faz nascer à *política*, que liberta o sujeito do designo divino e lhe permite construir o caminho do futuro, através de respostas mais adequadas, pois “na ética supõe-se uma reflexão sobre valores reduzida ao individual e ao inter-humano”. (TUGENDHAT, 1996, p.11-12 citado por ARANHA; MARTINS, 2005, p. 306). Desse modo, neste estudo, proponho o desenvolvimento de uma visão de ciência onde cultura, técnica e ambiente tendem a tornarem-se inseparáveis.

Nessa investigação utilizou-se a **observação psicanalítica** e a **entrevista em prevenção** (SIMON, 1989, p. 47), enquanto **instrumentos de pesquisa**, associados à **intervenção terapêutica breve operacionalizada individual** proposta neste estudo. Simon (1984, p. 207) sugere o atendimento psicoterápico individual em abordagem breve operacionalizada, como a melhor alternativa em instituições: “os problemas pessoais, sendo atuais, e razoavelmente circunscritos, permitem trabalho

intelectual e emocional concentrado, possibilitando compreensão em pouco tempo, cabendo no âmbito do que Balint (1972) designou por ‘psicoterapia focal’”.

O **procedimento psicodramático** é utilizado, neste estudo, como uma **técnica de intervenção psicoterápica** articulada ao método científico psicanalítico - de investigação do inconsciente - para estudar o sujeito do conhecimento sob um fundo social em mudança, mesmo sendo através de sua representatividade no grupo (*menor unidade de cultura*) presente na sala- de- aula. Através do psicodrama pode-se:

penetrar na estrutura dinâmica subjacente à rede visível das relações grupais, para catalisar em ação e inter-ação as tensões latentes e fazer delas a mola propulsora do processo. Sua grande vantagem, nesse sentido, é poder apreender e trabalhar com essas tensões *‘in vivo’* e na especificidade e particularidades próprias, sem tentar reduzi-las a um esquema teórico geral abstrato (NAFFAH NETO, 1979, p. 133).

Fiorini (1976, p. 14) considera a importância da integração de diferentes técnicas, para se ampliar o alcance das psicoterapias. Nesta abertura de campo experimental, este autor (FIORINI, 1976, p. 18) propõe rigorosa crítica epistemológica, enquanto questão ética, para se verificar suas determinações por grupos hegemônicos, que interferem em sua ação e em seu discurso. Ressalta a importância de se verificar o significado de cada recorte pesquisado sobre o fundo social em que se aplicam e considera que:

É possível que, como resultado de repensá-las, as técnicas de psicoterapia que conhecemos devam ser parcial ou totalmente modificadas. Se for este o caso, todo esforço de descrição conceitualização poderá contribuir, juntamente com outros fatores para que esse processo se acelere e seja conduzido a níveis mais altos de elaboração científica em matéria de saúde mental. Sabemos, inclusive, que o futuro das psicoterapias consistirá em se negarem dialeticamente como terapias, para levarem suas aquisições e desenvolvimento aos campos da prevenção e da educação.

Do mesmo modo, Malan (1981, p. 17) afirma que a única solução concebível para se trabalhar com a saúde mental no mundo civilizado é a “prevenção primária,

através de medidas como educação e reorganização social” e sugere que dispensemos o nosso tempo na formação de educadores.

1.2.1 Motivações Pessoais e Profissionais para Realizar este Estudo

A realização deste estudo tem possibilitado um confronto entre o meu sentimento de onipotência e as “*provas de realidade*” necessárias à construção de um conhecimento científico original. Penso que se trata de uma forma construtiva de se lidar com este sentimento, na medida em que, através deste estudo será possível enfrentar os meus próprios limites e as frustrações frente aos limites do conhecimento científico existente na área do estudo. Para Money- Kyrle (1969, p. 146) trata-se de “impulsos e emoções, que pareciam onipotentes na época em que não havia distinção entre sensação e idéia” criando fantasias no mundo inconsciente, que precisaram ser verificadas na realidade externa, em cada nova experimentação. A maior angústia que tem permeado este movimento é a ausência de modelos de identificação que possam nortear o meu caminho enquanto pesquisadora “*in situ*”. Por outro lado, tenho me fundamentado em bases teóricas consistentes e nos anos de experiência clínica e educacional junto a grupos similares ao pesquisado. A relação entre “o conhecido” e o contato com a realidade pesquisada tem garantido a manutenção do sentimento de esperança frente à possibilidade de construção de bases do conhecimento do desconhecimento do sentido das relações mais profundas, em processos educativos manifestos em inter-relações entre professor e grupo de alunos dentro da sala- de- aula. Penso que, através deste estudo, criar-se-á um espaço para a instalação deste conhecimento- o *locus*; um tempo para sua movimentação- o *status nascendi*; e um contexto interno psíquico onde se pode atualizar situações/ fatos do contexto grupal, observados pela

analista-pesquisadora e experimentados pelo analisando dentro da sala- de- aula- a *matriz*. Pressuponho que, na medida em que for sendo possível demonstrar e comunicar, de modo consciente, o conhecimento construído na subjetividade, derivar-se-á a ampliação de preferências morais e políticas e, mudanças em seu uso. O fortalecimento da dimensão sócio-educativa da experimentação, que é feita através da sistematização dos conhecimentos adquiridos sobre tomadas de decisões e redirecionamento de posições de inter-relacionamentos entre professor e grupo de alunos dentro da sala- de- aula, pode funcionar como mais um instrumento a serviço do exercício do papel de professor, na atualidade. Porque, se viver é recriar-se, é preciso construir um sentido que ainda tenha que ser construído, no qual o ambiente social possa “amparar” o professor, para constituí-lo como um mediador social “suficientemente bom” (SIMON, 2005 a; TAVARES In: OUTEIRAL et al, 2005).

1.3 Referências Teóricas

1.3.1 Conceitos Básicos colhidos da Teoria Psicanalítica

1.3.1.1 Transferência Colateral ou Cotransferência

Freud (1914/1969), no artigo “*Recordar, repetir e elaborar*” demonstrou que a eficácia da interpretação do passado é diretamente proporcional à intensidade do fenômeno da transferência (vivência emocional) experimentada na relação com o terapeuta, na situação analítica. Para Freud (1912/1969, p. 140) é preciso distinguir uma transferência ‘positiva’ de uma transferência ‘negativa’. Ambas são dirigidas simultaneamente para a pessoa do analista; mas somente a transferência ‘negativa’ (sentimentos hostis) e a transferência ‘positiva’ de impulsos eróticos reprimidos, se

constituem como efeito e expressão da resistência ao tratamento. Desde então, a interpretação da transferência do analisando (deformação perceptiva) dirigida ao analista, tem representado para os psicanalistas, um grande desafio, pois como afirma Freud (1912/1969, p. 143) “quando tudo está dito e feito, é impossível destruir alguém *in absentia* ou *in effigie*”. No entanto, na “obediência automática às recomendações técnicas atribuídas a Freud, a busca da interpretação transferencial, converte-se num dogma, atormentando continuamente o terapeuta psicanalista” (SIMON, 2005, p. 18).

Simon (2005, p. 19), fundamentado em Klein (1927/1970)³, considera que o fenômeno da transferência pode ocorrer com pessoas outras que não o terapeuta, e que seu aparecimento denuncia que o:

objeto do envolvimento não é percebido corretamente, mas distorcido, por ser continente de uma identificação projetiva – seja de partes de *self* ou dos objetos internos. Os próprios ‘objetos originais’, pais ou pessoas significativas da infância, não são ‘originais’ no sentido real. São já objetos distorcidos por projeções fantasiosas e colocados no objeto externo para atender a um desejo, um impulso, uma angústia ou uma defesa.

Simon, em 1999, propôs o conceito de ciência psicanalítica **aplicada** ao tratamento psíquico denominada *Psicoterapia Psicanalítica* – “para favorecer a ‘cura’ do paciente, quer signifique isso remissão ou alívio dos sintomas, ou melhora da eficácia adaptativa, obtida através de reconstrução mais restrita ou mais ampla da personalidade”. (SIMON, 2001, p. 2) -, *recomenda o trabalho estratégico do fenômeno da transferência no “aqui e agora”, através da cotransferência ou transferência colateral*. Reitera “que o importante é a intensidade da experiência que está sendo vivida, seja aqui, com o psicoterapeuta (transferência), ou ‘lá’, com outra

³ “Melaine Klein (1927), respondeu eficazmente, a meu ver, à objeção de Ana Freud quanto à possibilidade de analisar crianças pequenas, por que estas, segundo Ana Freud, tendo ainda os pais presentes, não fariam ‘transferências’ ao analista. Ao que Klein retruca que já havia ‘imagos’, isto é, figuras do mundo interno construídas pelas crianças, porém distorcidas pelas projeções infantis, de modo que as crianças não percebiam os pais objetivamente, mas já desfocados pelas imagos, e portanto havia desde o início uma transferência na relação com os pais (que mais tarde Klein – 1952 – chamou de ‘relações narcísicas de objeto’). Essa mesma transferência pode ser deduzida nas relações do adulto com pessoas afetivamente significativas do ambiente” (SIMON, 2005, p. 16)

peessoa na atualidade (cotransferência)” (SIMON, 2005, p. 19). Considera, que *na medida em que o psicoterapeuta detecta e mostram ao paciente, distorções perceptivas nas relações estabelecidas com pessoas vitais do presente, indutoras de soluções inadequadas; estas facilmente se transformam em compreensão e percepções corretas, favorecendo o aparecimento de respostas renovadas e mais adequadas às situações vividas*. No entanto, salientam que apesar das transferências e cotransferências psicóticas serem facilmente detectadas pelo psicoterapeuta, as alucinações e delírios bem-caracterizados “são difíceis de serem compreendidos, percebidos e modificados pelo paciente” (SIMON, 2005, p. 20). De um modo geral, Simon recomenda, que o psicoterapeuta psicanalista *identifique, reconheça e trabalhe a presença de respostas transferenciais do paciente, em narrativas “carregadas de sentimentos e reproduzidas às vezes com muita intensidade”*, nas sessões psicoterápicas:

as transferências vividas com pessoas vitais do presente (as cotransferências) podem ser interpretadas em seus aspectos defensivos ou irrealisticamente gratificantes, trazendo insight sobre as origens inconscientes em relação ao passado ou na fantasia. [...] tais interpretações transferenciais com pessoas outras que não o terapeuta pode levar a mudança nas relações afetivas com os objetos externos atuais. Portanto, por reconhecer a importância das transferências com pessoas outras que não o terapeuta, e facilitar a comunicação, propõem chamar estas transferências colaterais abreviadamente de ‘cotransferências’. (SIMON, 2005, p.18, grifos da autora).

Segundo Yamamoto (2006, p.287), “a cotransferência, da mesma maneira que a transferência é sempre ambivalente. Oscila entre estar positiva ou estar negativa”, conforme haja predomínio de sentimentos derivados, respectivamente, das pulsões de vida ou de morte, nas inter-relações entre supervisor e supervisionando. Adaptando esta citação ao presente estudo, salientamos que, no primeiro caso, o supervisionando (neste caso, *grupo de alunos*) perceberia o Supervisor (neste caso, *professor*) como um “objeto bom” que pode ajudá-lo a crescer. Todavia, quando os sentimentos são derivados das pulsões de morte, o

supervisor (neste caso, *professor*) é percebido como “um objeto mau e perseguidor”, pouco aceitador, que não reconhece o supervisionando (neste caso, *grupo de alunos*) em suas habilidades, gerando sentimentos de rejeição. Para Yamamoto:

Em determinadas circunstâncias, porém, a cotransferência pode tender a se tornar francamente negativa; ou, então, tardar a se definir como positiva. São situações singulares, eliciadas por processos mentais que, normalmente latentes e pouco ativos na relação supervisor - supervisionando (neste caso, *professor - grupo de alunos*), ao se tornarem mais ativos e vigorosos, geram uma base de incertezas e forte angústia para todos os envolvidos.

Nestas circunstâncias, o uso maciço de identificações projetivas pode exercer um controle cerceador sobre a autonomia do *professor*, para que este se comporte conforme o desejo do *grupo de alunos*, provocando uma reação contratransferencial, que afeta sua possibilidade de “observar suas próprias reações, concluir a partir delas para usar seu próprio estado mental para compreender” *seu grupo de alunos*, “sem, em momento algum, ser dirigida por suas próprias emoções” (SEGAL, 1981, p. 119, citada por YAMAMOTO, 2006, p. 301, grifos e adaptação ao estudo pela autora).

1.3.1.2 Contratransferência

Klein (1952) enriqueceu o conceito de transferência propondo sua origem nas relações objetais internas, que se desenvolvem no período mais primitivo da vida do ser humano. Neste processo, uma série de experiências psicológicas é revivida, não como algo que pertença ao passado, mas que se aplique ao analista - pessoa substituta de uma pessoa anterior – no presente momento. Na medida em que se “abre caminho no inconsciente do analisando”, seu passado – em seus aspectos conscientes e inconscientes – vai sendo gradualmente revivido. Todavia, a

transferência, enquanto fenômeno universal, “opera ao longo da vida e influencia todas as relações humanas” (KLEIN, 1952/1991, p. 71).

Klein concebe a transferência do analista em relação ao cliente (*contratransferência*), como um transtorno da capacidade analítica, e não como um instrumento auxiliar da compreensão do processo analítico estabelecido entre analista e analisando, em psicanálise:

o analista que está ciente disto (anseio do paciente de satisfazer o analista e ser amado por ele) analisará as raízes infantis desses desejos; do contrário, identificado com o paciente, o desejo primitivo por reassseguramento pode influenciar fortemente sua contratransferência e portanto sua técnica. “Essa identificação pode também facilmente tentar o analista a assumir o lugar da mãe e ceder aos anseios imediatamente para aliviar suas (do paciente) angústias infantis” (KLEIN, 1957, p. 226, citada por SIMON, 1991, p. 22).

Heimann (1950, citada por Simon, 1991, p. 20, grifos do autor) realça a necessidade de o analista estar atento aos seus sentimentos contratransferências, para utilizá-los a serviço da análise do psiquismo da transferência do analisando. Mas, concorda com Klein, quando estes sentimentos impelem à “ação em vez de à contemplação e obscurecem a capacidade da pessoa de observar e pesar corretamente a evidência”. Nesse caso, o analista tenderá a ocupar o lugar do objeto externo projetado pelo paciente em sua pessoa, “perdendo” o lugar de psicoterapeuta, portanto falhando em seu objetivo.

Simon (1991, p. 22) fundamentado em Freud, Klein e Bion, definem a contratransferência como *um estado de turbulência emocional que afeta a percepção do analista, derivando distúrbios ou bloqueios na construção do conhecimento subjetivo*. Para ele, os instrumentos da percepção analítica seriam a *empatia e a intuição*:

A *empatia* seria uma forma de penetração psíquica no mundo mental do analisando, para ter uma impressão emocional de como o outro vive a situação no aqui e agora. Para isso o analista depende de sua experiência prévia (memória), e de uma espécie de identificação projetiva restrita (imaginação) que preserva a independência do sujeito e do objeto. A *empatia* restringir-se-ia às situações emocionais que estão conscientes e

pré-conscientes para o analisando. [...] A *intuição* utilizaria uma espécie de identificação projetiva, baseada na fantasia inconsciente do analista e na sua elaboração onírica. [...] A *contratransferência* corresponderia à perturbação desse sonhar do analista .

Yamamoto (2006, p.285), subentende que quando o terapeuta psicanalista utiliza adequadamente seu aparelho de percepção empático-intuitiva na interpretação da transferência no *setting* terapêutico, “permite ao paciente enfrentar e elucidar os conflitos e as ansiedades que lhe eram inconscientes; e, na seqüência, efetuar as mudanças psíquicas que estavam sendo buscadas, bem como o encaminhamento de soluções mais adequadas para sua existência”. No entanto, clarifica as diferenças entre a forma como se maneja a transferência e a contratransferência a partir das posturas específicas do *Terapeuta Psicanalista* - neutralidade e abstinência na interpretação de conflitos e ansiedades inconscientes do paciente - e do *Supervisor Psicanalista* - ensino e aprendizagem, através da decodificação de significados inconscientes dos dados trazidos pelo supervisionando, contando “com a colaboração de estratos mais maduros e evoluídos da personalidade do supervisionando” (YAMAMOTO, 2006, p. 286). Portanto, objetivos diferentes determinam as diferenças entre o manejo da *transferência* (inter-relação terapeuta-paciente) e da *cotransferência* (inter-relação supervisor - supervisionando). Para Yamamoto (2006, p.302), quando ocorre reação contratransferencial na inter-relação entre supervisor - supervisionando, sentimentos de culpa do supervisor podem ser minimizados por fatores legitimados pela situação acadêmica, que pela própria natureza de sua atividade, procura manter estes processos mentais em sua forma mais restrita e contida – “a expressão intensa e exuberante dos mesmos não seria bem vinda porque se torna difícil para o supervisor (se adaptarmos a este estudo, *professor*) manejá-los com adequação e

eficiência” (YAMAMOTO, 2006. p. 303, grifos da autora), caso a cotransferência positiva não se instale conforme o desejado.

Segundo Simon (1991, p. 24) “a reação contratransferencial surge como um artifício neurótico ou psicótico, para poupar analista e analisando de sofrimento psíquico. [...] Assim, quando surge a contratransferência o que é imediatamente sacrificado é o conhecimento. Este fica bloqueado ou distorcido”. Portanto, para este autor, “a contratransferência acusa um distúrbio emocional que afeta a percepção do analista – que precisa ser trabalhado pela auto-análise (ou mais análise)”. Considera fundamental, que o analista discrimine aparelho de percepção empático-intuitiva de reação contratransferencial, e supõe que assim “talvez possamos aclarar certa confusão que reina nesse domínio e interfere na evolução da pesquisa psicanalítica”.

1.3.1.3 Grupos de Trabalho e Grupos de Suposições Básicas

Partindo da consideração de que o sentimento social evolui da hostilidade à identificação (FREUD, 1921), poder-se-ia supor que o grupo social seria uma remodelação idealística da *Horda Primeva*, ou seja, uma tentativa de “reparação” da projeção maciça, para evitar a expressão da hostilidade de seus membros e sua possível autodestruição. Ou seja, o grupo, menor unidade de representação da cultura, seria uma função do Ego para conter o coletivo. Para Fornari (1989, p. 113) “as instituições fundadas sobre o grupo racional [...] implicam uma problemática na qual a referência ao Ego parece essencial, como se as instituições de trabalho funcionassem como campos de atividade humana neutralizada em relação às pulsões e ao Superego”. Então, o grupo de trabalho ou grupo racional funcionaria como uma defesa contra a angústia primária persecutória e depressiva face ao

aparecimento de inquietantes situações inconscientes. Segundo Fornari (1989) estas angústias inconscientes são despertadas pelo medo da mudança e para Damergian (1988, p. 115) o caminho da mudança passa “pela educação: libertária, crítica, revalorizada, a trabalhar sua função transformadora mais intensamente que a conservadora” e, realça a importância da influência que o professor exerce na construção do modelo identificatório de inspiração humanística. Para Klein (1952/1991) a capacidade de identificação é um importantíssimo elemento nas relações humanas em geral e, uma condição de amor intenso e autêntico. Ela representa um elemento chave na compreensão de si mesmo através do outro.

Para Freud a compulsão à repetição é força da pulsão de morte. Para Klein (1952/1991, p. 79) ela está ligada à resistência do *Id*, enquanto viscosidade do instinto, que não quer “largar” o objeto. Portanto, para que ocorram mudanças é preciso “lidar” com a angústia, que se localiza nas camadas mais profundas da mente. Segundo Klein através da análise da transferência, principalmente da transferência negativa, é possível amenizar antigos padrões e, a mudança se faz pela deflexão dos “sentimentos e atitudes em relação ao analista para outras pessoas em sua vida cotidiana” (KLEIN, 1952/1991).

Bion (1961/1975) desenvolveu uma análise comparativa entre a reação psicótica aos objetos externos descrita por Klein (1928) e o desenvolvimento de processos grupais nos níveis consciente e inconsciente tendo como ponto de partida a reação do grupo às idéias. A partir dos dados obtidos na observação da dinâmica de pequenos grupos, intuiu que todo grupo contém um “núcleo psicótico” subjacente ao seu processo de organização, que pode obstruí-lo, a qualquer momento:

Quanto mais perturbado é o grupo, mais facilmente discerníveis são estas fantasias e mecanismos primitivos; quanto mais estável é ele, mais corresponde à descrição freudiana do grupo como sendo uma repetição de padrões dos grupos de família e mecanismos neuróticos. Contudo, mesmo

no grupo “estável” os níveis psicóticos profundos devem ser demonstrados (BION, 1961/1975, p. 152).

De acordo com esta “natureza grupal”, os grupos tendem a utilizar a linguagem existente no “aqui e agora” como um *modo de ação*, ao invés de utilizá-la como um *método de pensamento*. Segundo Bion (1961/1975, p.197, grifos da autora):

Faltam à ‘linguagem’ do grupo de suposição básica a precisão e o escopo que são conferidos por uma capacidade de formação e uso de símbolos [...] O grupo atua como se possuísse certas suposições básicas sobre seus objetivos [...] - *dependência, acasalamento e luta ou fuga* – [...] vistas a deslocar-se mutuamente, como que em resposta a algum impulso inexplicado. Elas parecem, ademais, possuir algum laço em comum ou, talvez, serem mesmo diferentes aspectos umas das outras [...] Cada suposição básica contém aspectos que correspondem tão estreitamente a objetos parciais extremamente primitivos que mais cedo ou mais tarde a ansiedade psicótica pertencente a essas relações primitivas é liberada. [...] Entretanto os fenômenos de suposição básica parecem muito mais possuírem as características de reações defensivas contra a ansiedade psicótica.

Para Bion, as interpretações “corretas” residem não nos fatos observados no grupo, mas nas reações subjetivas (emocionais) do analista: capacidade de diferenciação entre *reação contratransferencial* - quando ele é objeto de identificação projetiva - e capacidade de manter-se no estado de *atenção flutuante*, utilizando-se da *intuição*, para interpretar esta identificação grupal e verificar qual a sua ligação com a interpretação anterior, cuja validade foi a causa de suas dúvidas.

Segundo Bion, em qualquer grupo podem ser discernidas tendências de atividade mental. Quando um funcionamento mental é projetado para promover uma tarefa em execução, o grupo manifesta organização e estrutura, produto da *cooperação voluntária* estabelecida entre seus membros. A *valência* seria a contrapartida da cooperação característica do *grupo de trabalho*: “capacidade que tem o indivíduo de combinar-se instantaneamente com outros indivíduos segundo um padrão estabelecido de comportamento – as *suposições básicas*” (BION, 1961/1975, p. 163).

Seus estudos sobre grupos de trabalho (voltados para a resolução de uma tarefa) têm esclarecido agentes mediadores grupais a respeito de como os níveis consciente e inconsciente oscilam entre si em etapas caracterológicas, e têm sido referência para a prática com grupos. Para Bion, os grupos de suposições básicas podem se caracterizar como dependência, acasalamento ou luta e fuga, conforme sintetizados a seguir:

1.3.1.3.1 Grupos de Suposições Básicas de Dependência

“A primeira suposição é a de que o grupo se reúne a fim de ser sustentado por um líder de quem depende para nutrição, tanto material quanto espiritual e, proteção” (BION, 1961/1975, p. 134). Ou seja, supõe-se a existência de uma deidade protetora/ mãe idealizada, que deve suprir todas as necessidades do grupo (seio mágico, onipotente, provedor), para que o mesmo não passe pela frustração (ausência/ falta de satisfação).

1.3.1.3.2 Grupos de Suposições Básicas de Luta e Fuga

A realidade emocional que permeia esta suposição básica é a fantasia do objeto externo destruidor. Portanto, trata-se de uma formação grupal regredida que se orienta no sentido de procurar o inimigo que existe na fantasia e esta fora do grupo. Desse modo, há dois modos de se relacionar com ele: atacando para destruí-lo ou fugindo para evitar ser destruído.

1.3.1.3.3 Grupos de Suposições Básicas de Acasalamento

Esta suposição básica é de que o grupo se reúne para preparar a vinda de uma pessoa ou idéia no futuro, que salvará o grupo. Assim o clima grupal é de esperança, que nunca se alcança. Projetando o mal, se cria uma fronteira muito rígida (cisão) entre o bem e o mal. Estes objetos parciais não podem ser ‘misturados’, para que não se crie um produto corrompido.

A dificuldade é que, graças à racionalização da sexualidade nascente no grupo, a premonição do sexo que intervém como esperança, uma tendência para o grupo de trabalho ser influenciado na direção da criação de um Messias, seja ele pessoa, idéia ou Utopia. Na medida em que isso acontece, a esperança é enfraquecida, porque obviamente, nada existe então a esperar e, uma vez que a destrutividade, o ódio e o desespero não foram, de modo algum, radicalmente influenciados, sua existência de novo se faz sentir. Isto, por sua vez, acelera um novo enfraquecimento da esperança. (BION, 1961/1975, p. 139).

Cria-se o desejo de um ‘lugar privilegiado’ onde vai nascer o “Messias” e ao mesmo tempo um consenso ideológico de sentimentos de inferioridade e aceitação da posição de submissão: o subgrupo dos vencedores e o subgrupo dos fracassados. O “Messias” (produto sagrado) deverá nascer na “elite”.

1.3.1.4 Teoria da Adaptação e Crise Adaptativa

Simon (1989, p. 14) definiu “adaptação como o conjunto de respostas de um organismo vivo, em vários momentos, a situações que o modificam, permitindo manutenção de sua organização (por mínima que seja) compatível à vida”. Ele propôs a utilização deste conceito como critério, em diagnóstico precoce, para discriminar indivíduos que precisam de ajuda, por apresentarem um problema, cuja queixa ainda não tenha sido expressa. Sua utilização se justifica por se tratar de um critério que requer movimento, capacidade de lidar com mudanças e maleabilidade; ou seja, a adaptação além de ser contínua, exige maior esforço na medida em que

se amplia no tempo e o espaço. Simon (1989, p. 15) considerou que é possível se avaliar.

a adaptação segundo a *adequação* do conjunto de respostas que o sujeito apresenta para a satisfação de suas necessidades [...] e a adaptação, para ser bem adequada, obriga a encontrar novas respostas para situações sempre novas, desde que na vida nada se repete. E isso nos leva à discussão da noção de *eficácia* da adaptação.

Esta eficácia é tanto maior, quanto menor for o esforço requerido na realização de uma tarefa e poderia ser quantificado pela fórmula (SIMON, 1989, p.16):

$$\text{Adequação} = \frac{\text{resultado útil}}{\text{energia psíquica}}$$

Simon partiu da suposição de que, “*para manter a adaptação o sujeito precisa encontrar soluções*”, que:

- 1) realmente resolvam o problema,
- 2) tragam satisfação, gratificação e prazer,
- 3) sejam isentas de conflitos intrapsíquicos (de acordo com o quadro de valores internos do sujeito) e de conflitos sócio - culturais (de acordo com o quadro de valores externos).

Considerando estes critérios, Simon propôs três tipos de adequações de situações-problema possíveis:

- a) **Resposta Adequada:** quando atende aos três critérios – resolve, gratifica, sem conflitos.

- b) **Resposta Pouco Adequada:** quando atende dois dos três critérios – resolve, gratifica, mas cria conflitos ou é isenta de conflitos, mas não gratifica.
- c) **Resposta Pouquíssima Adequada:** quando o sujeito apenas resolve, porém permanece insatisfeito e com conflitos.

Para sua melhor visualização, estas adequações estão esquematizadas na tabela abaixo:

CRITÉRIOS RESPOSTAS	Resolução	Satisfação	Sem conflitos
Adequada	+	+	+
Pouco adequada	+	+	-
		-	+
Pouquíssima adequada	+	-	-

Tabela 1. Três tipos de Adequação possíveis

Para Simon (1989, p. 17) “a adequação das respostas às dificuldades devem ser verificadas em relação à natureza do problema considerado”, e neste sentido a adaptação global abrangeria os quatro *setores de funcionamento*⁴. abaixo discriminados (SIMON, 2005, p. 25):

- a) **Afetivo-relacional (A-R):** compreende o conjunto de sentimentos, atitudes e ações do sujeito em relação a si mesmo (relações afetivas intrapessoais) e ao outro (interpessoais).
- b) **Produtividade (Pr):** compreende o conjunto de sentimentos, atitudes e ações do sujeito em face de qualquer atividade produtiva (trabalho, estudo etc.), considerada como atividade principal no período considerado.

⁴ Os constructos id, ego e superego propostos por Freud, são conceitos estruturais. Os constructos A-R, Pr, S-C e Or de minha proposta adaptativa são conceitos funcionais” (SIMON, 2005, p. 52).

- c) **Sócio-cultural (S-C):** aplica-se ao conjunto das relações com os valores e costumes em que vive (organização social, recursos comunitários, pressões sociais).
- d) **Orgânico (Or):** compreende a salubridade, o estado (anatômico) e o funcionamento (fisiológico) do organismo como um todo; bem como sentimentos, atitudes e ações em relação ao próprio corpo, à higiene, alimentação, sono, sexo (fisiológico) e indumentária.

Simon (1989, p. 20) considera:

quando nos quatro setores aqui considerados, o conjunto das respostas do indivíduo puder ser considerado como “adequado”, a adaptação será classificada como “eficaz”. Quando em algum setor o conjunto de respostas for considerado “pouco adequado” ou “pouquíssimo adequado”, a adaptação será classificada com “não-eficaz”.

Simon desenvolveu o esquema abaixo para operacionalizar a avaliação diagnóstica, considerando o conjunto da adaptação nos quatro setores:

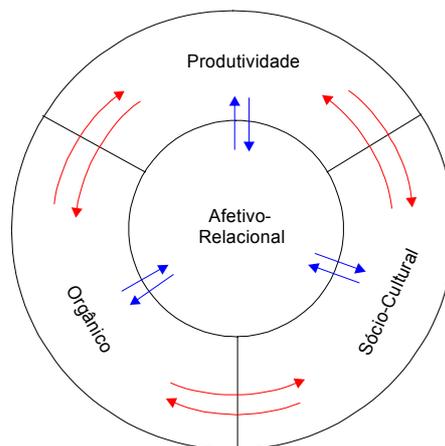


Figura 2. Esquemas das Interações Setoriais Radiais e Co-laterais

Baseado na experiência clínica, Simon percebeu que o setor Afetivo-relacional é o mais importante porque influencia a evolução de todos os outros

setores, conforme se vê na representação gráfica das inter-relações radiais bidirecionais (setas em azul) sobre o A-R. O setor da produtividade (Pr) vem em segundo lugar de importância para a determinação do conjunto da adaptação. Simon ao quantificar estes dois setores – A-R e Pr – para fins de pesquisa, lhes atribuiu pesos, conforme a importância relativa de sua adequação para a composição da eficácia global da adaptação, objetivando quantificação diagnóstica da adaptação, conforme pode ser observada na tabela 2. No entanto, assinalou que aspectos relativos aos setores S-C e Or, assim como a interação co-lateral intersetorial (setas em vermelho) devem ser considerados na qualificação diagnóstica.

PONTUAÇÃO SETOR	Adequado	Pouco adequado	Pouquíssimo adequado
Afetivo-relacional	3	2	1
Produtividade	2	1	0,5

Tabela 2. Quantificação dos Setores Adaptativos A-R e Pr

A partir da quantificação acima resultaram cinco grupos adaptativos mais ou menos eficazes, conforme observados na tabela 3.:

GRUPÓ	CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	SOMA	PONTUAÇÃO	DESCRIÇÃO CLÍNICA
1	Adaptação Eficaz	3+2	5,0	Personalidade 'normal', com raros sintomas neuróticos ou caracteriológicos
2	Adaptação Ineficaz Leve	3+1 2+2	4,0	Sintomas neuróticos brandos, ligeiros traços caracteriológicos, algumas inibições
3	Adaptação Ineficaz Moderada	2+1 1+2 3+0,5	3,0 a 3,5	Alguns sintomas neuróticos, inibição moderada, alguns traços caracteriológicos
4	Adaptação Ineficaz Severa	1+1 2+0,5	2,0 a 2,5	Sintomas neuróticos mais limitadores, inibições restritivas, rigidez de traços caracteriológicos.
5	Adaptação Ineficaz Grave	1+0,5	1,5	Neuroses incapacitantes, bordelines, psicóticos não agudos, extrema rigidez caracteriológica

**Tabela 3. Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO):
Classificação Quantitativa e Descrição Clínica.**

Observando na tabela 3 percebe-se que a cada diagnóstico adaptativo corresponde um intervalo próprio de pontuação quantitativa, e este a apenas uma classificação diagnóstica. A coluna SOMA se refere às diferentes possibilidades de combinação entre os dois setores utilizados para quantificação diagnóstica, sendo que o primeiro numeral sempre se refere ao setor A-R e o segundo ao Pr.

O primeiro esboço da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO) foi realizado em 1970, no trabalho que Simon desenvolveu junto a estudantes da Faculdade Paulista de Medicina. Aos poucos, a EDAO se converteu em um método diagnóstico mais amplo, sendo útil tanto para triagem, como para pesquisa e desenvolvimento do raciocínio clínico necessário ao planejamento de Psicoterapia Breve Operacionalizada.

A partir da classificação apresentada na tabela 3, foram criados dois quadros adaptativos amplos especificados na coluna COMPOSIÇÃO. Dentre estes, os que não estiverem motivados para atendimento em psicoterapia psicanalítica ou não dispuserem de recursos econômicos seriam indicados para PBO, quando solicitarem ajuda para situações-problema, conforme podem ser observados na tabela 4:

QUADROS	COMPOSIÇÃO	INDICAÇÃO
Medianos	Grupos 1, 2 e 3 da EDAO	Sujeitos que não estiverem motivados para se submeter às terapias de longo prazo; ou sem condições materiais.
Graves	Grupos 4 e 5 Da EDAO	Sujeitos que não estiverem motivados para se submeter às terapias de longo prazo com três a cinco sessões semanais; ou sem condições materiais

Tabela 4. Indicações para Psicoterapia Breve Operacionalizada (PBO) conforme Grupos da EDAO

O sujeito, que *tivesse uma situação-problema não resolvida*, com diagnóstico que o incluísse nos quadros medianos (Grupo 1.: *adaptação eficaz*; Grupo 2.: *adaptação ineficaz leve* e Grupo 3.: *adaptação ineficaz moderada*) teria indicação para PBO, se não tivesse condições materiais para se submeter a uma psicoterapia psicanalítica de longo prazo. Os diagnosticados em quadros graves (Grupos 4.: *adaptação ineficaz severa* e Grupo 5. *adaptação ineficaz grave*) seriam indicados para PBO, se não estivessem motivados para se submeter a uma terapia de longo prazo com três a cinco sessões semanais ou sem condições materiais para mantê-la.

Simon (1989, 2005) considera os indivíduos “**em crise**” - aqueles que *não deram soluções às situações-problema* - em grupos específicos, pelo fato deles estarem vivendo situações circunstanciais geradas por perda significativa (ou ameaça de perda) ou aquisição significativa (ou expectativa de ganho). “Considera-se em crise o sujeito que tem de enfrentar situações desconhecidas que impliquem adequações novas acarretando mudanças importantes em sua vida” (SIMON, 1989, p. 21). **Perdas** ou **aquisições** significativas são desencadeadoras de angústia e exigem uma nova resposta adequada para a nova situação que se afigura. Portanto, nesse caso a Psicoterapia Breve Operacionalizada é a melhor alternativa para auxiliar o sujeito na busca de melhores soluções para a situação-problema atual, evitando desse modo, aumento de prejuízo de qualquer natureza e melhores possibilidades de readaptação global do sujeito. Segundo Simon (1989, p. 67), “a crise é a pré-condição necessária para que haja mudanças significativas” na evolução da adaptação humana. Esse processo adaptativo compreende dois períodos: *período de adaptação estável* (estabilidade adaptativa se conserva sem alterações drásticas) e *período crítico* (fatores geradores de crise interferem no

acréscimo ou diminuição “significativa” do espaço no “universo pessoal” do sujeito) ⁵. Esses períodos se alternam indefinidamente, pois “sem adaptação ao novo, ainda que não eficaz, a pessoa sucumbe”. Portanto, a manutenção do mesmo nível adaptativo é sempre dinâmica. A intervenção terapêutica breve estratégica pode influir neste processo no sentido de melhorar a eficiência adaptativa, e obter melhoria da adequação em um setor focalizado, durante o período de adaptação estável.

1.3.1.5 Psicoterapia Breve Operacionalizada

A Psicoterapia Breve é “filha” da Psicanálise. Entre outros fatores, seu surgimento foi associado ao *aumento de demanda em serviços de saúde pública*: a população tomava ciência da importância da ajuda psicoterápica para superar sofrimento mental e, ao mesmo tempo, se sentia impossibilitada de arcar com os altos custos exigidos para submeter-se às psicoterapias de longo prazo. Este fato estimulou o *desenvolvimento da criação de técnicas de psicoterapia compatíveis com a necessidade da demanda*: intervenções baseadas na realidade (resolução de situações-problema atuais) em um curto tempo de tratamento. Entretanto, para que o resultado deste investimento em saúde pública fosse realmente eficaz, seria preciso um trabalho de prevenção primária voltado para a reformulação da educação que se refletisse na reorganização sócio-cultural vigente. Portanto, a Psicoterapia Breve surgiu como um auxílio parcial na solução desse problema. A eficácia dessa técnica esta diretamente relacionada à formação de psicoterapeutas com

⁵ "Universo pessoal": "Conjunto formado pela pessoa (psicossomático), mais a totalidade de objetos externos (aqui compreendidos outras pessoas, bens materiais ou espirituais e situações sócio-culturais)".
"Significativa": "É uma incógnita, que por sua vez é função da pessoa real que experimenta essas variações" (SIMON, 1989, p. 60).

capacidade de maior sistematização e integração com a realidade externa, para estabelecer relações com pacientes capazes de:

estabelecer uma relação com o psicoterapeuta de acordo com as possibilidades que suas *modalidades relacionais* lhe permitam; permitir uma aproximação interpessoal com o psicoterapeuta; poder entender quando está em situação de crise, emergência ou precariedade de tempo em determinadas situações da vida revelar direta ou indiretamente certo nível de motivação para a psicoterapia e por fim, aceitar o gasto econômico-financeiro, o tempo operacional, o tempo terapêutico adequado e o enquadre disponível (KNOBEL, 1986, citado por GEBARA, 2003, p. 34).⁶.

Simon (1996) propôs uma forma específica de Psicoterapia Breve denominada: **Psicoterapia Breve Operacionalizada** e a definiu como o método baseado na concepção evolutiva da adaptação, centrado na detecção das situações-problema atuais e pregressas e na investigação de suas adequações. O objetivo da Psicoterapia Breve Operacionalizada (PBO) é:

Compreender, através da teoria da adaptação, acompanhada de teorias psicanalíticas, as condições de início, evolução e tendência à repetição na escolha de soluções inadequadas às situações-problema que o paciente encontra ao longo de sua vida, bem com as razões para essa propensão. E, além disso, descobrir formas de impedir a propagação dessas tendências repetitivas na vida atual do paciente, bem como auxiliá-lo a descobrir soluções mais adequadas para as situações-problema atuais. [...] O apoio do terapeuta, o uso da transferência positiva e a compreensão por meio de interpretações teorizadas ajudam a conter as angústias da situação crítica. E, com o ego sob menos tensão, permitir ao paciente exercitar seu cabedal racional na busca de soluções adequadas. (SIMON, 2005, p. 176).

Segundo Simon, grande parte do sucesso da PBO depende da boa realização da Entrevista em Psicoterapia Breve Operacionalizada.

1.3.1.5.1 Entrevista em Psicoterapia Breve Operacionalizada (PBO)

Compõe-se de uma ou duas entrevistas iniciais pormenorizadas, para verificar as adequações do sujeito no presente. Desenvolve-se em três passos:

Primeiro passo: Entrevista psicológica detalhada.

⁶ Dispensar-me de me deter na apresentação do processo de desenvolvimento histórico-social da Psicoterapia Breve e proponho seu acesso via Gebara (2003).

Segundo passo: Pesquisa pormenorizada da história pregressa e conjectura da dinâmica inconsciente que influencia as soluções inadequadas.

Terceiro passo: Rastreamento das situações-problema nos vários setores da adaptação e detecção do núcleo das situações-problema, para organizar o planejamento operacional em Psicoterapia Breve Operacionalizada. Na experiência clínica e didática, Simon percebeu que a análise da entrevista diagnóstica permitia o rastreamento das situações-problema nos vários setores da adaptação, conforme foi esquematizado na Figura 2. (página 63). A partir de então, esta análise passou a ser utilizada para ajudar na detecção do núcleo das 'situações-problema' e encaminhar as soluções mais adequadas para cada caso.

Simon (2005, p. 28) definiu **situação-problema** como:

Percepção de um complexo de variáveis coexistindo e interagindo simultaneamente, pressionando o sujeito a encontrar uma resposta [...] cuja solução não pode ser adiada indefinidamente [...] porque precipitaria uma crise adaptativa. Uma solução, mesmo que frustrante e conflitiva evitaria uma crise imediata. E, se sobrevém a crise, qualquer solução adotada pode fazer cessar a tensão crítica.

Portanto, trata-se de um conjunto de fatores ambientais, existentes no momento atual, que interagem com fatores intrapsíquicos, derivando desequilíbrio da adequação. Se este desequilíbrio perdura, *sem solução*, por um espaço de tempo, ele é denominado "*crise adaptativa*". Pode-se então supor que a capacidade de se dar soluções às situações-problema é diretamente proporcional à eficácia demonstrada na capacidade adaptativa prévia. Pois, as respostas requeridas em uma situação nova dependem do repertório de respostas adquirido em toda a vida do indivíduo, de seu "bom senso" e da sua capacidade criativa de gerar soluções novas e mais adequadas. Desse modo, a pouca eficácia na adaptação prévia (Grupos 4. e 5. da EDAO) engendra "rigidez na percepção da situação-problema atual porque está permeada de identificações projetivas. Defesas contra angústia

persecutória empobrecem a fantasia inconsciente acarretando inibição da criatividade” (SIMON, 2005, p. 29).

Algumas vezes a **situação-problema** está **oculta**, ou seja, “pressupõe existência prévia de fatores antecedentes recentes, que têm um significado emocional importante para o paciente; mas foram reprimidos ou nem sequer chegaram à consciência” (SIMON, 2005, p. 30). Nestas situações o paciente pode se apresentar em um quadro clínico complicado englobando sintomas psicossomáticos e psíquicos “sem explicação”. Nestes casos, o terapeuta terá de esmiuçar, nas entrevistas iniciais, indícios de fatos que poderiam estar relacionados com os sintomas, se fundamentando em alguma teoria que possa favorecer a investigação dos dados relativos a *quem, como, quando, onde e porque* tudo aconteceu.

Portanto, para planejar a Psicoterapia Breve Operacionalizada, o psicoterapeuta precisa de:

- a) detectar as situações problemas,
- b) determinar se há uma situação problema nuclear,
- c) compreender as conexões entre a) e b),
- d) conjecturar possíveis padrões psicodinâmicos que “se cristalizaram sob a forma de complexos inconscientes, influenciando nas soluções às situações-problema pregressas e atuais” (SIMON, 2005, p. 93).

Simon (2005, p. 12) considerou, que através do diagnóstico precoce⁷ ou adaptativo que antecipa a queixa operacionaliza-se qual a proporção de realidade psíquica (introjeções de componentes ambientais) e de realidade objetiva (mundo externo permeado pelas significações pessoais, que nele são projetadas) estariam implicadas na situação-problema. Assim, levantam-se hipóteses sobre a relação

⁷ Para Leavel e Clark (1965), quanto mais cedo for feito o diagnóstico da doença com instalação de tratamento eficaz, maior é sua probabilidade de cura ou de se evitar o seu agravamento.

entre aspectos da infância que possam estar interferindo na situação atual e, pode-se discriminá-los através da interpretação. Estas interações podem ser observadas no esquema proposto por Simon (2005, p. 41) esboçado na figura 3:

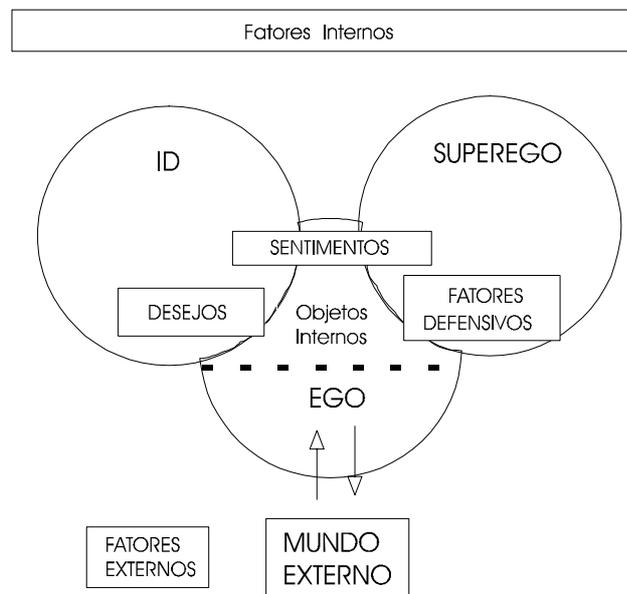


Figura 3. Esquema das interações intrapsíquicas

Segundo Simon (2005, p. 33) os fatores “usados na concepção genética de fatos que interagem mediados pelo Ego⁸, influenciando na adequação” se dividem em duas categorias: **fatores internos (f/i)** e **fatores externos (f/e)**. Estes fatores quando atribuídos de positividade ou negatividade interferem como indutores de soluções mais ou menos adequadas; e na medida em que são “armazenados na memória, correspondem a repertórios de aprendizagem capazes de funcionar como predisposições adaptativas”.

Fatores internos (f/i): “dizem respeito ao mundo mental do sujeito, sua estrutura, dinamismos, bem como o referente ao setor Orgânico (Or)”, e se subdividem em:

⁸ Ego é o sistema psíquico que procura harmonizar Id, Superego e mundo externo, frente às pressões do Id (depositário dos instintos). Superego é a estrutura mental que carrega os códigos morais e culturais transmitidos no átomo familiar.

Fatores tensionais (f/t): estão incluídos no setor A-R e se referem às “relações intrapsíquicas do *Self* com seus objetos internos”; assim como às *tensões relativas às necessidades, desejos e emoções*, que impelem o Ego a realizar ações. Estas *tensões* seriam “descarregadas” através de seus derivados:

A.1.1) Necessidades: gratificação dos instintos básicos de vida (fome, sexo) e de morte (destrutividade).

A.1.2) Desejos: transformação “das satisfações instintivas em busca de puro prazer”, ou seja, pressão para a repetição de experiências prazerosas contidas na memória.

A.1.3) Sentimentos ou Emoções: transformação “sofisticada dos instintos básicos, por interferência do Superego”, em vivências complexas incluindo: “amor, ódio, culpa, inveja, ciúme, sentimentos estéticos, de solidariedade”, gratidão, esperança.

Segundo Simon (2005, p.42) os f/t podem ser concebidos como tendo certa constância. Em circunstâncias habituais eles indicam uma tendência e permitem uma possível previsão de resposta. Assim, se predomina o equilíbrio (+ -) entre pulsões de vida e pulsões de morte/destrutivas esperar-se-ão respostas adequadas e criativas, com superação de padrões anteriores bem sucedidos. Mas, se houver excesso (>) ou insuficiência (<) de qualquer uma dessas pulsões, este fator contribuirá para soluções inadequadas.

A.2) Fatores defensivos (f/d): estão incluídos no setor A-R e se referem às defesas (cisão, negação, identificação projetiva, repressão, reparação, sublimação etc.) utilizadas pelo Ego para lidar com conflitos gerados “seja pela relação com os objetos do mundo interno (incluindo aí o Superego) e as pulsões do Id (fatores

tensionais), seja com o mundo externo” (FREUD, S.1924, KLEIN, M. 1935 citados por Simon, 2005, p. 35). Estes mecanismos de defesa são utilizados pelo Ego para evitar o perigo, dor, angústia e desprazer. Portanto, são “modos de enfrentamento das situações-problema funcionando como fatores predisponentes” (SIMON, 2005, p. 38), que se constituem como um padrão defensivo, representados por fatores internos negativos e fatores internos positivos. Denominam-se **fatores internos negativos**, quando são excessivos ou insuficientes, tornando mais rígido o sistema adaptativo e produzindo soluções menos adequadas (seja com o Id, com o Superego, com o mundo externo, ou com a interação entre eles). Denominam-se **fatores internos positivos** quando o conjunto dos mecanismos defensivos funciona com flexibilidade engendrando soluções adequadas. A qualidade desta adequação vai depender do exame das circunstâncias.

Portanto, segundo Simon (2005, p. 49, grifos da autora), os componentes intrapsíquicos podem ser operacionalizados através de critérios de quantificação da intensidade e trabalhados de forma mais eficaz pelo psicoterapeuta, que deve:

decidir quais mecanismos defensivos estão sendo utilizados como *fatores internos positivos flexíveis* [f/d(+)] favorecendo soluções adequadas ou como *fatores internos negativos instáveis* [f/d(><)], propiciando soluções pouco adequadas, ou ainda *fatores negativos excessivos* [f/d(>)] ou *insuficientes* [f/d(<)], induzindo soluções pouquíssimas adequadas às situações-problema. Além disso, **quais** fatores devem ser preservados, reforçados ou combatidos (devido à função superegógica do terapeuta) num processo psicoterápico suportivo. E como **efetuar** essa abordagem terapêutica (se através de interpretação transferencial ou cotransferencial; uma interpretação teorizada, uma explanação pedagógica) num processo psicoterápico breve.

A.3) Fatores objetais (f/oi): referem-se a relações dos objetos internos entre si e com o Ego, fundamentadas por Klein.

A.4) Fatores orgânicos (f/or): referem-se à integração anatômica e funcional. Derivam-se das *necessidades e desejos* do sujeito, inicialmente guiadas pelo

princípio do prazer, mas que são gradualmente submetidos à sublimação e ao funcionamento do *princípio da realidade*, para alcançar adaptação eficaz.

Fatores externos (f/e): são aqueles que existem fora da personalidade do sujeito e possuem algum significado humano. Refere-se à totalidade dos bens materiais, sociais e culturais, que tenham significado emocional para o sujeito, ou seja, que existam psicologicamente para ele. Abarcam os objetos externos do sujeito (setores S-C e Pr) e os objetos externos das relações interpessoais do setor A-R. Denominam-se **fatores externos positivos (f/e+)**, se na interação com os f/i, forem utilizados pelo Ego para favorecer a obtenção de soluções adequadas. E denominam-se **fatores externos negativos (f/e-)** se engendram soluções inadequadas para a situação-problema.

De um modo geral, podemos considerar que para:

uma determinada estrutura (objeto interno, ego ou superego) ser considerada rígida ou flexível, dependerá do conjunto de f/t e f/d apresentarem interação com intensidade equilibrada, instável impulsiva ou inibida. Pela história pregressa pode-se fazer uma estimativa das características da personalidade e prever a adequação atual e futura para uma determinada situação-problema. Mas, se os fatores externos sofrerem uma alteração súbita, as situações-problema surgidas podem ser resolvidas com novas soluções adequadas ou inadequadas. Os fatores externos poderiam em situação de crise concorrer para modificar bruscamente os fatores internos, determinando a qualidade das adequações setoriais, cuja resultante seria a alteração do nível de adaptação. (SIMON, 2005, p. 52).

O procedimento proposto por Simon para se pesquisar todos os aspectos acima referidos serão especificados a seguir:

1.3.1.5.1a Procedimentos Gerais para a Entrevista Padrão em Psicoterapia Breve Operacionalizada (PBO)

A entrevista padrão em PBO requer um longo e pormenorizado trabalho, que se faz através da pesquisa da QUEIXA, ANAMNESE, RESUMO DA HISTÓRIA PREGRESSA e INTERROGATÓRIO COMPLEMENTAR:

- QUEIXA: Verificação do motivo (dificuldades ou sintomas) que trouxe o paciente à consulta. O terapeuta deve ficar “em silêncio” e “ouvir” o paciente comunicar os dados relevantes, ou seja, permitir que o material flua por si. A partir do momento em que o paciente sente “não ter mais o que dizer”, o terapeuta passa a conduzir a entrevista, tentando esclarecer aspectos que ficaram obscuros na comunicação fornecida pelo paciente.
- ANAMNESE: Investigação da história e evolução das queixas: quando e como começaram, fatores desencadeantes, predisponentes, agravantes e circunstanciais. Segundo Simon (2005, p. 98), “a melhor técnica para não exacerbar a angústia e preservar a colaboração nestes momentos iniciais [...] é adotar um percurso têmporo-espacial”: da periferia para o centro (sentimentos mais distantes para os mais íntimos) e do passado mais remoto para o presente. Para Simon (2005, p. 94), “aqui já é possível a investigação da interação dos fatores externos atuais (f/e) com os fatores internos (f/i)”.
- RESUMO DA HISTÓRIA PREGRESSA: Investigação das relações e acontecimentos *significativos* da história do paciente, desde a infância, para descobrir *padrões de soluções* das situações-problema que foram perpetuados, e que possam estar influenciando no momento atual. De preferência o terapeuta

deve pesquisar primeiro o setor S-C seguido do Or e do Pr, deixando o setor A-R por último. Sempre que necessário solicitar descrição das situações vividas, permanecendo atento à comunicação não-verbal do paciente.

- **INTERROGATÓRIO COMPLEMENTAR:** Investigação de outras áreas onde aparecem sintomas ou dificuldades, que deixaram de ser comunicados pelo paciente durante a queixa. Por exemplo, o paciente pode estar mudando para outra cidade ou pretende iniciar um novo trabalho com menor remuneração, fatos que poderão influenciar no processo terapêutico, ou em sua suspensão. Às vezes, há necessidade de se aplicar testes ou outros instrumentos, para se investigar alguns aspectos que não estejam bem esclarecidos. Se for necessário, Simon (2005, p. 99) sugere que o terapeuta utilize os “quadros de itens referentes a aspectos mais importantes para a avaliação da adequação, por setor adaptativo, constantes no capítulo 3 de meu livro *Psicologia Clínica Preventiva*”.

1.3.1.5.1b Desenvolvimento de um Processo de Psicoterapia Breve Operacionalizada (PBO)

Simon (2005, p. 170) ressalta a importância da diferenciação entre os conceitos de **entrevista** e **sessão**, para evitar confusão técnica, que propicie prejuízos no curto prazo em que se desenvolve o processo terapêutico em PBO.

Entrevista é a *coleta de dados*, que se obtém no contato inicial com o paciente, para compreender as origens, evoluções e tendências à repetição de soluções inadequadas às situações-problema. Portanto, na entrevista, o terapeuta pede várias informações para esclarecer dados sobre a queixa ou a história pregressa do paciente, com o intuito de realizar o diagnóstico. Desse modo, se

estabelece um início de vínculo entre o paciente e o terapeuta, que pode possibilitar ao paciente, a “aquisição de percepções e compreensões espontâneas” do que esta lhe acontecendo na atualidade. No entanto, **“as entrevistas não devem ser contadas como sessão”**.

Sessão é o encontro entre paciente e terapeuta; que ocorre após o diagnóstico, indicação de PBO e contrato terapêutico; onde o terapeuta clarifica e interpreta os dados fornecidos pelo paciente, para favorecer seu esclarecimento ou compreensão e, derivar o estabelecimento de *aliança terapêutica* entre eles.

A PBO pode ser indicada para sujeitos de todos os grupos da EDAO, considerando-se as peculiaridades de cada caso, conforme pode ser observado na tabela 4. (página 65).

Simon propõe que o processo terapêutico em PBO se desenvolva em um prazo de no máximo doze sessões, com apenas uma sessão semanal, ou seja, com três meses de duração. Considera, que “é preciso dar tempo ao paciente para elaborar durante uma semana os temas abordados nas sessões e permitir-lhe acessar seu equipamento de associações inconscientes” (SIMON, 2005, p. 171). No entanto, propõe duas ou mais sessões semanais, quando o paciente se apresenta em situações de crise com angústia intensa, para apoiá-lo, ao invés de propiciar compreensão. Nestas situações, o terapeuta poderá visitar o paciente no hospital psiquiátrico, caso ele necessite de internação e, deverá manter contato com o psiquiatra que o medica. Quando o paciente apresentar condições mínimas de enfrentar a realidade objetiva, o terapeuta poderá reorientá-lo “para a procura de soluções adequadas nos mundos externo e interno”. Logo, para Simon (2005, p. 172) a definição do número de sessões é determinada pela maior ou menor complexidade do problema ou pelas peculiaridades do paciente, podendo variar de

uma a doze sessões. *Normalmente, oito sessões costumam ser suficientes para o terapeuta captar o problema em seu sentido profundo e comunicar ao paciente a questão em nível consciente, de modo a clarear o “ponto de urgência” e permitir ao paciente o exercício da busca de soluções mais adequadas para suas situações-problema.* Algumas vezes, em casos mais simples, apenas uma sessão pode ser suficiente para modificar a situação-problema nuclear e auxiliar o paciente a vislumbrar soluções mais adequadas para as dificuldades adaptativas dos demais setores, que serão superadas sem maiores complicações. Portanto, a escolha adequada do número de sessões para cada caso, dependerá da experiência e do “bom senso” do terapeuta.

Simon recomenda um intervalo de três a seis meses entre o término da PBO e o estabelecimento de um novo contrato terapêutico entre o paciente e o terapeuta. Este intervalo de tempo se justifica quando o terapeuta supõe que o paciente está simplesmente tentando alongar o tempo da PBO devido forte estabelecimento de dependência afetiva com ele e, não porque esteja motivado para outras condições de trabalho terapêutico, como o auto-conhecimento, por exemplo. Às vezes, “a ligação afetiva com o terapeuta pode compensar parcialmente a perda de ligações pouco adequadas no âmbito em que se movia previamente” (SIMON, 2005, p.119). Nestes casos, o terapeuta pode sentir-se livre para “lidar com os fatores externos negativos (f/e -) que possam estar impedindo ou retardando a recuperação adaptativa em aspectos importantes da adequação setorial”. Ou seja, o terapeuta pode entrar em contato com outras pessoas do setor A-R do paciente, enquanto *coadjuvantes* e não como pacientes, para intervir a favor de sua reconciliação/reaproximação com o paciente. Portanto o terapeuta em PBO tem uma postura diretiva sobre as situações-problema e suas interações nos setores

adaptativos, intervindo para esclarecê-las. Segundo Simon (2005, p. 181, grifos da autora) a postura do terapeuta na PBO é basicamente “ativa”, ou seja:

Se o paciente fica em silêncio, intervém para estimulá-lo a participar. Se o paciente começa a falar de temas irrelevantes (a juízo do terapeuta) intervém para levá-lo de volta a um assunto que interessa ao desenvolvimento da compreensão das soluções inadequadas. Se o paciente evita um assunto o terapeuta usa da persuasão, de sugestão, para encorajá-lo a enfrentar a questão temida. Se o terapeuta está interessado em aprofundar um aspecto, introduz o assunto sem esperar que o paciente o faça. Se o paciente se angustia, conforta-o e o ressegura. Se estiver desesperançado, anima-o. Se fica irado, tenta apaziguá-lo. Procura sempre usar o lado adulto do paciente para cuidar do lado infantil. Notam-se sinais de transferência negativa, procura intuí-la e interpretá-la. *A transferência negativa não trabalhada obstrui o processo terapêutico breve.*

Simon (2005, p.18, grifos da autora) recomenda que se desenvolva a técnica de:

“trabalhar-se transferencialmente no “aqui e agora” [...] o importante não é o “aqui” (isto é, um aspecto espacial, o aqui com o terapeuta, objeto da emoção e da fantasia inconsciente), mas o “agora” (o aspecto temporal, ou seja a intensidade e qualidade do impulso ou da emoção, aquilo que está sendo vivido agora; não necessariamente neste momento, mas na atualidade”.

Portanto, em PBO, o que interessa analisar são as distorções na relação do presente, por serem elas fruto de percepção irrealis e indutoras de soluções inadequadas.

Para justificar a utilização das **interpretações teorizadas** baseadas na teoria psicanalítica, em PBO, Simon (2005, p. 181); apoiado nas palavras de Freud no 2º Congresso Psicanalítico em Nuremberg (1910), no trabalho intitulado: *Perspectivas Futuras da Psicanálise*; considerou as duas partes do tratamento do paciente: a parte em que “o que o médico interfere e comunica, e a elaboração que o paciente faz sobre o que lhe é dito”. Para Freud, esta ajuda intelectual facilita que o paciente supere as resistências entre consciente e inconsciente: *o analista fornece ao paciente uma idéia antecipatória consciente, que favorece o encontro da idéia reprimida no inconsciente, tendo como base a sua semelhança.* No procedimento em PBO, Simon considera essencial a transferência positiva que o paciente

estabelece com o terapeuta, pois “o paciente tem bastante inclinação para aceitar como válido - por sugestão (veja Freud [1912] *A Dinâmica da Transferência*- S. E., vol. XII) a interpretação teorizada”. Logo, a sugestão atua no sentido de induzir a algo que estava inconsciente (reprimido) venha à consciência. A isso se soma o fator que Simon denomina de motivacional:

Apesar da ambivalência, que leva o paciente a querer e não querer tomar conhecimento da verdade inconsciente, a força positiva da motivação, isto é, o desejo de crescer, de superar as inibições infantis, de se livrar da dor, de alcançar soluções mais adequadas e melhorar a eficácia de sua adaptação, somada à pressão da sugestão transferencial, pode vencer o lado negativo da ambivalência.

A **interpretação teorizada** pode favorecer o *insight* do paciente em PBO e equivale à “construção em análise” (FREUD, 1937/1969) em um processo analítico de longa duração. Para Simon, a técnica da interpretação teorizada, mostrada “uma e outra vez, aqui e acolá, no material do paciente”, tem sido bastante eficiente para ajudar o paciente a confrontar situações-problema angustiantes e conflitivas de seu passado e de seu presente. Na PBO, dada a sua limitação temporal, não há intenção de se conseguir mudanças estruturais da personalidade, mas “é preciso emparelhar passado e presente, confrontar as analogias, as identificações, as relações simbólicas”, dirigidas pela postura ativa do terapeuta, que nesse caso poderá estar funcionando como um “*superego auxiliar*”. As situações que se assemelham entre cena pregressa e cena atual podem ser compreendidas através da **interpretação teorizada da cotransferência**, “porque é esta geralmente que está na base das soluções inadequadas para as situações-problema” (SIMON, 2005, p. 167).

Simon (2005, p. 182) realçou que a “onipotência é um aspecto da contratransferência para o qual o terapeuta deve sempre atentar para não desvirtuar o trabalho terapêutico” e orientou os terapeutas: “*Não exija que o paciente faça ou*

deixe de fazer algo como se o paciente fosse você; mas o que seria possível fazer ou deixar de fazer se você tivesse apenas os recursos do paciente e vivesse nas condições dele”.

1.3.2 Conceitos Básicos Colhidos da Teoria Psicodramática

1.3.2.1 Teoria dos Papéis

Jacob Lévy Moreno (1889 -1974), o criador do Psicodrama, considerou que na origem dos organismos, idéias e objetos existem três fatores a serem referenciados: LOCUS, MATRIX e STATUS NASCENDI (MORENO, 1993, p. 108):

- LOCUS: Delimitação da área ou local específico onde se desenvolve um determinado processo.
- MATRIX: Núcleo do processo.
- STATUS NASCENDI: Preparação para a ação.

Estes conceitos são denominados de ZONA, FOCO e AQUECIMENTO quando aplicados ao homem em suas inter-relações sociais:

- ZONA: Conjunto de elementos atuantes, que intervém no exercício de uma função indispensável ou de uma determinada ação. Ex: Escola onde o sujeito desempenha o papel de professor.
- FOCO: Núcleo principal, onde ocorre coincidência dos diversos componentes da zona. Ex: Fenômeno da transferência nas inter-relações entre o professor e o grupo de alunos dentro da sala- de- aula.

- **AQUECIMENTO:** Preparação para a ação, provocada por *iniciadores* (focos de estimulação de reações em cadeia no organismo). Os iniciadores se classificam em *inespecíficos* (estimulação inicial na busca de um foco) e *específicos* (quando se focalizam em um determinado papel e o colocam em atividade). Ex: Processo de desenvolvimento das inter-relações entre professor e alunos (papéis sociais que se complementam) no início, durante e no final do semestre.

O processo de desenvolvimento de um novo papel passa por três fases distintas:

- **ROLE TAKING:** Incorporação de um papel nos “moldes” em que ele é transmitido pela cultura.
- **ROLE PLAYNG:** Exploração simbólica das possibilidades de representação de um papel.
- **ROLE CREATING:** Desempenho de um papel de forma espontânea e criativa, ou seja, enriquecida e modificada.

Segundo Moreno o ser humano pode desenvolver três tipos de papéis durante sua vida:

Papéis Psicossomáticos: Expressam a dimensão fisiológica do Eu.

Papéis Sociais: Expressam a dimensão social do Eu.

Papéis Psicodramáticos: Possibilitam a emergência da dimensão psicológica do Eu.

1.3.2.1.1 PAPÉIS PSICOSSOMÁTICOS:

As expectativas iniciais de papéis ocorrem nas fases pré-verbais da existência, através da inter-relação entre o bebê e quem ocupa as funções de mãe para ele. Estes pré-papéis ou esboços de papéis (ingeridor, defecador e urinador)

são denominados papéis psicossomáticos e se constituem como características individual/relacional do sujeito humano, precursoras do Ego⁹. Seu *locus* é a placenta social (núcleo básico familiar ou átomo familiar), que deveria funcionar como um *continente afetivo e protetor*, possibilitando desse modo, que no mundo interno do sujeito, haja uma boa diferenciação entre as áreas:

- *corpo* - relativo à discriminação dos sentimentos, como por exemplo o sujeito ser capaz de diferenciar entre aquilo que quer e aquilo que não quer para si mesmo.
- *mente* - relativo à organização e estruturação dos pensamentos, como por exemplo o sujeito ser capaz de diferenciar entre aquilo que sabe e aquilo que não sabe.
- *Ambiente* - relativo ao desenvolvimento da percepção do mundo externo objetivo, como por exemplo, o sujeito ser capaz de discriminar entre aquilo que pode e aquilo não fazer frente às regras sociais que delimitam o seu comportamento.

Os papéis psicossomáticos se desenvolvem progressivamente a partir do mundo interno caótico, total e indiferenciado do nascituro, permitindo a diferenciação do **Núcleo do Eu** - teoria desenvolvida por Bermúdez (1978) - nas primeiras fases da **Matriz de Identidade** do sujeito. Portanto, enquanto **núcleo de diferenciação interna** (pessoa privada / mundo interno do sujeito) manifestar-se-á em todas as inter-relações sociais que o sujeito estabelecer com o mundo externo objetivo, através dos **papéis sociais**.

⁹ Moreno utiliza o termo Ego no mesmo sentido de Eu: "O desempenho de papéis é anterior ao surgimento do ego. Os papéis não decorrem do eu, mas o eu pode emergir dos papéis" (MORENO, 1993, p. 210).

1.3.2.1.1a Teoria da Matriz de Identidade

As primeiras vivências da criança, quanto à formação, percepção e aprendizado emocional, relacionam-se estreitamente com o desenvolvimento da **Matriz de Identidade**. Segundo Moreno (1984, p. 113), esta se divide em duas grandes fases:

1ª. Fase de identidade total ou unidade;

2ª. Fase de inversão da identidade.

Para Moreno (1984, p. 114, citado por VIEIRA, 1992), “a 'matriz de identidade' é a placenta social da criança, o '*locus*' em que ela mergulha suas raízes. Proporciona ao bebê humano segurança, orientação e guia.” Os cuidados e o reconhecimento da mãe ou de quem ocupa a função de mãe são essenciais para que a criança desenvolva os Papéis Psicossomáticos. Desse modo o desenvolvimento infantil torna-se dependente da estrutura de papéis sociais familiares e das características sócio-econômico culturais do ambiente.

Moreno (1974, p. 116) se refere à identidade total como a fase mais precoce do desenvolvimento da criança: “Todos os movimentos, experiências, atos e interações que ligam à mãe e a criança podem ser comparados ao fenômeno do duplo¹⁰.[...] A hipótese da identidade postula que unidade e integração existem, em nível elementar, antes que exista diferenciação”. Esta fase se encerra quando o sujeito se torna capaz de se reconhecer como um eu. Ou seja, integrar visualmente e através da imagem de seu próprio corpo, vivências corporais experimentadas nesta primeira etapa, porém de uma forma parcial e momentânea. O espelho

¹⁰ Duplo se refere a uma técnica utilizada na sessão de psicodrama, na qual o Ego-Auxiliar procura decodificar os pensamentos, sentimentos e sensações do paciente.

corresponde ao período em que a criança se individualiza e começa a ter a percepção de como ela existe no mundo¹¹. Ela passa a utilizar o pronome pessoal **Eu** ao perceber que há uma distinção do seu mundo interno com respeito às coisas externas. Até então, o universo infantil ainda era marcado por uma indistinção entre fantasia e realidade, tornando-a incapaz de perceber sua posição real no seio da família. Desse modo, segundo Naffah Neto (1979, p. 220), da mesma forma como a imagem especular obedece a todos os seus movimentos, ela espera que todos que a cercam obedeçam a suas vontades: ela quer ser reconhecida pelo Tu, sem ter que reconhecê-lo. Atitudes autoritárias ou a falta de limites dos pais interferem negativamente na superação dessa fase pela criança.

A fase da inversão da identidade só se torna possível, quando o sujeito é capaz de “sair do seu Eu e se colocar no papel do Tu (inicialmente com quem ocupa a função de mãe que é”., até então, a figura mais próxima). (NAFFAH NETO, 1979, p. 222). Ou seja, o reconhecimento do Tu/ dos outros é modulado pelo processo de “inversão de papéis”.

A transição entre o primeiro universo e o segundo (aquele período em que a experiência infantil de um mundo em que tudo é real começa a decompor-se em fantasia e realidade) acarreta uma transformação total na sociodinâmica do universo Infantil. Na medida em que a criança percebe que não é capaz de realizar sozinha algumas atividades complexas ou quando vê a realização de suas vontades serem impedida pelas regras sociais, ela passa a imitar os adultos, numa última tentativa de recuperar a própria onipotência.

Ao identificar-se com a mãe, a criança terá acesso não só à vivência de um tu particular, mas, a toda uma estrutura de papéis familiares [...] É como se a criança fosse jogada no emaranhado da rede de papéis sociais e pudesse ir experimentando, na própria pele, todo o conjunto de normas, prescrições e valores que modulam a posição de cada um na constelação familiar, é

¹¹ Na técnica do Espelho, o Ego-Auxiliar imita os movimentos e expressões do paciente, e ele se vê “de fora”, apoiado pelo diretor.

como se este processo de inversão de papéis lhe possibilitasse incorporar todo o mundo que a rodeia. (NAFFAH NETO, 1979, p. 223).

1.3.2.1.2 PAPÉIS SOCIAIS:

Os papéis sociais surgem quando o desenvolvimento neuropsicomotor, intelectual e dos fatores da espontaneidade estabelecem a função da realidade, que propõe a interação social do sujeito. O primeiro papel social a ser desenvolvido é o papel de filho (a), e implica no reconhecimento de si e do outro sujeito, enquanto entidades externas objetivas distintas. O processo de desenvolvimento do papel social passa pelas fases de role taking e role playing.

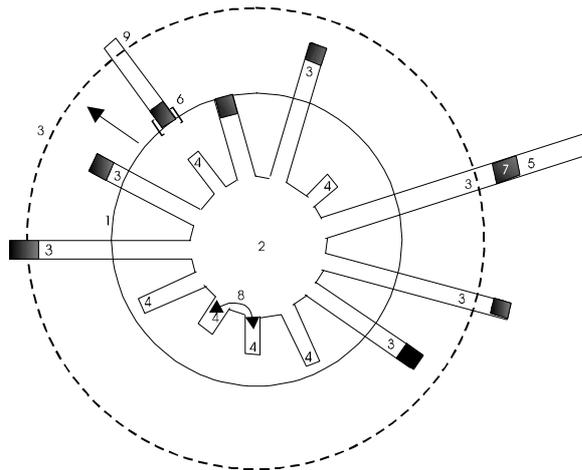
Segundo Almeida (1990, p. 25) o **Papel Social** pode ser definido como “a menor unidade, observável e mensurável, da expressão sócio - relacional da personalidade; aceita, proposta e estimulada pelo grupo social”. Portanto, o Papel Social é a “unidade de experiência sintética, na qual se fundem elementos privados, sociais e culturais” (VIEIRA, 1992, p. 52).

O papel social contém em si as regras sociais, características e particularidades próprias da cultura em que se estruturou. Desse modo, representa estereótipos ou **Conservas Culturais** transmitidas nas gerações e mantidas pelas pressões e expectativas sociais, porque prescrevendo o *fazer* (papel social) espera se submeter o *modo de ser* (identidade) do sujeito. Desse modo, os papéis sociais passaram a ser confundidos com as *funções sociais* assumidas pelo sujeito (manifestações de certos *comportamentos* esperados culturalmente). Porém, os papéis sociais são formas reais e tangíveis, que o Eu (pessoa privada ou parte privada do papel social) adota para se expressar socialmente, ou seja, a *dimensão de interações sociais* que o sujeito consegue estabelecer no seu cotidiano. (NAFFAH NETO, 1979, p. 223).

O percurso na Matriz de Identidade é retomado a cada novo papel social que o indivíduo desenvolve. Por exemplo, o papel de professor, ao se desenvolver, inicia-se com a sensação de indiferenciação até, gradualmente, poder atingir a fase de inversão de papéis em relação ao papel complementar de aluno (professor empaticamente colocar-se no lugar do aluno). Normalmente o indivíduo, ao iniciar o desenvolvimento de um novo papel, utiliza-se da experiência adquirida na aquisição de outros papéis semelhantes (*efeito cacho*). No caso do papel de professor, podem-se utilizar experiências relativas aos papéis de aluno/a, mãe, filho/a, tia, babá etc. Ou seja, na medida em que o sujeito ultrapassa o seu grau de percepção de um papel já conhecido e transfere sua experimentação para um novo papel ainda não representado, estes “papéis semelhantes” se organizam em “cachos de papéis” (*efeito cacho*). A capacidade de diferenciação entre papéis pertencentes ao mesmo “cacho” esta diretamente relacionada à sua condição de acesso a diferentes papéis sociais e à diversidade de modelos de identificação social oferecidos pela cultura a qual pertence. Desse modo, o ambiente externo objetivo pode possibilitar uma maior abertura perceptiva e ampliar as possibilidades de ação do sujeito interferindo, desse modo, em sua maior capacidade de autonomia frente às escolhas a serem feitas. Portanto, há um processo de escolha subjacente à ação espontânea, que pode permitir um “corte” na repetição cega do passado, através de atos emancipatórios. A **Matriz de Identidade** vai sendo substituída pela **Matriz Social**, na medida em que a criança, aos poucos, torna-se independente e autônoma. Todavia, permanece internalizada, dando o tônus Télico ou Transferencial aos seus futuros **Átomos Sociais**¹².

¹² Moreno, considera que o Átomo Social se “constitui a menor unidade social [...]. Envolve um indivíduo e as pessoas (próximas ou distantes) às quais ele está emocionalmente relacionado naquele período de tempo. [...] com as quais ele estabelece uma sociedade sentimental. É como uma aura de atrações e rejeições, irradiando-se dele e em direção a ele. Estes átomos sociais mudam de quando em quando no tocante a seus membros, mas há uma consistência com relação à sua estrutura” (MORENO, 1993, p.287).

Na figura 4 pode-se observar o esquema de papéis sociais proposto por Bermúdez (1980, p. 95), enquanto expressão da pessoa privada (Eu) em inter-relação com o meio externo objetivo:



- | | |
|---|---|
| 1. Limite do “si mesmo”. | 2. Eu. |
| 3. Papel. | 4. Papel pouco desenvolvido. |
| 5. Papel complementar. | 6. Relação papel complementar – “si mesmo”. |
| 7. Vínculo. | 8. Inter-relação entre papéis. |
| 9. Expansão do “si mesmo” em estados de alarme. | |

Figura 4. Esquema de Papéis Sociais

Na figura 4 pode-se observar o limite psicológico da personalidade denominado “si mesmo” (círculo externo= 1.), que envolve o Eu (círculo central= 2.), como se fosse uma “membrana celular” com função protetora e, neste sentido, intimamente relacionado com os mecanismos de defesa do Ego. O “si mesmo” é necessariamente “atingido” quando ocorre uma *inter-relação pessoal e íntima* entre dois ou mais sujeitos (6). No entanto, em estados de alarme, o “si mesmo” se expande (círculo externo pontilhado= 9.), podendo, em casos extremos, encobrir todos os papéis e deixar a pessoa paralisada/sem condições de agir; ou se relacionando com o mundo, apenas com o seu papel mais desenvolvido (3.), por

exemplo: exercendo as funções de chefe – organizar, planejar, tomar decisões – em um assalto à mão armada na sala- de- aula, onde o professor está trabalhando com o grupo de alunos. Através dos papéis mais desenvolvidos (3.) o sujeito pode se relacionar com o papel complementar (5.) de outro sujeito, por exemplo professor-aluno, mãe-filho, esposo-esposa, terapeuta-cliente, dando origem a um vínculo (7.), por exemplo: educacional, filial, conjugal, terapêutico. Os papéis pouco desenvolvidos (4.) ficam dentro da área do “si mesmo” (1.) e só são desempenhados em situações onde o sujeito se sente muito “à vontade”, ocasião em que o “si mesmo” se retrai, podendo até se aproximar do Eu (2.).

Todos os *papéis são complementares*, portanto só existe papel de senhor se houver papel de servo e vice-versa. Portanto, o conceito de papel esta subjacente à dinâmica das relações humanas, no que ela tem de movimento, mutualidade e objetividade.

1.3.2.1.3 PAPÉIS PSICODRAMÁTICOS:

Possibilitam a emergência da dimensão Psicológica do Eu. Eles envolvem tanto os papéis preexistentes (papel social de professor, quando o sujeito se submete ao role creating, por exemplo) como aqueles da fantasia (papel de professor experimentado de forma diferente, no contexto dramático de uma sessão de psicodrama, por exemplo), pois o que os caracteriza é o matiz criativo que se lhes imprime e não o seu caráter em si. Assim, eles permitem a manifestação exterior do próprio *Self*, na medida em que se coloca a Imaginação e a Criatividade a serviço da Realidade Concreta, o que favorece a Reorganização da Experiência do indivíduo (emissão de uma resposta espontânea). Segundo Moreno (1993, p. 132) o ser humano tem uma reserva de criatividade, mas para que este potencial se manifeste

e se explicita, torna-se necessário haver “espaço” para a espontaneidade (fator *e*). Desse modo, o fator *e*, “capacidade do indivíduo de enfrentar adequadamente cada nova situação”, tende a fluir “na direção do estado de espontaneidade de uma outra pessoa”. À sensibilidade ou à percepção afetivo-relacional que permeia o contato entre estes dois estados de espontaneidade, denomina-se **Tele**.

1.3.2.2 Tele e Transferência

Para Moreno, Transferência e Tele são fenômenos interpessoais, que podem ser deduzidos a partir de fatos observados no inter-relacionamento social estabelecido entre dois ou mais sujeitos. Moreno confirma a existência da transferência, mas a considera como uma parte patológica de um processo mais vasto denominado Tele, fator essencial nas relações interpessoais. Para ele, a Transferência reflete as percepções irrealistas que uma pessoa tem de outra e o Tele representa a correta estimativa intuitiva real que alguém faz de outras pessoas. Segundo Bustos (1979, p. 40), o “tele é fundamentalmente uma noção social que atua em nível social; a empatia e a transferência são noções psicológicas, atuam em nível individual”.

Tele (do grego: distante, agindo a distância) foi definido por Moreno (1959/1974, p. 52) como “uma ligação elementar” que desde o nascimento, se constitui como um fundamento de todas as relações interpessoais sadias e “elemento essencial de todo método eficaz de psicoterapia. Repousa no sentimento e conhecimento da situação *real* das outras pessoas. Pode, por vezes, ser deformado pela influência das fantasias transferenciais”. O Tele, tem a “‘transferência’ como ramificação psicopatológica e a ‘empatia’ como ramificação psicológica” (MORENO, 1959/1974, p. 54). O Tele “é uma *dupla empatia*, ao

contrário da empatia simples [...] é o cimento destinado a manter mais tarde as diferentes formas de agrupamento” (MORENO, 1959/1974, p. 72). Desse modo, “Tele é aquilo que mantém o grupo e faz surgir a sua coesão” (MORENO, 1959/1974, p. 84). Portanto, o termo tele (*Zweifühlung* = mutualidade) foi utilizado por Moreno para designar as percepções que ocorrem no plano afetivo – emocional entre dois sujeitos, tornando-os capazes de se perceberem mutuamente. Ou seja, eles se permitem intuir, com sua sensibilidade, o que ocorre na pessoa privada um do outro, “de forma simultânea e recíproca, o que pode ser registrado por um terceiro” (ALMEIDA, 1993, p. 33). Assim, para o estabelecimento da relação télica é necessário que haja disponibilidade desses dois sujeitos de se “colocarem um no lugar do outro” (capacidade de realizar a inversão de papéis), no tempo presente (“aqui e agora”), para que as correntes afetivas e o modo como são transmitidas e captadas transformem a experiência relacional.

Segundo Aguiar (1993, p. 228-230), o conceito de Tele foi inicialmente interpretado de forma errônea pelos psicodramatistas:

pelo ângulo de uma epistemologia objetivista, como o termo capaz de designar uma qualidade do fenômeno perceptual, segundo o qual o percepto se assemelha ao objeto [...] Tele seria o oposto de Transferência, fenômeno este que consistiria em impregnar o percepto de características mais próprias do sujeito do que do objeto” (AGUIAR, 1996, p.9).

Para Aguiar (1996, p. 9-11), “é imprescindível que se estabeleça uma distinção entre a caracterização de um fenômeno e a investigação das circunstâncias em que ele ocorre.” Por exemplo, quando dois sujeitos se relacionam, os papéis sociais que desempenham sinalizam a complementariedade de atos de cada um.

Na medida em que essa sinalização seja cristalizada, impedindo a flexibilidade exigida pelas circunstâncias novas, a espontaneidade deixaria de ocorrer. No entanto, se os parceiros se permitem reformular tal sistema de expectativas, durante a própria ação, teria curso a espontaneidade coletiva/ co-criação, ou seja, o Tele. Mas, se houver uma discordância dos parceiros (consciente ou inconsciente) em relação ao projeto dramático,

afetando, portanto a definição dos papéis, estes deixarão de atender ao seu requisito essencial, que é a sua complementariedade.

Portanto, para Aguiar, a complementariedade entre papéis é uma condição técnica. Se tomarmos como exemplo a inter-relação entre professor e grupo de alunos, considerar-se-ia que a boa definição da tarefa e dos objetivos a serem atendidos seria um facilitador da condição técnica: boa capacidade de ensinar e aprender em um clima afetivo de grupo técnico de trabalho. Para este autor, um caso particular do “não tele” seria a transferência, onde os sujeitos estariam revivendo, em sala de aula, cenas de sua vida pregressa nos relacionamentos atuais, sem terem consciência deste fato. Neste estudo, consideramos que o clima afetivo de suposições básicas seria um dos indicadores da presença do fenômeno da transferência, na inter-relação entre o professor e o grupo de alunos. Neste caso, o professor, através de sua contratransferência estaria complementando as respostas transferenciais que o grupo de alunos estaria projetando nele. Com isso, ele estaria ocupando o lugar do objeto projetado, perdendo assim o lugar de “professor suficientemente bom” (aquele que cumpre as funções de professor no desenvolvimento da tarefa de ensinar e aprender).

Holmes (1992, p. 101), considera que os aspectos interiorizados do “mundo externo” produzem o “mundo representacional”, um modelo interno do mundo externo objetivo. Segundo ele, este modelo passa a ser usado pelo sujeito na previsão do comportamento do “outro” nas inter-relações sociais. A constituição mais ou menos sadia deste “mundo representacional” determinará a presença maior ou menor do fator Tele ou das relações transferenciais nos inter-relacionamentos sociais.

Para Moreno, o Papel Social é uma fusão de elementos privados e coletivos, contendo desse modo, uma parte pública e uma parte privada. Moreno (1993, p.

228-230) supõe que o inter-relacionamento social contém necessariamente quatro “agentes ativos”: as *peçoas privadas dos interlocutores* (mundo interno representacional, para Holmes) e os *papéis sociais* que elas desempenham no momento em que estabelecem a inter-relação (forma como o mundo interno representacional se manifesta no mundo externo objetivo); representados através do “Diagrama de Papéis II”, que foi adaptado para este estudo através das figuras 5. e 6.:

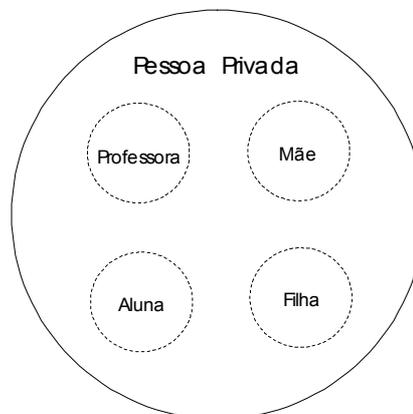


Figura 5. Relação entre Papéis Sociais e Pessoa Privada do Sujeito A

Segundo Kim (2006, p. 90, 91), o círculo grande com traços contínuos representa a pessoa privada total assinalando que o sujeito A apresenta uma identidade bem delimitada e auto-reconhecida (2ª fase da Matriz de Identidade). Os quatro círculos pequenos pontilhados representam dois papéis sociais “semelhantes” (mãe e professor/a) e seus papéis complementares (filha/o e aluno/a) que estão se organizando em um mesmo “cacho de papéis” (*efeito cacho*). Por “de trás” da representação social desses papéis existe a pessoa privada (fundo da figura 5.). Os papéis pertencentes a um mesmo cacho podem se confundir (papéis de professor/a e mãe), quando papéis complementares vivenciados na vida pregressa destes sujeitos (papéis de aluno/a e filho/a) permaneceram sem solução no conflito primário

com sua pessoa privada, determinando deste modo possível emergência do fenômeno da transferência. Assim entendido, podemos supor que o sujeito A desempenha esses papéis sociais de acordo com as regras sócio-ambientais, porém mantém características de sua pessoa privada neste desempenho. Portanto, na medida em que a singularidade e individualidade de sua vida psíquica colocam a imaginação e a criatividade a serviço da realidade concreta; torna-se possível a reorganização de sua experiência, através de respostas renovadas e mais adequadas frente às situações-problema. Desse modo, o sujeito A torna-se capaz de dar soluções adequadas às suas situações-problema, mostrando-se satisfeito com os resultados obtidos e sem conflitos. Ou seja, podemos supor que o sujeito A apresenta um bom desenvolvimento do fator **e**: **Espontaneidade**. Para Vieira (1992, p. 50, 51), espontaneidade é a capacidade de dar respostas renovadas ou transformadoras frente às situações pré-estabelecidas, bem como de agir de modo “adequado” frente às situações novas. O termo “adequado”, segundo minha leitura da obra moreniana, não significa adaptado (atendendo primordialmente às expectativas externas) nem ajustado (atendendo primordialmente às expectativas internas), mas integrado. Dar respostas de modo integrado significa ter “percepção” clara de si e da situação, no “aqui e agora”, procurando transformar seus aspectos insatisfatórios. Assim entendido, o fenômeno do Tele tenderia a emergir nos inter-relacionamentos sociais a serem estabelecidos pelo sujeito A.¹³

Na figura 6 pode-se observar que os “agentes ativos” do sujeito B se apresentam de forma oposta aos do sujeito A:

¹³ Considero importante ressaltar aqui a coincidência entre os conceitos de **espontaneidade** de Vieira (1992) e de **adaptação adequada** de Simon (1989).

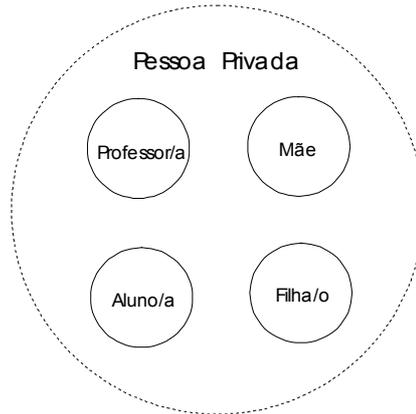


Figura 6. Relação entre Papéis Sociais e Pessoa Privada do Sujeito B

O círculo grande pontilhado representa uma identidade sendo constituída em busca de um reconhecimento social (1ª Fase da Matriz de Identidade). Este processo estaria sendo estabelecido através de papéis sociais muito estruturados culturalmente (círculos pequenos com traços contínuos). Desse modo, a pessoa privada do sujeito B estaria se submetendo à *“poderosos estereótipos sociais e culturais que dominam o meio humano”* para ser “aceita” ou em última instância “sentir-se amada”. Logo, o sujeito B se encontraria cindido entre os desejos de sua pessoa privada e a dimensão social desses papéis que desempenha no cotidiano (*conflito primário papel - pessoa*). Portanto, podemos supor que o sujeito B seria capaz de dar soluções para suas situações-problema (porque possui papéis sociais bem estruturados culturalmente), poderia ou não se sentir satisfeito com as soluções dadas, porém permaneceria em conflito. Ou seja, apresentaria uma adaptação pouco ou pouquíssimo eficaz e manter-se-ia em equilíbrio instável de sobrevivência emocional. Com isso, podemos supor que o fenômeno da transferência teria grande probabilidade de emergir nos inter-relacionamentos a serem estabelecidos pelo sujeito B.

A figura 7 representa uma tentativa da autora de transformar o “Diagrama de Papéis II” em uma figura tridimensional:

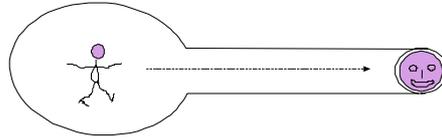


Figura 7. Pessoa Privada, Papel Social e Personagem

A esfera representaria a Pessoa Privada ou a parte privada do Papel Social (mundo interno representacional). A parte pública do Papel Social estaria alicerçada nesta Pessoa Privada, se expandindo para o mundo externo objetivo sob a forma de cilindro, cuja dimensão estaria relacionada com o seu nível de desenvolvimento dimensionado pelos vínculos estabelecidos nas inter-relações sociais. Desse modo, a *persona* (forma externa de representação do papel social/ cilindro) contém em si a projeção de *personagens* (objetos internos projetados externamente através da máscara), que convivem no mundo interno representacional do sujeito, dando o tônus Télico ou Transferencial aos seus Átomos Sociais.

Calvente (2006, p. 38), em uma tentativa de articulação da teoria dos papéis de Moreno e da teoria das identificações de Freud, considera o “papel (conceito vincular) como forma, como unidade de conduta, isto é como *continente* das identificações, ‘sedimento de relações de objetos abandonadas’ (objetos internos), que partem da história libidinal e objetal como *conteúdo* ou parte privada do papel”. Grinberg (1976, p. 11, citado por CALVENTE, 2002, p. 6) considera que o termo identificação.

Em sua acepção mais ampla, compreende o conjunto de mecanismos e funções que resultam no processo ativo e estruturante do Eu, que se baseia na seleção, inclusão e eliminação de elementos provenientes dos objetos externos e/ou internos, que formarão os componentes que ampliarão a estrutura rudimentar do eu, desde os primeiros instantes da vida.

A *persona* seria a manifestação da parte pública do papel: cilindro que se liga ao mundo externo através da máscara (personagem), que permeia o vínculo estabelecido entre dois sujeitos. Ou seja, “as personas só podem existir em relações definidas com outras personas” (MEAD, citado por CALVENTE, 2006, p. 40). Para Calvente (2006, p. 40, 42, 43, grifos da autora):

A *persona* aparece nos *personagens* tanto como os *personagens* na *persona*. Não são redutíveis um ao outro. O *personagem* se manifesta nos vínculos com os demais e consigo mesmo. Está ligado a uma história afetivo vincular, cumpre a função da máscara que ao mesmo tempo oculta e mostra a *parte privada do papel*. [...] *Personagem* pode ser definido como uma unidade de conduta que encontramos unicamente no sujeito humano, ligado à imaginação e manifestações culturais [...]. *Portanto*, os *personagens* que habitam o *nosso mundo interno* se expressam se fazem evidentes em nossa conduta. Este é o motivo pelo qual se confunde *papel* e *personagem*. Um *papel*, por exemplo, de professor, pode ser habitado por *diferentes personagens*. De fato, trabalhar na terapia do papel de professor implica trabalhar como os distintos *personagens* que aparecem em diferentes *personas* ou em um mesmo sujeito segundo as circunstâncias. Esses *personagens*, unidades de cultura, carregam uma história de modelos e vivências, algumas transferências.

1.3.2.3 Contratransferência e Tele na Terapia Psicodramática

Para Moreno (1993, p. 286, 287), “a tele – relação é um fator universal: [...] um complexo de sentimentos que atrai uma pessoa para a outra e que é provocado pelos atributos reais da outra pessoa – atributos individuais e coletivos”. Segundo Simon (com. oral, 2006):

o termo ‘tele’ é muito semelhante ao de ‘empatia’. O psicólogo alemão Lipps propôs em 1901 o termo *Einfühlung* (compare com *Zweifühlung* que eu traduziria por ‘sentir a dois’ ou ‘afetividade recíproca’) ao qual o psicólogo inglês Titchener propôs traduzir o termo para o inglês por *empathy*; o psicólogo Americano Dymond (1949) ampliou e definiu como: ‘a transposição imaginária de alguém para o pensamento, sentimento e ação do outro’. Contudo, quando se fala em empatia no processo terapêutico, a referência é da empatia do terapeuta para com o paciente. Ao passo que no tele, a empatia seria recíproca: de um para o outro e vice-versa.

Kim (2006) considera que o “tele além da **empatia** inclui também a **intuição**, elementos que Simon (2005) enfatiza como necessários para que o terapeuta possa ter um bom desempenho em seu papel. A **contratransferência do terapeuta** corresponderia à perturbação destes elementos, portanto à *perturbação do tele*”. Moreno (1993, p. 286, 287), realça que todo terapeuta precisa estar atento ao tele, porque este fenômeno interfere na atração, repulsão ou indiferença “em relação a certos pacientes, em virtude de seus atributos individuais reais, e o mesmo vale para os pacientes. Portanto, talvez se deva ao fator tele que ele tenha êxito com alguns pacientes e seja mal sucedido com outros”. Simon (com. oral, 2006, citado por KIM, 2006) considera que ‘ter êxito’ estaria relacionado à contratransferência positiva e ‘mal sucedido’ à contratransferência negativa. Para ele (SIMON, 1991, p. 22):

É a diversidade contratransferencial que determina os limites da analisabilidade do paciente e não sua transferência. [...] Quando a transferência do paciente evoca a contratransferência do analista isso diz respeito à peculiaridade do analista e não a qualquer qualidade especial da transferência do analisando.

No entanto, Moreno (1983, p.54), realça que o processo terapêutico é uma inter-relação social cuja eficiência irá depender, como todos os demais inter-relacionamentos, da conscientização e da aceitação bilateral do fluir do tele. Através do fator tele, terapeuta e paciente vão desvelando, no *setting* terapêutico, a profundidade da vida e do caráter um do outro. Assim entendido, Moreno considera a **transferência** (*Übertragung*) como um relacionamento patológico do tele, que precisa ser demonstrado, reconhecido e elaborado até que ocorra a libertação dos vínculos do passado. Moreno (1959/1974, p. 72/84) apresentou várias indicações referentes à importância de se trabalhar o fenômeno da transferência do paciente na inter-relação entre terapeuta e paciente. Para ele, a transferência “fantasias inconscientes do passado que o paciente projeta sobre o terapeuta, [...] é considerada como um desvio patológico do Tele. Essas transferências são

expressões da dissociação e de perturbações do equilíbrio do grupo”, pois, “o excesso de transferências diminui a coesão do grupo e influencia sua durabilidade” (MORENO, 1959/1974, p. 96). Ele propôs a técnica psicodramática como um instrumento para se trabalhar a atuação de relacionamentos que foram distorcidos no passado. Neste trabalho, o terapeuta auxilia o paciente na elaboração da transferência no “aqui e agora” em sua relação com ele. Além disso, esta técnica permite a interpretação dramática da *inter-relação entre os personagens dos átomos sociais, que habitam a mente do paciente* e que são projetados nos inter-relacionamentos sociais (penso que aqui se trata da concretização do conceito de **cotransferência** proposto por Simon). Para Moreno, no processo terapêutico, tanto o paciente como o terapeuta podem envolver-se em projeções inconscientes. Logo, a transferência na relação terapêutica, se constitui como um fenômeno de dupla-entrada: a transferência do paciente em relação ao terapeuta e a do terapeuta em relação ao paciente. Por esta razão, Moreno propôs a substituição do termo *contratransferência* por “*transferência do terapeuta*”. No entanto, para Simon (1991, p. 24) a reação transferencial do terapeuta em relação ao paciente acusa um distúrbio emocional específico do terapeuta, e não a qualquer qualidade especial da transferência do paciente. Segundo este autor, sua contratransferência afeta a sua percepção para poupar a si mesmo e ao paciente de sofrimento psíquico. Com isso, ele sacrifica o conhecimento que fica bloqueado ou distorcido. Assim, o terapeuta tenderá a ocupar o “lugar do objeto interno” projetado pelo paciente em sua pessoa privada, “perdendo o papel” de terapeuta, portanto falhando em seu objetivo. Considero que nesta situação, papéis pertencentes a um mesmo cacho (como por exemplo: papel de mãe provedora e papel de terapeuta) podem se confundir, quando papéis vivenciados na vida pregressa do terapeuta (como por exemplo:

papel de filha/o) permaneceram sem solução no conflito primário com a sua pessoa privada. Além disso, a falta de modelos adequados na cultura ou a falta de treinamento do papel de terapeuta podem também estar na origem desta situação.

Moreno (1974, p. 85), realça que “as dificuldades de transferência não são sempre uma parte da neurose do paciente; originam-se, freqüentemente, da incapacidade do terapeuta de responder às exigências que lhe são propostas”. Para Simon (1991, p. 21-22) além das dificuldades de lidar com a própria empatia e intuição:

existem estados defensivos rígidos no psiquismo do analista que correspondem a estruturas de personalidade não modificadas pela análise didática, e que são inacessíveis à auto-análise, porque se ‘manifestam’ de uma forma ‘silenciosa’ (áreas da mente sujeitas a repressões profundas e cisões rígidas) que aparecem sob a forma de inatenção e desinteresse seletivos, por exemplo. Dificilmente se poderia chamá-las de contratransferências, porque pouco depende da transferência do analisando.

Simon acrescenta que, neste caso, a transferência do terapeuta seria bem vinda porque assinalaria pontos acessíveis à compreensão, evolução, flexibilização e integração. Portanto, para Simon assim como para Moreno (1993, p. 286), “a auto-análise do psiquiatra não constitui uma suficiente garantia nesse processo. [...] O psiquiatra que participa no procedimento – tal como o paciente – tem de ser analisado por outros durante o tratamento”. A análise do terapeuta por outros terapeutas pode favorecer o desenvolvimento da “humildade” para “se deixar ensinar” em seu papel profissional, bem como a necessidade de verificação constante da validade de suas interpretações. Também é essencial que o terapeuta procure supervisão para esclarecer suas respostas transferenciais no envolvimento inconsciente em “conluíus” estabelecidos com o paciente no *setting* terapêutico para revertê-las em um instrumento de empatia e intuição a serviço do tele. Assim entendido, penso que o fenômeno do tele, na qualidade de base da terapia

psicodramática, deve favorecer tanto a apreciação das pessoas privadas do paciente e do terapeuta, quanto da situação formal dos papéis sociais de terapeuta e paciente, que existem através da prescrição social.

Portanto, se a capacidade intuitiva do terapeuta é utilizada a favor da pessoa privada do paciente, abrem-se novas portas à percepção e o fenômeno do tele faz-se possível. Ou seja, os fenômenos do tele e da transferência medeiam o processo terapêutico e quanto mais mergulharem na decodificação e análise da transferência maior será a abertura para o tele. Pois como sabiamente afirmou Fonseca Filho (1980) como o movimento de um pêndulo, na medida em que o processo terapêutico regride para fases anteriores ganha força para progredir no curso do fluxo da energia vital, que se amplia e aprofunda-se. A evolução do processo terapêutico pode ser verificada através de respostas renovadas às situações antigas e respostas novas e mais adequadas às novas situações que se vislumbram na realidade externa objetiva. Sua avaliação quantitativa pode ser deduzida através da EDAO.

De um modo geral, segundo Kim (2006, p. 100), podemos concluir que o fenômeno do tele e da transferência tendem a se estabelecer entre pessoas privadas podendo transcender aos papéis sociais de paciente e de terapeuta conforme esta relação de mutualidade seja mais ou menos saudável: apresentarem ou não uma correta estimativa intuitiva da pessoa privada um do outro. Espera-se, no entanto, que os cuidados do terapeuta com sua própria terapia, como também com a supervisão de casos, possam alertá-lo para os limites desses papéis, assim como para a abertura de sua capacidade empática e intuitiva. Na medida em que emerge o fenômeno transferencial, o terapeuta precisa analisar que personagens internos do paciente estão sendo projetados em si, para ajudá-lo a discriminar e diferenciar entre sua pessoa privada e a complementaridade de papéis estabelecida

na realidade objetiva externa. *Isso pode ser favorecido pela concretização do mundo interno do paciente acessada através do procedimento psicodramático.*

1.3.2.4 Psicoterapia Psicodramática Breve – PPB

De um modo geral podemos perceber que existe pouca referência literária à utilização do Psicodrama em Psicoterapia Breve. No entanto, Moreno (1974) realçou a necessidade de formação de terapeutas com atitude “ativa”, que dirijam um processo terapêutico focal, no tempo mais breve possível; conforme se pode deduzir de seus trabalhos com Karl (Viena, 1922) e com William (Nova York, 1939).

Ferreira-Santos (1997, p. 26) realizou um levantamento de referências bibliográficas do Psicodrama em Psicoterapia Breve e concluiu que “a orientação fundamental que norteia o trabalho sobre Psicoterapia Breve é psicanalítica (ou psicodinâmica), de tal modo que o psicodrama é citado apenas como recurso técnico auxiliar, que pode ser utilizado em situações especiais”, de acordo com autores tais como: KESSELMAN (1971), KNOBEL (1971, 1986), KALINA e RASKOVSKI (1971), KUSNETZOFF (1975), CLARE (1979), MPFFATT (1982), GILLIÉRON (1983), STORR (1985), MOLNOS (1986), PERZ-SANCHEZ (1987), SCHOUCRI (1992).

Segundo este autor (FERREIRA-SANTOS, 1997) a Psicoterapia Breve passou a ser ensinada e praticada de forma sistematizada no Brasil desde 1970, nos Hospitais das Clínicas do Rio Grande do Sul (EIZIRICK, 1984) e da Faculdade de Medicina da USP-SP: (Carmita ABDO, 1987; ALTENFELDER e SILVA FILHO, 1981 e 1984). Estes últimos autores desenvolveram trabalhos com base psicodramática onde “são comentados os aspectos pertinentes à técnica e sua eficácia terapêutica, os quais demonstram a imensa utilidade desse procedimento em instituições de ensino e assistenciais” (FERREIRA-SANTOS, 1997, p. 29). No entanto, gostaríamos

de salientar que Simon também iniciou em 1970, no Departamento de Medicina Preventiva da Escola Paulista de Medicina, trabalho com grupo de assistentes de psiquiatria atendendo estudantes de medicina e enfermagem, aos quais era aplicada a psicoterapia breve com base psicanalítica. Em 2005, ABDO e FLEURY apresentaram o trabalho de Psicoterapia Psicodramática Grupal Tematizada e de Tempo Limitado desenvolvido com um grupo de mulheres climatéricas, no Instituto de Psiquiatria da faculdade de Medicina da USP-SP, com resultados promissores, especialmente pela sua proposta socioeducacional, enquanto modalidade de escolha em políticas públicas de saúde.

Em 1990, Ferreira-Santos publicou uma proposta sistematizada de Psicoterapia Psicodramática Breve para pacientes em situação de crise: “uma terapia de ação, resultados e curta duração”, fundamentada em Campbell (FERREIRA-SANTOS, 1997, p. 15), no modelo técnico proposto por Moffatt (FERREIRA-SANTOS, 1984, p. 65). Sua finalidade é:

Uma *experiência emocional corretiva* em que se oferece ao paciente a oportunidade de vivenciar uma situação especial num contexto relacional de aceitação e segurança, no qual ele possa chegar a uma formulação interna do conflito e reestruturar sua vivência de ansiedade frente a uma situação emocional antes insuportável.

Ferreira-Santos (1997, p. 35) conceitua a Psicoterapia Psicodramática Breve como:

Uma forma de tratamento de distúrbios de natureza emocional, fundamentada no referencial teórico do psicodrama, que se utiliza de alguns elementos técnicos de outras linhas de psicoterapia, de objetivos terapêuticos determinados, à medida que se restringe a abordar certas áreas de conflito previamente limitados num foco; caracterizada por se desenvolver num tempo limitado de duração, fixado ao início do processo; praticado por um terapeuta previamente treinado que adota uma atitude bastante ativa, de verdadeiro ‘ego-auxiliar’, baseando seu trabalho na relação empática; dando especial ênfase ao ‘atual’, sem deixar de se preocupar com os conflitos internos no que tenham de interligação com os atuais, na expectativa de que, através do insight e da catarse de integração, possa ser restabelecido o equilíbrio psíquico anteriormente presente.

Nesta proposta de trabalho, Ferreira-Santos (1984, p. 65, 66) sugere que o Psicodrama deixe de ocupar o lugar de ‘método auxiliar’ e passe a “ocupar o papel

que lhe atribuíra Moreno, que é o de técnica, teoria e filosofia de tratamento e compreensão do ser humano”, envolvido em uma situação de “crise”. Para ele (FERREIRA-SANTOS, 1984, p. 64) **crise** é “um estado em que a pessoa, frente a um obstáculo para atingir uma importante meta de sua vida, se vê repentinamente paralisada, pois lhe é impossível transpor tal obstáculo através da utilização de métodos costumeiros de resolução de problemas”. Neste caso, elevados níveis de ansiedade (campo tenso) surgem como uma “resultante da situação de conflito que se instalou”, provocando a expansão do “Si-Mesmo” e sua conseqüente diminuição na oferta de papéis sociais. Com isso, o sujeito é “obrigado a lançar mão de seus papéis psicodramáticos, ficando imerso no plano emocional”, o que “facilita o aparecimento de velhas fantasias que se antepõem como rígidos obstáculos a enfrentar”, ao invés da expansão da criatividade e espontaneidade características deste papel. Para a resolução desta situação, o terapeuta que trabalha com PPB tem como primeiro objetivo “anular o campo tenso, favorecendo a redução do Si Mesmo, com a conseqüente emersão dos papéis embotados e, também estimulando o desenvolvimento de papéis pouco desenvolvidos” (FERREIRA-SANTOS, 1984, p. 65). Ou seja, ao receber o paciente imerso na 1ª fase de desenvolvimento da Matriz de Identidade, o terapeuta deve assumir a função de Ego-Auxiliar, “favorecendo a momentânea formação de um vínculo simbiótico e, através das técnicas de treinamento da espontaneidade e reconhecimento do Eu, reconduzimos o indivíduo para o seu próprio e livre caminho” (FERREIRA-SANTOS, 1984, p. 66).

Desse modo, a Psicoterapia Psicodramática Breve da Crise, quando bem orientada, pode contribuir decisivamente para (FERREIRA-SANTOS, 1984, p. 73):

- a) Diminuição da ansiedade;
- b) Identificação da noção de “campo de liberdade” e responsabilidade;

- c) Chamar a atenção da pessoa para a sua própria vida e para o sentido dela;
- d) Maior ajustamento nas relações interpessoais, através da comunicação clara e sadia;
- e) Avaliação das perspectivas pessoais.

Portanto, a PPB da Crise se propõe a dar condições ao paciente de estar mais “espontâneo e criativo, em direção às suas metas, devolvendo-lhe ou desenvolvendo a potencialidade de enfrentar e vencer os obstáculos (reais e/ou fantasiosos) que se anteponham no caminho de suas metas” (FERREIRA-SANTOS, 1984, p. 73).

1.3.2.5 Intervenção Psicodramática

Segundo Nietzsche (1981, p. 268) a palavra **Drama** é de origem dórica e conforme o seu uso significava: “*acontecimento, história*”, no sentido hierático” (VIEIRA, 1992, p. 110). Moreno, como tantos outros, a definiu erroneamente como “*ação ou uma coisa feita*”, o que derivou a definição de **Psicodrama** como sendo: “a ciência que explora a ‘verdade’ por métodos dramáticos” (MORENO, 1993, p. 17). Desse modo, a **Dramatização** no espaço cênico se constituiu como o núcleo do Psicodrama: “extensão da vida para além dos testes de realidade da própria vida, onde realidade e fantasia não estão em conflito; pelo contrário, ambas são funções dentro de uma esfera mais vasta – o mundo psicodramático de objetos, pessoas e eventos”. Ou seja, no contexto dramático (palco) o sujeito está livre do contexto de realidade (pode experimentar suas fantasias) e mais disposto a produzir novas improvisações e a aceitar a representação de um papel ainda não experimentado. “Assim, ele constrói desde o seu íntimo, mediante o processo de imaginação ou, se

preferirem, através do impulso criativo, justamente aquela condição de que carece a sua personalidade” (MORENO, 1993, p. 193).

Na intervenção psicodramática é possível inserir-se nas relações entre o mundo subjetivo e a realidade objetiva, através da “concretização” das situações-problema no “palco” - local onde acontece o “jogo de papéis” - através da relação entre diferentes personagens representativos do cotidiano do sujeito. Assim, o Psicodrama desvela o que é significativo para o sujeito e atinge sua meta: “tornar visível e aquilatável o comportamento total imediato” (MORENO, 1974, p. 144). Segundo Almeida (1990, p. 26, grifos da autora), “o imaginário e as fantasias dos papéis psicodramáticos contém sempre o *desejo implícito* que, através do trabalho da psicoterapia, *pode ser revelado*”. Em função disso, o Psicodrama passou a ser considerado como um “*método de ação*” que lida com o imaginário e as fantasias subjacentes às relações intergrupais e as ideologias coletivas.

O “*locus*” do Psicodrama pode ser “designado em toda e qualquer parte” - no consultório, na praça pública, na sala-de-aula, no lar - desde que se delimite um cenário (espaço cênico onde ocorrerá a dramatização), local onde o sujeito pode retratar o seu mundo privado. O processo preparatório de “aquecimento” do sujeito para a construção do retrato psicodramático é estimulado por numerosas técnicas, cuja finalidade é incentivá-lo para que ele “seja no palco o que realmente é, mais profundamente e explicitamente do que parece ser na realidade externa objetiva” (MORENO, 1974, p.18).

O terapeuta (*diretor do Psicodrama*) interpreta as representações da “linha vital” do paciente. Quando o Psicodrama é grupal, normalmente trabalha-se com um **protagonista** ou “porta-voz” do grupo - emergente grupal que contém em si o conflito da maioria dos participantes, que se constituem como “platéia” durante a

dramatização das situações-problema. Sempre que possível o diretor utiliza um ou mais *Ego-Auxiliares* - co-terapeutas que funcionam como *investigadores sociais*, na medida em que representam os papéis complementares do protagonista no “palco”, fazendo uma “ponte” entre o diretor e o paciente. No presente estudo, as sessões de psicodrama foram bipessoais (apenas a pesquisadora-terapeuta e o professor); exceto uma sessão vincular realizada com a professora **5**. e dois alunos, e duas sessões vinculares realizadas com a professora **B** e sua filha.

Segundo Moreno, toda instituição educativa deveria contar com um ‘palco’ de psicodrama como verdadeiro laboratório de trabalho minucioso, de modo a construir uma situação ‘que seja tão parecida com a vida como a própria vida, mas muito mais abundante em possibilidades, mais flexível e mais suscetível a controles imediatos’, que permita a manifestação da Espontaneidade (MORENO, 1993, p. 205, citado por VIEIRA, 1992, p. 110).

Moreno (1993, p. 199) considerou que tem sido negligenciada a educação pela ação e para a ação e, que técnicas do “ato criativo, uma arte da espontaneidade, têm de serem desenvolvidas de modo a habilitar o homem a criar continuamente”. Desse modo, propôs a remodelação da aprendizagem mediante o treinamento da espontaneidade, através do procedimento psicodramático, onde “se conjugam a terapia e a ação, sendo uma delas parte intrínseca da outra”. Bustos (1982, p. 129), considerou que o treinamento da espontaneidade possibilita “a reorganização das experiências vivenciadas no contexto educacional, levando a novas descobertas/mudanças”.

Através do procedimento psicodramático, o inter-relacionamento experimentado no *contexto dramático* (palco), deriva novos relacionamentos no *contexto grupal*¹⁴. (por exemplo: sala- de- aula), que são expandidos para o *contexto social*// realidade social objetiva (por exemplo: escola, comunidade). Se **contexto** é

¹⁴ “Contexto Grupal é o sistema de posições e papéis, que caracteriza o grupo e que se transforma a partir de sua história” (NAFFAH NETO, 1979: 180). Neste estudo se refere ao professor, grupo de alunos e observadora.

“o encadeamento de vivências privadas e coletivas, de sujeitos que se inter-relacionam numa continência espaço-temporal” (GONÇALVES, 1988, p. 97), pode-se supor que a integração dinâmica entre os três contextos acima, possa garantir mudanças comportamentais efetivas na realidade externa objetiva.

1.3.2.5.1 Procedimentos Gerais em Intervenção Psicodramática

A sessão de Psicodrama se divide em três etapas distintas:

- Aquecimento
- Dramatização
- Comentários/ Compartilhar.

1.3.2.5.1a 1ª Etapa: Aquecimento

Esta etapa se constitui como o início da sessão psicodramática, quando surgem os primeiros elementos que nortearão a ação dramática. Para Moreno (1993, p. 106):

O processo de aquecimento é a indicação concreta, tangível e mensurável de que estão operando os fatores da espontaneidade. [...] Ele manifesta-se em toda e qualquer expressão do organismo vivo, *na medida em que se esforça no sentido de um ato*. Possui uma expressão somática, uma expressão psicológica e uma expressão social.

Esta etapa se divide em dois momentos:

- AQUECIMENTO INESPECÍFICO
- AQUECIMENTO ESPECÍFICO

AQUECIMENTO INESPECÍFICO: Durante o aquecimento inespecífico o terapeuta utiliza um conjunto de procedimentos denominados de **iniciadores**:

Estimulações internas ou externas do indivíduo, voluntárias ou involuntárias, físicas ou mentais, utilizadas para o aquecimento (*warming-up*) do paciente, de forma a sensibiliza-lo e introduzi-lo no desempenho espontâneo e criativo dos papéis na dramatização pretendida.[...] Para a sua efetivação os 'iniciadores' necessitam um *locus* (zona) que delimita a área onde vai ocorrer o processo; de uma matriz (foco) para onde convergem os elementos participantes do *locus*; e do *status nascendi* (aquecimento propriamente dito), que traduz o momento e o modo como o processo se inicia (ALMEIDA. in MONTEIRO, 1993, p. 33).

Os "iniciadores" são responsáveis pela mobilização dos afetos e explicitação das emoções. Muitas vezes não há necessidade de iniciadores, "pois a dor moral, física ou psíquica supera qualquer artifício, e é ela o aquecimento-chave" (ALMEIDA. In MONTEIRO, 1993, p. 34). Bermúdez (1980, p. 58) os dividiu em físicos, mentais, sociais e psicoquímicos. Os *iniciadores físicos* encontram-se a nível corporal e podem ser ativados conscientemente através de movimentos: expansão respiratória, mímica, alongamentos, sons, tensão e distensão muscular; para favorecer a "construção" de um personagem ou de uma cena a ser dramatizada. Os *iniciadores mentais* partem das recordações e fantasias, que podem ser estimuladas através de relaxamento induzido, desencadeando "atos mais complexos, cheios de conteúdos e com maiores possibilidades de desenvolvimento e interação" (BERMÚDEZ, 1980, p. 58) na ação dramática. Os *iniciadores sociais* partem da descrição de ações sociais, que possibilitam a construção de cenas ou imagens simbólicas, que desencadeiam ações, que intensificam o trabalho das relações interpessoais. Os *iniciadores psicoquímicos*, através de sua ação estimulante ou sedativa, podem interatuar com os demais, para facilitar o aquecimento.

AQUECIMENTO ESPECÍFICO: Durante o aquecimento específico, o paciente e o terapeuta delimitam os papéis a representar, o lugar e o momento em que se desenvolverá a ação dramática, que devem ser "concretizados" no palco (*contexto dramático*). A sua eficácia é garantida pela manutenção do "clima afetivo" da

dramatização, ou seja, o paciente deve atuar “como se” ele estivesse no contexto grupal (por exemplo: sala- de- aula) ou no contexto social (por exemplo: escola ou comunidade) referenciados. “Desse modo é possível manter uma congruência entre a ação dramática e a linha vital do indivíduo/grupo” (VIEIRA, 1992, p. 125), o que diferencia o procedimento psicodramático de uma simples dramatização de um fato qualquer.

1.3.2.5.1b 2ª Etapa: Dramatização

A etapa da dramatização é o núcleo do procedimento psicodramático. Ela se inicia quando o paciente devidamente aquecido passa a representar os personagens de seu mundo interno, presentificando concretamente o seu conflito no palco. Portanto, esta etapa ajuda na tomada de ciência de conflitos, elucida situações-problema e encaminha resoluções mais satisfatórias.

Segundo Gonçalves (In Monteiro, 1993, p. 20):

Apesar da originalidade da cena que se desenrola, pode-se notar que o diretor utiliza técnicas que norteiam a ação do protagonista, isto é, maneiras ou jeitos na arte de conduzi-lo a realizar o drama. [...] Devemos observar entretanto que não é obrigatório que sejam utilizadas em todas as sessões de psicodrama.

Ou seja, **as técnicas só devem ser utilizadas no momento propício da dramatização e segundo o contexto.** No presente estudo foi utilizado a adaptação das seguintes técnicas:

- **TÉCNICA PSICODRAMÁTICA DO DUPLO:** O terapeuta, na função de Ego-Auxiliar, se posiciona atrás do paciente, coloca sua mão sobre o seu ombro (para mostrar que está junto com ele) e passa a expressar verbalmente pensamentos, sentimentos e sensações, que o paciente, por alguma razão,

não consegue expressar. Portanto, a fala do terapeuta é necessariamente interpretativa. Ele coloca sua intuição à serviço do encontro de seus estados inconscientes, para favorecer a comunicação do conflito. Na medida em que o paciente se identifica com o *duplo*, ele se sente compreendido e torna-se possível o *insight*. Portanto, com esta técnica criam-se condições ótimas, nas quais o paciente se torna consciente de distorções aperceptíveis, de conflitos e de desejos. Através desta técnica, no método proposto neste estudo, respeitam-se os três processos básicos propostos por Bellak e Small (1980, p. 30): a comunicação, o *insight* e a elaboração.

- a) **Comunicação:** é a forma como o paciente informa para o terapeuta seus problemas, sua história e vida atual: “A escolha que o paciente faz das palavras, a velocidade da fala, o estilo e o método de enunciação, a ênfase ou sua falta, tudo pode comunicar informações importantes ao terapeuta”. (BELLAK & SMALL, 1980, p. 30).
- b) **Insight:** é a percepção que o paciente tem de padrões ou “configuração em sua experiência, sentimento, comportamento e pensamento”. Ele é atingido quando ocorre compreensão emocional e intelectual destes padrões, enquanto eles existem na vida atual, na transferência, na história pregressa e, particularmente, quando consegue diferenciar entre motivação consciente e inconsciente. (BELLAK & SMALL, 1980, p. 31). O terapeuta deve permanecer em “estado de alerta” para reconhecer os padrões horizontais (atuais) e os padrões verticais (precursores do comportamento atual) e relacioná-los aos sintomas e transferências apresentadas pelo paciente. As transferências positivas devem ser sempre consideradas, no entanto, deve-se ressaltar somente as transferências negativas relacionadas ao problema atual. O terapeuta deve comunicar o seu

insight ao paciente, para promover o *insight* daquele e estimular sua elaboração.

Para isso,

antes de apresentar uma interpretação definitiva de certos padrões comportamentais e sentimentos, o psicoterapeuta pode resolver oferecer certo número de outras interpretações parciais ou de menor importância, destinadas a conduzir o próprio paciente na direção do *insight* principal, descoberto pelo terapeuta, a preparar o ambiente para a comunicação do *insight* ou a testar a facilidade do paciente em aceitá-lo. (BELLAK & SMALL, 1980, p. 31).

c) **Elaboração:** “é um processo pelo qual o paciente aplica o *insight*, recentemente adquirido, a uma variedade de situações, para as quais os mesmos padrões são verdadeiros” (BELLAK & SMALL, 1980, p. 32). Este processo deve ser estimulado pelo terapeuta.

- **TÉCNICA PSICODRAMÁTICA DO ESPELHO:** O terapeuta transforma o paciente em expectador de si mesmo, fazendo-o presenciar a representação de seu mundo interno ou de seu átomo social, que é representado pelo Ego-Auxiliar. Para isso é preciso que o terapeuta desenvolva sua sensibilidade e acuidade perceptiva para captar o estado afetivo emocional do paciente evitando assim a exposição do paciente ao ridículo e, seu conseqüente fechamento em si mesmo. É importante ressaltar que *o abuso da técnica do espelho pode cronificar a situação-problema do paciente, levando-o a estados regressivos. Portanto, esta técnica só deve ser utilizada por terapeutas treinados, que usem o “bom senso” e sobretudo sua “humanidade” (se colocando no lugar do paciente, para melhor perceber como ele, a partir de seus recursos, se sente, pensa e se percebe naquela situação).*
- **TÉCNICA PSICODRAMÁTICA DO SOLILÓQUIO:** No “aqui e agora” da ação dramática, o paciente enquanto *personagem* deve expressar seus sentimentos e pensamentos, em voz alta e com os olhos fechados. Trata-se

de uma conversa consigo mesmo: “olhar para dentro” de seu mundo interno e refletir sobre a percepção de sua relação com o mundo real objetivo. Segundo Gonçalves (1988, p. 90), durante o solilóquio do paciente, o terapeuta “pode agir como um mediador e, depois como analista, isto é, colaborando para que a vivência da situação se torne mais clara e, através de seus comentários, facilitar ao cliente o redimensionamento psicológico do significado de seu solilóquio”.

- **TÉCNICA PSICODRAMÁTICA DA INVERSÃO DE PAPÉIS:** Segundo Gonçalves (In MONTEIRO, 1993, p. 25), a técnica de inversão de papéis é mais facilmente realizada quando os sujeitos se encontram no mesmo campo psicológico e social, como por exemplo, no caso do psicodrama realizado dentro da sala- de- aula com o professor e os seus alunos.

A inversão ou troca de papéis só ocorre quando as pessoas envolvidas estão de fato presentes. Quando o protagonista “troca” de papel, desempenhando o papel de alguém a quem esta se referindo, real ou imaginário (não importa), o que se esta usando é uma variação da técnica de apresentação de papéis, em que ele toma o papel do outro expressando o modo pelo qual o vê. *O bom uso desta técnica resulta em um aprimoramento da relação interpessoal, podendo favorecer o desenvolvimento do fator tele* (compreensão mútua entre os envolvidos na inter-relação). Para Moreno, a técnica psicodramática da troca de papéis aumenta a força e a estabilidade da criança possibilitando sua independência em relação à figura do adulto.

- **TÉCNICA PSICODRAMÁTICA DA APRESENTAÇÃO DO ÁTOMO SOCIAL:** O paciente representa, através de objetos intermediários, as “pessoas significativas”, aquelas que interferiram positivamente ou negativamente em sua vida profissional. Supõe-se que as relações estabelecidas entre estas pessoas-personagens no mundo interno do paciente, possam estar sendo representadas simbolicamente pela disposição destes objetos intermediários. Em seguida, o paciente representa dramaticamente cada um dos objetos -

personagens, para que se possa aprofundar no conhecimento de seu mundo interno e tornar possível o *insight*.

- **TÉCNICA PSICODRAMÁTICA DA PROJEÇÃO PARA O FUTURO:** Segundo Moreno (1974, p. 139), nesta técnica o paciente se “transforma” no profeta de si próprio, artífice de seu destino, na medida em que explicita seus desejos em um plano estratégico de futuro realizável, subdividido em diferentes etapas. Através desta técnica realiza-se uma reflexão sobre o passado e o presente, assim como um compromisso com a mudança frente a meta projetada. Desse modo, o paciente pode “olhar com olhos capazes de ver além da superfície e transformar a vida em um projeto que possa ser vivido, apesar das dores e dos obstáculos, com esperança e coragem” (CRELIER. In MONTEIRO, 1993, p. 91).

1.3.2.5.1c 3ª Etapa: Comentários/ Compartilhar

Nesta etapa o paciente expressa seus pensamentos e percepções dos fatos dramatizados na etapa anterior. É um momento de elaboração e análise, com mobilização de afetos e emoções, que favorecem o *insight*.

2. HIPÓTESES E OBJETIVOS DO PROJETO

2.1 Hipóteses Iniciais da Pesquisa

- 2.1.1. O fenômeno da transferência pode ser observado, analisado e explicado através da dinâmica de trânsito dos conteúdos presentes nos vínculos afetivos estabelecidos entre o professor e o grupo de alunos em sala-de-aula.
- 2.1.2. As respostas contratransferenciais do professor podem perturbar o grupo de trabalho centrado na tarefa de aprender e ensinar, tornando-o um grupo de suposto básico de dependência, ataque-fuga ou de acasalamento.
- 2.1.3. O esclarecimento das respostas contratransferenciais do professor (fora da sala-de-aula) poderá auxiliá-lo na criação de um campo psicológico (dentro da sala-de-aula) que propicie cooperação e reconciliação, clima necessário para o desenvolvimento do grupo técnico de trabalho centrado na tarefa de ensinar e aprender.

2.2 Objetivo Geral

Oferecer um conhecimento original, através de contribuição adaptativo-psicanalítica, para melhorar a eficácia pedagógica da inter-relação entre o professor e o grupo de alunos em sala-de-aula, em escolas de educação infantil e de ensino fundamental.

2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Observar a inter-relação entre professor e grupo de alunos em sala-de-aula para verificar **se ocorrem e como ocorrem** respostas contratransferenciais do professor frente às manifestações dos alunos, tais como:
 - 1.1. O grupo responde exatamente o que o professor quer que ele responda, mantendo-se dependente de seu poder¹⁵. (suposto básico de dependência).
 - 1.2. Emergência de um “bode-expiatório”: aluno, cujo comportamento em sala-de-aula, questiona o poder do professor (suposto básico de ataque-fuga).
 - 1.3. Divisão do grupo em dois subgrupos: alunos mais capacitados e alunos menos favorecidos, que não se misturam (suposto básico de Acasalamento).

2. Trabalhar, em intervenção terapêutica breve individual, a adequação do professor às situações geradoras de desequilíbrio adaptativo e sua derivação no setor produtividade; possibilitando a emissão de respostas renovadas às situações antigas e respostas novas e mais adequadas às situações novas.

¹⁵ “Poder é a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer” (HUNTER, 2004, p. 26)

3. Verificar se mudanças nas respostas do professor (líder) ocasionam mudanças nos comportamentos do grupo de alunos (participantes) e se estas mudanças propiciam melhor desempenho no desenvolvimento e resolução de tarefas pedagógicas.

4. Verificar se houve estabilidade do processo de adaptação no período de pelo menos seis meses após a realização do levantamento de dados e da Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada Individual.

3. RECURSOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, utilizei a metodologia particularizada clínica qualitativa desenvolvida por Egberto Turato (2003), que permite ao pesquisador penetrar na cultura institucional, em uma perspectiva psicológica pessoal: “lançando mão do método psicanalítico (*articulado ao psicodrama*) para a interpretação dos significados de influências da instância do inconsciente humano, na fala e no comportamento daquele sujeito buscado com uma atitude clínica por parte do pesquisador” (TURATO, 2003, p. 234, grifos da autora).

Segundo Turato (2003, p. 246), o cerne deste método qualitativo são os *sentidos* e as *significações* dos fenômenos, que são “capturados” através da observação, escuta e interpretação dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa. Para este autor, o **FENÔMENO**, aquilo que se mostra e se revela em si mesmo, aos nossos sentidos; deve ser diferenciado de **CONSCIÊNCIA**, aquilo que dá significação à “entidade” que se mostra em um local situado. O *fenômeno se manifesta em nossa consciência, situando-se aí*; e é deduzido a partir do fato observado. O **FATO**, acontecimento que se manifesta concretamente, podendo ser observado na realidade externa objetiva; *é construído e delimitado pela mente do observador, que pensa e relata o observado*. Portanto, podemos dizer que o “**SENTIDO** tem como objeto a própria coisa, enquanto a **SIGNIFICAÇÃO** tem por

objeto o sinal da coisa” (JOLIVET, 1975, p. 202, citado por TURATO, 2003, p. 249, grifos da autora). Entende-se por *sinal* aquilo que “representa”, é o “querer-dizer”. Neste estudo, se considerou como sinal, cenas do cotidiano expressadas concretamente pelos sujeitos no contexto social (relação entre o professor e o grupo de alunos em sala- de- aula) e no contexto dramático (cenas –atual e pregressa- dramatizadas durante a ITBI). A relação entre o sinal e a sua significação foi confirmada por cada sujeito durante a Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI, na medida em que ele pode tomar consciência do fenômeno da contratransferência. Portanto, neste estudo, o fenômeno da contratransferência do professor foi deduzido a partir da interpretação do observável.

Seguindo as principais características das investigações qualitativas sistematizadas por Bogdan e Biklen (1998, p. 4) e comentadas por Triviños (1987, p. 128-130), a metodologia desenvolvida por Turato (2003, p. 245) propõe que a pesquisa qualitativa ocorra em *settings acontecendo naturalmente* (POPE; MAYS, 1995, p. 43, citado por TURATO, 2003, p. 250). Ou seja, em um espaço físico-estruturado do cotidiano, que englobe e preserve as incontáveis características e relações da pessoa, alvo de nosso estudo. Ela considera também, que a aplicação do método qualitativo em *settings* de saúde, implica no “acolhimento” da pessoa com atitude clínica por parte do pesquisador: valorização da “existência de angústias e ansiedades da pessoa entrevistada como um elemento fundamental de mobilização do interesse do entrevistador” (TURATO, 2003, p. 252). Para este autor, *ANGÚSTIA* é conceituada como “desejo de algo que se teme e de medo do que se deseja e que como tal prepara e anuncia uma ruptura, um salto a realizar” (JOLIVET, 1975, p. 19, citado por TURATO, 2003, p. 253) e *ANSIEDADE* é definida como:

Força propulsora inerente ao homem, que o leva a buscar soluções para os problemas cotidianos e a querer desvendar as ordens que não são visíveis aos olhos comuns. [...] *Portanto, a angústia é uma entidade mais*

relacionada com vivências atuais e passadas, enquanto a ansiedade é algo expectante, isto é voltado para o futuro. (TURATO, 2003, p.. 254, grifos da autora).

Nesta metodologia, os elementos psicanalíticos são valorizados “devido a sua manifestação significativa e influente nas pessoas do pesquisador ou do indivíduo sob estudo” (TURATO, p. 256) em todos os momentos da pesquisa: tema- problema, referenciais teóricos para contextualizar o tema a ser investigado, instrumentos auxiliares de coleta de dados com atenção às questões dos sentimentos transferenciais e contratransferenciais, discussão dos resultados procurando dar sentidos e significados aos relatos dos sujeitos para construir os aspectos teóricos, assim como a cosmovisão e postura do pesquisador. Desse modo, Turato considera o **pesquisador – como - instrumento**, pois “recorre aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado, considerando importantes, por conseguinte, a introspecção e a reflexão pessoal na pesquisa naturalística” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, citado por TURATO, 2003, p. 257). Este conhecimento pode se tornar mais consistente através de “vivências prolongadas e profundas em campo” e, quanto mais eclético é o pesquisador, melhor será o “domínio suficiente de certas áreas do conhecimento para lançar mão de seus conceitos para lidar com seus dados” (TURATO, 2003, p. 261).

Na metodologia qualitativa apresentam-se dados descritivos e as descrições são tratadas interpretativamente (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 28 citado por TURATO, 2003, p. 265). Fiorini (1976, p. 13), considera que a observação dos fatos é apenas um dos passos da exploração científica empírica, mas é fundamental: “aprofundar todo esforço de descrição dos fatos que emergem na experiência psicoterapêutica, exigir o máximo das palavras para obrigá-las a exprimir toda a riqueza do acontecer na sessão terapêutica, detectar sua multidão de significações,

suas seqüências, suas leis ainda obscuras”. Desse modo, pode-se permitir que o conhecimento psicanalítico saia da relação bipessoal privada, transformando-o em um saber transmissível, que possa ser questionado e derivado para outras situações sócio- ambientais.

3.1 Métodos e Técnicas do Estudo

Este estudo conjugou o **método psicanalítico histórico- descritivo-narrativo** e a **pesquisa-ação** apoiada na **técnica de intervenção terapêutica breve operacionalizada individual**, como um caminho para conduzir-se cientificamente na direção dos objetivos propostos, segundo a sua natureza. Assim sendo, ele não trata de uma investigação psicanalítica no sentido estrito desta concepção, mas de uma investigação adaptativo- qualitativa do fenômeno da contratransferência, situando-o na área da psicologia clínica preventiva aplicada ao campo educacional. Ou seja, “empresta” e “apropria-se” de conceitos da psicanálise articulados ao psicodrama, como uma ferramenta, para buscar a articulação teórica de respostas contratransferenciais do professor diante das manifestações cotransferenciais do grupo de alunos na sala- de- aula. Desse modo, contempla o processo de relações entre o indivíduo concreto e os sistemas funcionais que o comportam, permitindo uma estreita relação entre a pesquisadora e os professores participantes desta pesquisa. Susanna Mantovani (1998, p. 169, citada por TURATO, 2003, p. 294) considera:

o método de pesquisa-ação – ao lado das técnicas de entrevista e da observação - como os métodos qualitativos por excelência para empreendimentos investigativos nas áreas educacionais. [...] Salieta que as teorias da pesquisa-ação sustentam, na realidade, que *as forças sociais influenciam as decisões e os comportamentos dos componentes da comunidade, e é portanto necessário seja analisá-las profundamente, seja*

assimilá-las às variáveis sob as quais intervir e as quais ter em conta no desenvolvimento da pesquisa ou na escolha da metodologia e dos instrumentos de análise.

De acordo com esta orientação, este estudo partiu do particular para atingir a dimensão social porque:

O que caracteriza a Psicanálise como ciência não é o material de que trata, mas sim a técnica com a qual trabalha. [...] Aquilo a que ela visa, aquilo que realiza, não é senão descobrir o que é inconsciente na vida mental. (FREUD, Conferências Introdutórias, citado por TURATO, 2003, p. 272).

Logo, podendo auxiliar na resposta à pergunta: *que contribuições a Psicanálise pode oferecer à Educação e à formação do Professor*, este estudo, conjugando o método psicanalítico e a pesquisa-ação, se preocupou com o desenvolvimento de uma investigação científica que pudesse colaborar

na mudança de situações institucionais ou de aspectos e comportamentos que os próprios agentes envolvidos nos processos estudados – e não apenas os pesquisadores – consideram insatisfatórios e merecedores de intervenções sociais [...], *respeitando* parcialmente a condição de objetividade através de um consenso entre a pesquisadora e os agentes envolvidos nos processos estudados sobre os aspectos *contratransferenciais* que foram observados e interpretados. (TURATO, 2003, p. 294, grifos da autora).

Portanto, neste estudo, se considerou que a manifestação do fenômeno da contratransferência deduzido a partir da interpretação do fato observado (comportamentos do passado do professor, que se repetem com acentuada atualidade em sala- de- aula, diante das manifestações cotransferenciais do grupo de alunos) definiu o processo de indução empírico, pela verossimilhança entre a representação e o representado. Ou seja, os argumentos da pesquisadora e dos sujeitos participantes se estruturaram sobre o fato, de forma verossimilhante, durante a ITBI. Com isso, foi possível perceber, através da observação do clima afetivo grupal em sala- de- aula, como a Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada Individual provocou, de forma indireta, mudança no universo de

manifestações do fenômeno da cotransferência no grupo de alunos. Portanto, a observação psicanalítica em sala-de-aula fundamentou a organização e estruturação do pensamento científico, para a construção da heterogênesse da história: cada sujeito representante do coletivo construiu e explicou a sua própria história. Assim entendido, este estudo pode contribuir com a construção de um modelo formalizável baseado em significados.

Popper realça que uma teoria científica é uma teoria que pode ser falseada. Logo, o conhecimento original, gerado neste estudo, através de contribuição adaptativo- psicanalítica, para melhorar a eficácia pedagógica da inter-relação entre professor e grupo de alunos, em escolas de educação infantil e de ensino fundamental, poderá ser considerado científico na medida em que puder ser falseado.

No estudo de campo se procurou a confirmação ou revisão dos pressupostos teóricos através de um

aguardar num 'campo' onde o sujeito vem *procurar a pesquisadora* no momento da 'coleta' em que o *timing* do psicanalisando fizer trazer um material para, igualmente, confirmar ou rever as hipóteses iniciais do analista. [...] O cuidado com a *não utilização de sujeitos que se constituam como pacientes sob prévio cuidado assistencial* se deve ao *interesse que o informante tenha liberdade de recusar a participar da pesquisa e, uma vez como sujeito consentido, tenha liberdade de falar o que quiser, apenas limitado pelo tema trazido pelo pesquisador.* (TURATO, 2003, p. 273).

Além disso, para garantir a construção metodológica da pesquisa clínico-qualitativa foram utilizados os consentimentos pós-informação por escrito (veja nos ANEXOS A, B, C e D), a **Observação Psicanalítica em sala-de-aula**, a disposição face a face, a **Entrevista semi-dirigida Individual profunda em Prevenção – EDAO-** como instrumento auxiliar de pesquisa, as **Sessões de Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada Individual com utilização do Psicodrama e**

da Interpretação Teorizada em seu desenvolvimento e o *setting* construído no ambiente usual dos sujeitos participantes.

De acordo com esta orientação, foi realizada uma fase de ambientação e aculturação da pesquisadora, como rigores para a coleta de dados e refinamento pessoal do olhar e da escuta, necessários à apreensão do objeto em seu território (instituição escola), com três sujeitos.

3.1.1 As Escolas: O local da pesquisa

O estudo de campo, desta investigação, foi realizado em 10 (dez) escolas de redes escolares diferentes: 02 (duas) privadas e 08 (oito) públicas, sendo: 05 (cinco) municipais, 02 (duas) estaduais e uma mantida pela repartição de uma universidade pública. Não se consideraram os dados obtidos nesta última, porque o sujeito se demitiu enquanto ocorria a sua coleta. As escolas se localizavam em bairro de classe média (cinco), média alta (duas), média baixa (uma) e cidade universitária (uma). O número de alunos por turma variou de 07 (sete) a 37 (trinta e sete). Desse modo, foi possível “tomar conhecimento” do contexto institucional a ser estudado relativizando a posição do observador no campo, através da variação do campo, conforme se pode observar na tabela 5:

PARTICIPANTES	REDE ESCOLAR	TIPO DE TURMA	Nº DE ALUNOS	LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO
Sujeito A	Pública Municipal	1ª série	36	Bairro comercial (classe média)	Consultório
Sujeito B	Pública Municipal	1ª série	36	Bairro comercial (classe média)	Consultório
Sujeito C	Pública Municipal	Pré-escola	36	Bairro comercial (classe média)	Sala da Biblioteca
Sujeito 1 (CRISTAL)	Pública Municipal	Pré-escola	34	Bairro residencial (classe média alta)	Sala de computação
Sujeito 2 (CORAL)	Pública Municipal	1ª série	37	Bairro residencial (classe média alta)	Sala-de-aula vaga
Sujeito 3 (AMETISTA)	Privada	Pré-escola	15	Bairro residencial (classe média)	Própria sala-de-aula
Sujeito 4 (TOPÁZIO)	Privada	1ª série	07	Bairro residencial (classe média)	Própria sala-de-aula
Sujeito 5 (ESMERALDA)	Pública Estadual	1ª série	36	Bairro comercial (classe média baixa)	Própria sala-de-aula
Sujeito 6 (TURQUEZA)	Creche Estadual mantida pela universidade	Pré-escola	18	Cidade Universitária	Consultório
Sujeito 7 (SAIU DA PESQUISA)	Mantida pela repartição de uma universidade	Pré-escola	25	Cidade Universitária	Sala da Coordenadora pedagógica

Tabela 5. Caracterização dos Aspectos Profissionais dos Sujeitos Participantes

O critério para a escolha destas escolas foi sua proximidade em relação a meu consultório, local que foi oferecido para a realização das Intervenções Terapêuticas Breves Individuais - ITBI, caso não houvesse espaço físico disponível nas escolas onde trabalhavam os professores observados. Os sujeitos preferiram realizar a ITBI no consultório da pesquisadora (três) ou na própria sala-de-aula (três). Os demais preferiram utilizar sala vaga (uma), sala da biblioteca (uma) e sala de computação (uma) da própria escola.

Este estudo de campo foi realizado de forma longitudinal, em duas fases, com períodos de pelo menos quatro meses consecutivos em cada uma.

3.1.2 Os Professores Participantes

Foram nove os professores participantes desta pesquisa: quatro professoras de pré-escola (último estágio) e cinco professoras de primeira série.

PARTICIPANTES	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL	Nº DE FILHOS
Sujeito A	58	Superior Completo	Desquitada	02
Sujeito B	33	Pós Graduação Lato Senso	Casada	01
Sujeito C	29	Superior Completo	Divorciada	Nenhum
Sujeito 1	36	Superior Completo	Solteira	Nenhum
Sujeito 2	40	Superior Completo	Solteira	Nenhum
Sujeito 3	30	Superior Incompleto (cursando)	Solteira	Nenhum
Sujeito 4	24	Magistério Completo	Amasiada	01
Sujeito 5	43	Magistério Completo	Casada	01
Sujeito 6	33	Superior Completo	Solteira	Nenhum
Sujeito 7	32	Superior Completo	Casada	02

Tabela 6. Caracterização de Aspectos Pessoais dos Sujeitos Participantes

Conforme se pode observar na tabela 6, todos os sujeitos que participaram deste estudo eram do sexo feminino (nove), com idade variando entre 24 e 58 anos. Apenas um dos sujeitos tinha curso de pós-graduação (psicopedagogia). Este mesmo sujeito e quatro outros eram graduados em pedagogia, enquanto apenas um era graduado em psicologia. Um dos sujeitos era estudante de pedagogia e os outros dois tinham o curso de magistério completo. O tempo de exercício do papel de professor para a população referenciada variava de iniciantes (dois), um a quatro anos (dois), cinco a oito anos (três) e mais de dez anos (dois).

Seu estado civil era: solteiro (quatro), casado/amasiado (três), desquitado (um) e divorciado (um). Cinco não tinham filhos, três tinham um filho e um tinha dois filhos.

A posição na ordem de nascimento dos sujeitos em sua família de origem era: seis eram primogênitos, dois caçulas e apenas um dos sujeitos era filha do meio. Cinco sujeitos tinham um irmão, dois tinham dois irmãos, um tinha quatro irmãos e o outro seis irmãos.

O critério para a escolha dos sujeitos foi o seu nível de motivação para participarem do estudo em suas fases:

- I- Ambientação e aculturação da pesquisadora (sujeitos A, B e C),
- II- Pesquisa propriamente dita (sujeitos 1 a 6).

3.2 Procedimento

Segundo Turato (2003, p. 317), a apreensão do objeto é definida como o “ato que nos dá o seu conhecimento ainda de um modo relativamente simples, o qual pode ser seguido por processos mentais mais elaborados”. Desse modo, o procedimento de coleta de dados foi dividido em duas fases subseqüentes:

Fase I: Ambientação e Aculturação da Pesquisadora.

Etapa I: Observação Psicanalítica em Sala- de- Aula (02 vezes por semana).

Etapa II: Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada Individual (semanal) + Observação Psicanalítica em Sala- de- Aula (semanal).

Fase II: Pesquisa propriamente dita.

Etapa I: Observação Psicanalítica em Sala- de- Aula (02 vezes por semana).

Etapa II: Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada Individual (semanal) + Observação Psicanalítica em Sala- de- Aula (semanal).

Etapa III: 01 Observação Psicanalítica em Sala- de- Aula + 01 Entrevista Pós- Pesquisa.

Fase I: Ambientação e Aclturação da Pesquisadora

Na fase inicial de ambientação e aclturação da pesquisadora, foi realizado um *enquadramento mais amplo*, em **três escolas públicas da rede municipal de ensino**, próximas de meu consultório. O objetivo desta fase foi levantar dados, que pudessem auxiliar na reflexão de aspectos empíricos e metodológicos relativos a este estudo.

O consentimento para a realização da pesquisa foi obtido junto à direção das escolas e coordenação pedagógica.

Em seguida, foi realizado um *enquadramento restrito, bipessoal pesquisadora-sujeito* com **três professoras**, concomitantemente à escolha do *locus* e do *grupo de observação e informação*: a **inter-relação entre estas professoras e seus alunos dentro das salas- de- aula, sendo duas de 1^a série e uma de pré-escola**.

A escolha dos professores participantes foi feita a partir de uma *reunião inicial com todos os professores*, do mesmo tipo de turma, que trabalhavam na mesma escola, em diferentes turnos. Nesta reunião, após a apresentação deste projeto de pesquisa, os sujeitos foram identificados pelo seu interesse em participarem do mesmo, em horários possíveis para eles e a pesquisadora.

Todos os sujeitos participantes receberam esclarecimentos sobre os aspectos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos, que envolveram: consentimento pós-informação por escrito de cada um, o sigilo, a privacidade e a proteção da imagem. Além disso, foi ressaltado que eles teriam livre acesso aos resultados a serem obtidos, após a conclusão do estudo.

Etapa I – A Observação Psicanalítica em Sala- de- Aula

Nos dois meses iniciais foram realizadas duas Observações Psicanalíticas Adaptativa semanais da inter-relação das professoras **A, B e C** com os respectivos grupos de alunos de 1ª série e pré-escola, com duração de 30 (trinta) minutos cada uma. Nestas observações, a pesquisadora se sentou no fundo da sala- de- aula, evitando qualquer manifestação verbal e/ou não-verbal, frente aos aspectos e comportamentos observados. A pesquisadora se manteve atenta aos aspectos comportamentais repetitivos e/ou singulares, que se manifestaram nas inter-relações observadas. A pesquisadora registrou os aspectos e comportamentos observados, imediatamente após sair da sala- de- aula, para evitar lapsos de memória.

A etapa II se iniciou a partir da demanda de cada uma das professoras, para a realização da Entrevista em Prevenção.

Etapa II – A Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada Individual

A suposição da manifestação do fenômeno da contratransferência das professoras **A, B e C** junto ao respectivo grupo de alunos dentro das salas- de- aula implicou numa segunda etapa. Esta teve início a partir da demanda de cada uma destas professoras. Nela, este fenômeno pode ser trabalhado de forma consciente, como **cotransferência**, durante as Intervenções Terapêuticas Breves Individuais, que foram realizadas com elas fora da sala- de- aula: **setting ou enquadramento do microambiente de relação interpessoal entre pesquisadora e sujeitos**. A definição deste ambiente delimitado englobou aspectos incidentais que envolviam a privacidade da relação dos sujeitos neste momento particular, assim como o efeito de mudanças do *setting* no controle sobre o rumo das entrevistas e sessões realizadas.

Para o desenvolvimento desta etapa foram realizadas até três **Entrevistas em Prevenção** (SIMON, 1983, p. 47) com aplicação da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada – **EDAO**, para detecção do núcleo das ‘situações-problema’ e planejamento sob a forma de Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI. Em seguida iniciaram-se as sessões de **ITBI**, cujo número variou de três a cinco encontros, de acordo com as necessidades de cada sujeito singular. As sessões foram semanais, de cinquenta minutos de duração e nelas ocorreu a discussão das soluções possíveis para as situações-problema detectadas, com a participação do professor. Desse modo, os sujeitos participantes funcionaram como colaboradores ativos no processo de revisão das soluções mais adequadas e seu encaminhamento. O objetivo destas intervenções foi trabalhar com a adequação dos sujeitos a situações atuais geradoras de desequilíbrio adaptativo e, sua derivação no setor produtividade. No entanto, pôde-se observar que a ajuda em um setor promoveu e expandiu a melhora da adequação dos sujeitos para os outros setores, tornando sua adaptação mais eficaz.

Durante a realização da intervenção foram incluídos tanto recortes dos dados obtidos através do método de observação psicanalítico-adaptativa em sala-de-aula, marcados pelo olhar e seleção da pesquisadora-terapeuta; como também narrativas da inter-relação das professoras com o grupo de alunos, “carregadas de sentimentos e reproduzidas com muita intensidade” por elas. Nestas situações empíricas, foi também considerada a transferência do professor dirigida diretamente à pesquisadora, constituindo-se como área de observação colateral.

A Intervenção Terapêutica Breve Individual se desenvolveu em uma abordagem suportiva e com trabalho na cotransferência, através de procedimento psicodramático com utilização da interpretação teorizada. Isto é, durante a

Intervenção foram utilizadas as etapas da sessão de psicodrama (aquecimento inespecífico, aquecimento específico, dramatização, compartilhar e análise) e das técnicas psicodramáticas (solilóquio, espelho, inversão de papéis, apresentação do átomo social, projeção de futuro) e o *duplo* que foi utilizado sob a forma de *interpretação teorizada*. Ou seja, a pesquisadora-terapeuta mantinha-se em “*atenção flutuante*”: não interferia nem fazia críticas na cena dramática produzida pelo sujeito, e não deixava que seus desejos nem as teorias influenciassem na observação desta produção. Além de observar as ações externas e em seu interior, consideraram-se também as expressões verbais do sujeito; e a partir da interação entre os inconscientes da pesquisadora-terapeuta e do sujeito emergiram conjecturas na consciência da terapeuta. Portanto, a interpretação traduziu o simbolismo do inconsciente deduzido da produção dramática observável do sujeito. Para isso, partiu-se da consideração de que há um rigoroso determinismo psíquico no qual cada ação tem uma conexão com a precedente (FREUD). Dessa forma, as conjecturas levantadas pela pesquisadora-terapeuta fundamentaram-se nos acontecimentos expressivos de conflitos inconscientes, que pouco a pouco foram se tornando conscientes. Então, a utilização do procedimento psicodramático articulado ao método psicanalítico pôde facilitar a figuração e expressão concreta do mundo interno do professor, através da representação de cenas relativas às situações experimentadas e observadas dentro da sala- de- aula (a partir da percepção do professor), de suas identificações e conflitos. Desse modo, a *representação concreta* (através da relação entre cenas atuais e cenas pregressas) e *simbólica* (através de objetos intermediários) do *fenômeno da contratransferência do professor* se fez possível *durante a intervenção*, e *pôde ser deduzido a partir da interpretação do observável pela pesquisadora e sujeitos*. Além disso, a concretização dos dados de

fantasia e realidade projetados pelas professoras no contexto dramático facilitou a ampliação de sua percepção. Com isso, possibilitou a emergência de respostas renovadas em relação às situações antigas, e respostas novas e mais adequadas frente às novas situações, como também a sua projeção de futuro. Quando necessário, foi sugerido a construção de um projeto pedagógico mais adequado à situação da população por elas atendida.

O *grupo de alunos em sala – de – aula* foi considerado como uma *gestalt* e não como uma somatória de indivíduos reunidos em determinado tempo e espaço; e supôs-se que a atmosfera psicológica grupal presente nas situações empíricas observadas foi determinada pelo desejo desse grupo. Verificou-se se o professor (líder do grupo de trabalho) coordenou as atividades dentro da sala- de- aula, através de métodos racionais de trabalho voltados para o desenvolvimento do conhecimento. Para isso, observou-se se ele mantinha-se contatado com a realidade externa, favorecendo os movimentos cooperativos do grupo e se sua ação estava voltada para o cumprimento dos objetivos do grupo e da tarefa a ser realizada (BION, 1961/1975, pp. 157, 159, 161, 165). Segundo Bion (1961/1975, pp. 145,157):

A função do grupo especializado de trabalho é manejar a suposição básica de maneira a impedir a obstrução do grupo de trabalho [...] consiste essencialmente na tradução de pensamentos e sentimentos em comportamentos adaptados à realidade.

Neste estudo, a demonstração da função do grupo de trabalho incluiu:

O desenvolvimento de pensamento projetado para ser traduzido em ação; a teoria em que se baseia; a crença na modificação ambiental [...] e finalmente, uma demonstração do tipo de fato que se acredita ser 'real'. (BION, 1961/1975, p. 133).

Supôs-se, todavia, que a atividade de trabalho poderia ser “obstruída, desviada e ocasionalmente ajudada por certas outras atividades mentais que possuem em comum o atributo de poderosos impulsos emocionais” (BION,

1961/1975, p. 134), que se originariam de suposições básicas comuns a todo o grupo. No presente estudo, considerou-se que o líder (o professor) é o indivíduo que mais expressa as identificações projetivas grupais, para atuá-las e, que “tanto a atitude do grupo (alunos), como a do líder (professor) foram funções da suposição básica ativa” (BION, 1961/1975, p. 159, grifos da autora). Sua ocorrência foi relacionada à denúncia da regressão do grupo, podendo se constituir como:

1. Grupos de Suposições Básicas de Dependência,
2. Grupos de Suposições Básicas de Ataque e Fuga,
3. Grupos de Suposições Básicas de Acasalamento.

A entrada da pesquisadora/observadora nas salas- de- aula foi precedida por sua apresentação às crianças, como sendo “*uma psicóloga que irá assistir algumas aulas para compreender, junto com a professora, o que é ser ‘uma professora suficientemente boa’*”. A pesquisadora/observadora explicou que ela “*ficaria ‘quietinha’ no fundo da sala, para não atrapalhar a aula*” e que depois ela poderia “*tirar as dúvidas com a professora, em outro horário*”. A pesquisadora/observadora respondeu as perguntas feitas por alunos sobre as suas funções de observadora em sala- de- aula, e em seguida foi pedido a permissão do grupo de alunos para a realização das observações.

Os pais dos alunos dos grupos atendidos pelos professores **A**, **B** e **C** receberam, de acordo com os meios de comunicação usuais das escolas, informação de que *os professores de seus filhos* estariam participando de uma pesquisa, o que implicaria na presença da pesquisadora em sala- de- aula, em alguns dias da semana, durante o semestre letivo corrente. Anexaram-se, junto a estas informações, esclarecimentos sobre os aspectos éticos relacionados à

pesquisa com seres humanos, que envolveram: consentimento pós-informação por escrito de cada um, o sigilo, a privacidade e a proteção da imagem. Todos os pais de alunos assinaram o documento, sendo que somente um dos pais pediu maiores esclarecimentos sobre a pesquisa a ser realizada, pois não entendera o porquê teria de assinar aquele documento, uma vez que *seu filho não seria atendido diretamente pela psicóloga e sim o professor dele*. Em função disto consideramos que as informações contidas neste documento deveriam ser sintetizadas e incorporadas aos meios de comunicação usuais da escola, quando fossem oferecidos aos pais dos grupos de alunos da fase II desta pesquisa.

Durante a realização da intervenção, deu-se continuidade à observação sistemática da inter-relação entre os sujeitos e o grupo de alunos em sala-de-aula, porém em uma periodicidade semanal. Desse modo, pôde-se obter a comparação, análise e interpretação de aspectos e comportamentos observados nas etapas I e II.

Fase II – Pesquisa Propriamente Dita.

Esta fase foi desenvolvida em sete escolas de redes escolares diferentes, com sete sujeitos do sexo feminino: quatro professoras de pré-escola e três professoras de primeira série do ensino fundamental. Os sujeitos participantes exerciam o papel de professora em duas escolas privadas, duas escolas da rede municipal de ensino, duas escolas da rede estadual de ensino e uma mantida por uma repartição de uma universidade. Não se considerou os dados obtidos nesta última, porque o sujeito se demitiu enquanto ocorria a sua coleta.

Nesta fase objetivou-se a estratificação e ampliação da amostra intencional. Nela seguiram-se os procedimentos desenvolvidos, analisados e avaliados na Fase I, e foi acrescentada mais uma etapa:

Etapa III – Observação Psicanalítica em Sala-de-Aula e Entrevista Pós-Pesquisa.

Esta etapa só foi realizada com os sujeitos participantes da Fase II – Pesquisa propriamente dita. No intervalo de pelo menos seis meses após o término da intervenção, houve uma nova observação em sala- de- aula e uma entrevista com os professores observados, para verificar a estabilidade de seu processo de adaptação neste período.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram apresentados sob a forma de nove estudos de caso, que foram analisados em um sentido interpretativo independente do outro, a partir de sua própria história.

A seguir, foi realizada uma análise conclusiva inter - estudo de casos, através da comparação, análise e interpretação de aspectos e comportamentos observados nas etapas I e II das Fases I e II, e acrescentou-se os dados obtidos na etapa III da fase II. Para isso considerou-se:

- A) Análise de melhoras significativas na inter-relação professor-aluno que derivaram maior eficácia no desenvolvimento e resolução de tarefas pedagógicas, durante e após a realização da técnica ITBI proposta neste estudo.

- B) Correspondência entre alguns dados obtidos em cada caso e de sua inter-relação com os demais casos, sua análise e compreensão interpretativa fundamentada nas teorias psicanalíticas propostas por Melaine Klein, Wilfred Bion e Ryad Simon.

A forma de apresentação e discussão dos três estudos de caso da Fase I – Ambientação e Aculturação da Pesquisadora foi suscita, sem utilização de gráficos relativos à compreensão adaptativa. Fundamentou-se na proposta de análise de

resultados sugerida por Simon (2003) e adaptada para este estudo conforme modelo abaixo:

1. RESUMO DOS DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA EM PREVENÇÃO

1.1. Queixa

2. RESUMO DOS DADOS OBTIDOS NAS OBSERVAÇÕES EM SALA- DE- AULA:

Síntese dos padrões comportamentais apresentados por cada professor na inter-relação com o grupo de alunos, em sala- de- aula, antes do início da ITBI.

3. DADOS RELEVANTES DE CADA SETOR ADAPTATIVO.

4. DIAGNÓSTICO ADAPTATIVO INICIAL E CONSIDERAÇÕES PSICODINÂMICAS.

4.1. Situação- Problema.

5. SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DA INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA BREVE INDIVIDUAL.

5.1. Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com as professoras, durante a ITBI. Com este recorte de uma sessão da Intervenção Terapêutica Breve Individual de cada sujeito participante procurei oferecer uma pequena demonstração de como a técnica que foi desenvolvida neste estudo contribuiu para a compreensão de aspectos subjetivos subjacentes às inter-relações estabelecidas entre professor e grupo de alunos em sala- de- aula. Ou seja, como a pesquisadora-terapeuta, na função de “Superego - Auxiliar” pôde ajudar as professoras na ressignificação de valores, que interferiam na manutenção das suposições básicas em inter-relações estabelecidas com o grupo de alunos, no momento da intervenção.

6. DIAGNÓSTICO ADAPTATIVO FINAL.

A forma de apresentação de cada estudo de caso da Fase II – Pesquisa propriamente dita, foi quantitativa e qualitativa, fundamentada na proposta de análise de resultados sugerida por Simon (2003) e adaptada para este estudo, conforme o modelo abaixo:

1. RESUMO DOS DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA EM PREVENÇÃO

1.1. Identificação do Sujeito.

1.2. Queixa.

1.3. Anamnese.

1.4. História Progressiva nos setores Afetivo-Relacional, Produtividade, Sócio-Cultural e Orgânico.

2. OBSERVAÇÕES EM SALA- DE- AULA.

Síntese dos padrões comportamentais apresentados por cada professor na inter-relação com o grupo de alunos, em sala- de- aula, antes do início da ITBI.

3. COMPREENSÃO ADAPTATIVA

A. Identificação dos setores da adaptação que apresentavam situação-problema e sua representação na Matriz Gráfica.

B. Conexões entre as situações-problema de um setor com os demais setores da adaptação; definição da situação-problema nuclear e representação das situações-problema conseqüentes na Matriz gráfica.

4. DIAGNÓSTICO ADAPTATIVO INICIAL E CONSIDERAÇÕES PSICODINÂMICAS.

Inferências sobre os dinamismos operantes desde a história progressiva, fazendo parte da constituição da personalidade dos sujeitos e que repetiam-se contratransferencialmente na atualidade, em situação de sala-de-aula.

5. PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA BREVE OPERACIONALIZADA

Com a cooperação do sujeito, no exame da situação-problema nuclear, traçou-se um plano de trabalho a ser realizado até o final do semestre letivo em que foi realizada a investigação.

6. SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DA INTERVENÇÃO TERAPEUTICA BREVE INDIVIDUAL

Síntese analítica dos processos individuais considerando-se a adaptação dos sujeitos a partir da maior eficácia ou ineficácia na resolução de situações problema em sala- de- aula. Verificou-se também se a ajuda em um determinado setor promoveu e expandiu a melhora da adequação dos sujeitos para os outros setores, tornando sua adaptação mais eficaz.

6.1. Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com as professoras, durante a ITBI.

Seguiu-se o mesmo padrão considerado na fase I.

7. DIAGNÓSTICO ADAPTATIVO FINAL

A. Identificação das mudanças ocorridas nos diferentes setores da adaptação que apresentaram situação-problema no início da ITBI.

B. Conexões entre as soluções dadas às situações-problema de cada setor com os demais setores da adaptação.

8. AVALIAÇÃO DA ESTABILIDADE DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO SEIS MESES APÓS A ITBI.

A. Verificação de mudanças comportamentais na relação entre os professores e o grupo de alunos, em sala- de- aula, seis meses após a realização da ITBI.

B. Análise sintética da estabilidade da adaptação obtida nos diferentes setores, e causas de sua eficácia ou ineficácia.

4.1 FASE I – Ambientação e Aculturação da Pesquisadora

O tempo total para a realização desta fase da pesquisa foi de quatro meses durante o segundo semestre de 2004.

Três professoras de três escolas públicas diferentes foram escolhidas como sujeitos participantes desta fase inicial da pesquisa. Duas (**A e B**) davam aula em primeira série do ensino fundamental para alunos cuja idade variava de seis a oito anos e, apenas uma professora (**C**) dava aula no último estágio da pré- escola, em escola de educação infantil, para alunos cuja idade variava de cinco a seis anos. Em todos os grupos observados o número total de alunos em sala- de- aula era trinta e seis.

O critério para a escolha das professoras foi o seu nível de motivação para participarem da fase I. Esta escolha seguiu o procedimento especificado na página 128.

Os pais dos alunos dos grupos atendidos pelos professores **A, B e C**, conforme já especificado na página 133, receberam informação de que os *professores de seus filhos* estariam participando de uma pesquisa, o que implicaria na presença da pesquisadora em sala- de- aula, em alguns dias da semana, durante o semestre letivo corrente. Anexaram-se, junto a estas informações, esclarecimentos sobre os aspectos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos, que envolveram: consentimento pós-informação por escrito de cada um, o sigilo, a privacidade e a proteção da imagem. Todos os pais de alunos assinaram o documento, sendo que somente um dos pais pediu maiores esclarecimentos sobre a pesquisa a ser realizada, pois não entendera o porquê teria de assinar aquele documento, uma vez que *seu filho não seria atendido diretamente pela psicóloga e sim o professor dele*.

O critério para a escolha das três escolas onde as professoras observadas trabalhavam foi a sua proximidade em relação ao consultório da pesquisadora, local onde se realizaram as intervenções terapêuticas individuais das professoras **A** e **B**. A professora **C** preferiu ser atendida na própria escola, na sala onde funcionava a biblioteca.

Nos dois meses iniciais, foram realizadas duas observações semanais da relação entre cada professora e o grupo de alunos em sala- de- aula, com duração de trinta minutos cada observação.

Após este período, foram realizadas duas a três entrevistas em prevenção (SIMON, 1983, p. 47 – 55) com aplicação da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada – EDAO, e em seguida iniciou-se a intervenção terapêutica breve individual semanal, cujo número variou de três a seis, de acordo com a necessidade do planejamento estratégico desenvolvido com cada uma das professoras, conforme discriminado na Tabela 7.

SUJEITOS	Nº DE ENTREVISTAS	Nº DE SESSÕES NA ITBI
Professora A	03	05
Professora B	03	06
Professora C	02	03

Tabela 7. Número de Entrevistas e Sessões na ITBI desenvolvidas com os sujeitos da Fase I.

As entrevistas e intervenções ocorreram a pedido das professoras observadas.

Após o início das intervenções, a periodicidade das observações em sala- de- aula passou a ser semanal.

A intervenção terapêutica breve individual se desenvolveu em abordagem suportiva e com trabalho na cotransferência (SIMON, 2001, p.4). Além disso, foram utilizadas técnicas psicodramáticas, para concretizar os dados de fantasia e

realidade projetados pelas professoras no contexto dramático, de modo a facilitar a ampliação de sua percepção, e possibilitar a emergência de respostas novas e mais adequadas às situações antigas, atuais e de projeção de futuro apresentadas. Foi sugerida a construção de projeto pedagógico mais adequado à situação da população atendida pela professora **B**.

Todas as professoras observadas desenvolviam uma forma de ensino mais tradicional, ou seja, "*o professor sabe e ensina e o aluno não sabe e aprende*". Todavia, cada uma das professoras observadas apresentou um padrão de conduta singular em sala- de- aula. Inicialmente, as duas professoras de primeira série de ensino fundamental (**A** e **B**) revelaram padrões de conduta quase opostos, no que se refere à postura rígida e formal em sala- de- aula.

De um modo geral, no início das observações, as professoras se sentiram um pouco "incomodadas" com a minha presença em sala- de- aula. No entanto, após duas semanas de observação, tanto as professoras como os grupos de alunos pareceram estar mais habituados à minha presença (olhavam menos para mim e passaram a emitir comportamentos que não apareceram no início, mas que se tornaram corriqueiros a partir de então).

4.1.1 PROFESSORA A

Resumo dos Dados do Sujeito A obtidos em:

- Entrevista em Prevenção.
- Observações em Sala-de-Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual.

4.1.1.1 Entrevista em Prevenção

A professora tinha 58 anos, graduação em ortóptica e pedagogia. Trabalhou durante vinte e cinco anos em atendimento à pacientes em consultório junto a um oftalmologista, onde se aposentou. Exercia o papel de professora há seis anos, sendo um ano em escola particular e cinco anos em uma mesma escola pública. No ambiente de trabalho, era considerada como muito prepotente e rígida.

Ela era desquitada há dezoito anos, teve dificuldades para se separar, necessitando de cinco anos de ajuda terapêutica para tomar tal decisão. Sua relação com o ex-marido era muito difícil: era provedora do lar, sentia-se só e insatisfeita afetiva e sexualmente. Todavia, o casal manteve a imagem de casamento feliz frente ao grupo de casais que conduziam na igreja católica. **A** sofreu ameaças de morte pelo ex-marido, após ter tomado a iniciativa da separação conjugal, o que derivou muitos processos judiciais. No último deles, ele teve impedimento judicial de ter contato com as duas filhas do casal, até que elas atingissem a maioridade.

A era a sétima filha, caçula, com diferença de 10 anos em relação ao irmão mais velho do que ela. O pai era retirante nordestino radicado na cidade de Campinas, onde exerceu a profissão de mecânico e de professor de violino. Era muito austero na educação dos filhos e **A** só podia sair de casa para ir à escola e à

igreja. Na adolescência seu pai a levava a bailes e ficava observando se ela mantinha a distância de 20 cm em relação ao par para dançar. A mãe, filha de imigrantes alemães, fora aluna de música do pai de **A**. Foi descrita como erudita que falava cinco línguas e que apoiava **A** nas tarefas escolares, entretanto tinha o hábito de manter-se reclusa no lar, “*não saindo de casa para nada, nem para ir ao mercado ou à igreja*”. **A** era aluna brilhante e aos 17 anos saiu de casa para estudar ortóptica na Escola Paulista de Medicina em São Paulo. Manteve distancia afetivo- emocional em relação à família de origem desde esta época. Casou-se aos 27 anos de idade para estruturar sua vida afetiva- sexual.

4.1.1.1.1 Queixa

Dificuldade de relacionamento interpessoal com os professores da escola. Substituiu o horário das reuniões pedagógicas por aulas de reforço extra - classe para o subgrupo de alunos mais fracos de sua sala- de- aula. Mantinha-se calada em algumas reuniões pedagógicas, cuja presença era obrigatória. Considerava-se diferente dos demais professores por ser mais eficiente, comprometida e responsável com o ensino em sala- de- aula.

Apresentava muitos problemas orgânicos e se tratava com médico homeopata.

4.1.1.2 Observações em Sala-de-Aula – Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual – ITBI.

A professora **A** mantinha programação diária e semanal de atividades, que eram desenvolvidas em procedimentos repetitivos, só variando o conteúdo das disciplinas ensinadas.

Os alunos só podiam responder “*em coro*” para “*evitar a interferência dos que respondem mais rápido nos que têm mais dificuldade para aprender*”. Desse modo o clima de *dependência grupal* (BION, 1975) era mantido através de disciplina rígida. Um aluno (**J**), que não se adaptava a este padrão, foi colocado na última carteira do lado oposto da diagonal, onde se localizava a mesa da professora. Ele era mantido isolado de contato, ou seja, duas carteiras em sua frente e ao seu lado não podiam ser ocupadas por nenhum colega. Quando ele questionava a professora ou respondia suas questões antes dos colegas, ela o recriminava com frases tais como: “*J hoje você já passou da conta*” ou “*eu não te agüento mais*” (com o rosto tenso e o corpo rígido). **J** parecia ser o “*bode expiatório*”, que representava a probabilidade do clima grupal se reverter em *ataque e fuga* (BION, 1975). Sua transferência negativa em relação a esse aluno se escancarava, todavia a professora **A** tentava manter o controle da impulsividade manifestada no comportamento não-verbal, através da rigidez nos procedimentos repetitivos. A transferência positiva da professora **A** em relação à turma de alunos era reforçada pela organização da classe, em uma fila de alunos adiantados (que se localizava no canto esquerdo da sala, junto às janelas, em frente à mesa da professora **A**) que ajudavam os alunos atrasados da fila ao lado. Este fato refletia o padrão de conduta que ela apresentava em relação à turma como um todo (os que não sabem dependem de uma *mãe idealizada* que vai suprir a necessidade de todos, nutri-los e assim eles não ficarão frustrados). Contudo, sua transferência negativa em relação aos mais atrasados parecia ser compartilhada pelos alunos mais adiantados, que faziam cara de “deboche” e diziam coisa tais como: “*ainda não terminou?*” ou “*burro empacado*” (rindo) reforçados pela professora **A** que dizia: “*a lição é para hoje ou para amanhã?*”

4.1.1.3 Dados Relevantes de cada Setor Adaptativo

No setor *afetivo relacional (A-R)* apresentava-se como “*pouco adequada*”, pois apesar de ter um relacionamento satisfatório com as filhas, com o grupo do centro espírita que freqüentava e com amigos do grupo de dança da terceira idade, se sentia como se fosse duas pessoas: uma dentro e outra fora da escola.

A professora **A** adorava fazer cursos extras “*oferecidos pela Prefeitura*”, onde era muito participativa; porém não conseguia trocar os conhecimentos neles recebidos, com os professores da escola onde trabalhava. Desse modo, sentia-se profundamente insatisfeita com seu relacionamento interpessoal com os demais professores da escola. Comentou que ao revelar o seu desejo de transferir-se para outra escola, as dirigentes lhe disseram: “*não adianta mudar de escola, pois você continua a mesma, onde quer que vá*”.

No setor *produtividade (Pr)* apresentava-se “*pouco adequada*”. Ela estava muito satisfeita com seu desempenho em sala- de- aula e nas aulas de reforço extra - classe, mantendo o rendimento da turma de alunos acima da média esperada. O clima afetivo em sala- de- aula era de *dependência*, mas a falta de participação individual do grupo de alunos, assim como o silêncio absoluto denunciava a iminência de *ataque e fuga*, frente ao comportamento verbal da professora **A**. Portanto, o conflito aparecia de forma subliminar, através de olhares, ameaças de levantarem-se as mãos frente a alguma dúvida, sorrisos de “deboche”, entre outros comportamentos do grupo de alunos.

No setor *sociocultural (SC)* encontrava-se “*adequada*”, pois ocupava todo o seu tempo livre para desenvolver atividades promocionais em um centro espírita, e para acompanhar seus alunos a consultas que ela conseguia com diferentes especialistas, de modo a sanar suas dificuldades. Freqüentava bailes da terceira

idade todos os finais de semana, onde ela se “relaxava” e sentia-se compensada da frustração no setor profissional.

No setor *orgânico* (**Or**) encontrava-se “*pouco adequada*”, pois buscava e aceitava ajuda médica frente aos seus problemas de saúde física, apesar de ainda não tê-los resolvido. Sentia-se muito satisfeita com sua aparência física.

4.1.1.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas.

A professora **A** encontrava-se no *grupo 3*, com *adaptação ineficaz moderada*.

Ela possuía um superego muito rígido, projetado nos objetos externos, que por sua vez se tornava persecutório. Assim, através do controle coercitivo do pensamento sufocava sua vida afetiva, para evitar a manifestação do impulso agressivo, que era projetado no aluno **J** e no grupo de professores. Ou seja, fazia a projeção de seu ego agressivo e controlava o seu temor frente ao objeto externo projetado, através de desvalorização e isolamento do objeto. Ocupava todo o seu tempo de vida “fazendo coisas” e assim evitava o contato com sua realidade interna. Desse modo sua “loucura” foi se instalando sob a forma de sintomas em seu corpo físico, através de dores na coluna e na cabeça devido à hipertensão arterial.

4.1.1.4.1 Situação-Problema

Dificuldade de relacionamento afetivo interpessoal com o aluno **J** e com o grupo de professores da escola onde trabalhava.

4.1.1.5 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

Foram realizados oito encontros com a professora **A**, sendo três entrevistas em prevenção e cinco sessões terapêuticas.

A professora **A** aceitou ajuda na medida em que pôde entrar em contato com seu Superego rígido, e desse modo entender o por quê de sua arrogância frente aos outros e sua necessidade de idealização de um objeto bom. Percebeu que utilizava o controle como forma de se defender de sua parte destrutiva, para evitar problemas de relacionamento. Mas como o impulso contido ameaçava emergir a qualquer momento, ela ia ficando cada vez mais rígida projetando-o fora e utilizando o isolamento como forma de proteção. Outro mecanismo defensivo para auxiliar no alívio da pressão destrutiva era projetando-o no objeto externo, um dos quais era o aluno **J**.

A ITBI de **A** foi realizada em meu consultório. O trabalho psicodramático com base analítica de seu relacionamento interpessoal com **J** possibilitou-lhes aproximação na realidade concreta em sala- de- aula. Este fato interferiu no clima afetivo grupal: o grupo de alunos ficou mais participativo e a professora **A** introduziu muitas atividades novas em sala- de- aula e extra- classe, como por exemplo o picnic com todo o grupo de alunos na pracinha ao lado da escola. No final da ITBI o clima afetivo em sala- de- aula era de *grupo técnico de trabalho*.

No entanto, o relacionamento interpessoal com os professores da escola manteve-se o mesmo. A professora **A** decidiu transferir-se para uma nova escola onde iria ministrar aulas em 2005, cujos “*professores construíram um projeto pedagógico mais parecido com o que eu acredito*”.

4.1.1.5.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora A, durante a ITBI.

4.1.1.5.1a AQUECIMENTO INESPECÍFICO:

A professora **A** iniciou a sessão descrevendo o comportamento dos pais do aluno **J** (rígidos, exigentes com o comportamento moral dos filhos, cristãos participantes ativos de uma igreja evangélica, presentes em todas as reuniões de pais de alunos) e dizendo: *“Estou muito preocupada, pois eles poderão punir J, quando souberem, na reunião de pais, que ele não poderá ir ao passeio da classe, porque desrespeitou minhas ordens em sala- de- aula”*.

4.1.1.5.1b AQUECIMENTO ESPECÍFICO:

No contexto dramático sugeri que ela estabelecesse um diálogo com os personagens: pais de **J**. Ela escolheu ser o pai de **J**, personagem austero, que exigia que o filho cumprisse bem suas funções na escola, assim como cumpria de forma responsável, suas funções como auxiliar do pai, no armazém da família.

4.1.1.5.1c DRAMATIZAÇÃO:

A dramatização se desenvolveu através de duas cenas subseqüentes:

CENA 1: *Diálogo entre os personagens: a professora A e o pai do aluno J.*

A dinâmica de inter-relacionamento se estabeleceu através da técnica de inversão de papéis. A professora “procurava palavras” para falar com o personagem pai de **J**, que ao saber que o filho fora desrespeitoso com ela, mostrou-se impulsivo dizendo em altos brados:

Personagem Pai do aluno **J**: *“Eu criei meus filhos como o meu pai me criou. Meu filho envergonhou toda a minha família, quando desrespeitou a senhora. Mas isso não vai ficar assim, não vai não!!!”*.

Em seguida, pedi para a professora **A** realizar um solilóquio enquanto representava este personagem e ela disse:

Professora **A**: *“Eu sou como o pai de A... por isso ela (se referindo a si mesma) saiu de casa e não voltou mais... ela nunca me respeitou, sempre fez o que quis... ela é muito parecida com J, por isso ela não sabe como lidar com ele”* (chora).

CENA 2. *Diálogo entre os personagens: a professora **A** e o aluno **J**.*

Professora **A**: *“J eu quero me aproximar de você, mas não sei como”*.

Aluno **J**: *“Professora, a senhora não gosta de mim, porque quer se aproximar de mim agora?”*.

Professora **A**: *“Porque você é muito parecido comigo: você é inteligente e esperto, mas é muito ‘metido’ e não sabe a hora certa de falar com a pessoa certa... se eu me aproximar de você, eu estarei me aproximando de mim mesma...”* (chora).

Duplo da Terapeuta: (Vide p. 116): *“Quando eu isolo você em sala- de- aula, eu tento protegê-lo de meus impulsos agressivos. É assim que eu tento ser uma professora suficientemente boa, mas me afastando de meus impulsos destrutivos, eu também me afasto de minha capacidade de demonstrar amar... É como se eu não soubesse os limites entre o amor e o ódio, por isso estou sempre ‘armada’ contra todos aqueles que se aproximam afetivamente de mim”*

Professora **A**: *“É isso mesmo e, você J, mexe muito comigo... mas nesse momento acho que sinto coragem de me aproximar um pouco de você”.*

Terapeuta: Solicitou que a professora **A** fosse se aproximando gradativamente do personagem aluno **J** (representado por uma almofada), *“até sentir que atingiu o seu próprio limite corporal de contato com ele”.*

A professora se aproximou aos poucos de **J** e o abraçou (abraçando simbolicamente a almofada) e disse:

Professora **A**: *“Perdoe-me, mas eu não sabia... Eu prometo que de amanhã em diante eu vou agir diferente com você na sala- de- aula, eu não quero ser como o meu pai, mas também não podia ser ridicularizada por você! Mas agora **eu posso ser eu mesma** na sala- de- aula, com você e com toda a classe. Leila será que eu consigo?”* (olhando para a terapeuta).

4.1.1.5.1d COMPARTILHAR:

Emocionada e um tanto assustada, a professora **A** percebeu nesta sessão, que agia transferencialmente de forma negativa com o aluno **J**, porque ele representava questões internas suas não resolvidas com sua figura paterna, em cena pregressa, que não foi dramatizada nesta sessão, porque preferimos ficar focados na cena atual.

4.1.1.6 Diagnóstico Adaptativo Final

Com a intervenção terapêutica breve individual a professora **A** pôde estabelecer relações mais próximas da realidade, ou seja, pôde verificar o nível real de manifestação de seu impulso agressivo no relacionamento interpessoal. Este fato

Ihe permitiu estabelecer limites dentro da realidade externa e assim verificar a não destruição do objeto externo ou sua própria destruição por ele. Com isso:

- diminuiu a rigidez e o controle do comportamento em sala- de- aula, o que permitiu uma maior inclusão do aluno **J** no grupo de alunos, e uma maior permissividade dos alunos em se manifestarem individualmente frente às tarefas pedagógicas. Esse fato parece ter interferido no processo de aprendizagem, pois no final do ano houve uma diminuição de 50% no número de alunos com dificuldades de aprendizagem (seis alunos), sendo que todos os 50% restantes (três alunos) apresentaram melhoras significativas.
- Resolveu começar a “*namorar sério*” um colega do grupo da terceira idade que conhecia há dois anos, mas que “*nunca tinha enxergado*” antes. Desse modo, mudou seu relacionamento com esta figura masculina: resolveu apresentá-lo às duas filhas e diminuir o número de idas ao centro espírita para encontrar-se com ele também em dias da semana. Além disso, esse homem apresentava características totalmente diferentes das apresentadas pelos homens com quem mantivera encontros casuais até então: um pouco mais velho do que ela, “feio” (aparência física a melhorar), rico e viúvo.

No entanto, continuou a idealizar um “*grupo de professores bons*” como ela, que iria encontrar na escola para onde se transferiu. Este fato parece indicar que foi mais fácil experimentar novas respostas mais adequadas apenas com objetos que tinham uma dependência afetiva dela (alunos) ou com objetos pertencentes a um campo afetivo mais relaxado (grupo de dança). **A** pode ter-se mantido afastada do grupo de professores da escola por ter projetado neste objeto seu superego muito rígido, que refletia seu grupo familiar de origem.

O trabalho terapêutico na transferência positiva favoreceu o estabelecimento de vínculos positivos com a terapeuta, reassegurando a possibilidade de continuidade deste processo em 2005, com terapeuta indicado pela pesquisadora.

Portanto, seu quadro evoluiu do *grupo 3* para o *grupo 1: adaptação eficaz*. Resolveu seus conflitos em sala- de- aula e contornou seus conflitos com os professores (setor produtividade - **Pr adequado**). Esta melhora parece ter interferido no setor orgânico (**Or**): resolveu “*dar mais tempo para si todos os dias, cuidando melhor de sua aparência*”; e no setor afetivo- relacional conseguiu estabelecer uma nova relação afetiva conjugal mais íntima, coisa que não fazia desde a separação (**A-R adequado**).

4.1.2 PROFESSORA B

Resumo dos Dados do Sujeito B obtidos em:

4.1.2.1 Entrevista em Prevenção.

4.1.2.2 Observações em Sala-de-Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve – ITBI.

4.1.2.1 Entrevista em Prevenção

A professora **B** tinha 33 anos, graduação em pedagogia na USP-SP e pós-graduação lato senso em psicopedagogia no Instituto “Sedes Sapientae”. Trabalhou desde os 18 anos em escolas particulares permanecendo sete anos como professora do colégio “Sacre Coeur”. Há cinco anos ingressou através de concurso na escola pública onde trabalhava. Considerava importante trabalhar “meio- período”

nessa escola, porque este trabalho lhe garantia estabilidade profissional com direito à aposentadoria e condições de ficar o outro período com a filha de dois anos de idade. Gostaria muito de ter um atelier de costura para projetar roupas; no entanto não tinha coragem de investir nesse sonho.

Estava casada há cinco anos com um homem três anos mais jovem do que ela, que trabalhava com vendas, tinha formação em ensino médio e queria cursar faculdade. Ela era a provedora do lar e contava com a mãe para ajudá-la nos cuidados à filha. O casal mantinha um relacionamento conjugal “livre”, ou seja, podiam sair sozinhos com amigos diferentes. No entanto, gostavam de fazer algumas coisas juntos, tais como: viajar, ir ao cinema ou à casa de amigos comuns e parentes. Ela se sentia só e cansada, principalmente porque tinha de ajudar financeiramente os pais, que ainda não tinham se aposentado e estavam desempregados. Desse modo, não sobravam recursos para investir na filha que era totalmente dependente e apresentava dificuldades de alimentação: só queria comer na escola particular que freqüentava no mesmo período em que **B** trabalhava. Em função disso, ela e a filha tomavam as refeições na casa da mãe, mas mesmo assim “*a menina não come quase nada*”.

Era a filha mais velha e sua única irmã era cientista social na USP-SP. Desde pequena, a professora **B** adorava desenvolver atividades artísticas e sua irmã pretendia incluí-la em um projeto de Políticas Públicas de construção de brinquedotecas na cidade de São Paulo. Quando pequena “tinha dois brinquedos prediletos”: ser professora ou projetar e construir roupas de papel para todas as bonecas da vizinhança. Seus pais sempre foram autônomos e proprietários de bares e restaurantes. Seu pai passou a administrar motéis, quando seu último restaurante faliu. A instabilidade financeira familiar gerou em **B** o medo de ter, no

futuro, uma velhice semelhante à dos pais ou ter freqüentes crises depressivas como a mãe.

4.1.2.1.1 Queixa

Sentimentos de culpa em relação à turma de alunos e à filha. Disse que se sentia impotente frente à estrutura e funcionamento da educação na rede pública, pois não aceitava a qualidade de “ensino de massa”. Por outro lado, não desenvolvia qualquer movimento para resolver sua insatisfação, justificando que precisava ter mais tempo para cuidar da filha. Mostrava - se confusa e contraditória, pois apesar de se perceber como uma péssima mãe queria ter outro filho para fazer companhia para a filha.

4.1.2.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual – ITBI.

A professora **B** variava a programação e as atividades em função das necessidades do grupo de alunos. As atividades pedagógicas eram intercaladas com exercícios de coordenação motora manual diversificados e enriquecidos de forma artística. A produção da turma de alunos era exposta para toda a escola, em um mural criado por ela e localizado fora da sala- de- aula. Todos os alunos participavam ativamente das atividades propostas (saíam do lugar de forma organizada, falavam baixo e cooperavam uns com os outros). Havia gibis, livros de histórias e quebra-cabeças, para aqueles que terminavam as atividades antes dos outros. Alguns subgrupos de meninas e de meninos preferiam falar baixinho sobre assuntos de seu interesse. A professora **B** deslocava a carteira do aluno que estava com mais dificuldade, naquele dia, para perto de sua mesa; todavia costumava

caminhar por toda a classe para verificar a produção de cada aluno do grupo. Ela dava uma atenção especial ao aluno (J), que se destacava dos demais porque sempre terminava corretamente as tarefas pedagógicas antes dos demais. Ela o tratava como seu “auxiliar”, solicitando sua ajuda em relação ao material e às atividades que eram desenvolvidas com o grupo de alunos ou para realizar tarefas extra - classe (levar e trazer material ou recados para outros professores, diretora, secretaria etc). Quando iniciava um novo conteúdo, a professora B conversava sobre ele com a turma, verificando o quanto cada aluno tinha conhecimento sobre o mesmo. Em seguida fazia a verificação de sua retenção através de atividades diversificadas e prazerosas. Portanto a relação entre a professora B e a turma de alunos acontecia em um clima de *grupo técnico de trabalho* centrado na tarefa de ensinar e aprender (BION, 1975). Havia um aluno (H) que apresentava dificuldades na fala e que tinha o hábito de “focar” o que os colegas faziam de “errado”. Nessas situações a professora B apresentava uma rigidez corporal e uma forte tensão concentrada nos maxilares e dizia para ele: *“cuide de suas coisas, vamos verificar o que você precisa melhorar em seu caderno... está bom capriche mais nisso ou naquilo”*. Mas quando ele perdia o lápis, coisa que ocorria habitualmente, ela manifestava irritação dizendo: *“Outra vez? E o lápis que eu lhe dei outro dia? Eu vou lhe emprestar outro, mas você me devolve no final da aula...certo?”* (Falava com a voz um pouco mais alta, como que fizesse isso a contragosto). De um modo geral ela procurava controlar sua transferência negativa em relação a H, fato que parecia não interferir no clima grupal, pois os demais alunos estavam “ligados” na tarefa pedagógica.

4.1.2.3 Dados Relevantes de cada Setor Adaptativo

No setor *afetivo- relacional (A-R)* encontrava-se “*pouquíssimo adequada*”, pois tinha uma relação tensa com a filha, com o cônjuge e com os pais. Mantinha uma boa relação com a irmã, porque era a única pessoa com quem ela podia “*desabafar*”. Achava que estava precisando de “fazer terapia”, mas não tinha dinheiro. Ela estava “*contornando*” os problemas de modo a não criar conflitos interpessoais, mas se sentia só e cansada.

No setor *produtividade (Pr)* encontrava-se “*pouquíssimo adequada*”, pois apesar do rendimento médio de seu grupo de alunos encontrar-se na média das classes de 1ª série da Prefeitura de São Paulo (13 a 15 alunos deveriam ficar retidos, se não vigorasse o sistema de promoção automática). Ela comparava sua experiência atual com aquela adquirida em escola particular, sentia-se insatisfeita com a produção do grupo de alunos como um todo e sentia-se culpada por não poder ajudá-los mais. Todavia, não se sentia motivada para investir um pouco mais na relação com os alunos e com o ambiente escolar. Apesar de ter conhecimento de um projeto pedagógico bem sucedido realizado em sala- de- aula por uma colega, não tinha coragem de aplicá-lo em seu grupo de alunos, pois era “*muito organizada e certinha e detestava bagunça*”, ou seja, tinha medo de enfrentar a confusão interna que projetara no objeto externo. Desse modo, utilizava a hora-atividade para corrigir os cadernos dos alunos e planejar as aulas, pois “*assim não levava trabalho para casa*”. Além disso, sentia-se frustrada por não ter tido oportunidades de experimentar a outra profissão que desejava (projetar roupas em seu atelier de costura). A manutenção das soluções apresentadas evitava a emergência de uma crise.

No setor *sociocultural* (**SC**) encontrava-se “*adequada*”, pois respeitava os valores e costumes definidos na relação com o cônjuge e com a família de origem.

No setor *orgânico* (**Or**) encontrava-se “*adequada*”, pois seu problema da glândula tireóide estava sob controle. Ela estava satisfeita com sua aparência física.

4.1.2.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas

A professora **B** encontrava-se no *grupo 5*, com *adaptação ineficaz grave*.

Ela mantinha uma organização rígida de vida para garantir a manutenção da relação simbiótica estabelecida entre ela, sua mãe e sua filha. Esse fato interferia em suas decisões profissionais, na relação com o cônjuge e com o ambiente de um modo geral. O que mais chamou a atenção da pesquisadora foi: como **B** podia manter um clima de *grupo técnico de trabalho* junto à turma de alunos em sala-de-aula e internamente estar tão confusa? Assim, considerou-se o fato dela ter solicitado a primeira entrevista em prevenção como um sinal de prognóstico positivo, pois ela foi capaz de “pedir ajuda”, antes do fenômeno de sua transferência ter ficado claro para a pesquisadora. Penso que ela não estava agüentando mais a paralisação de seu crescimento interno decorrente da relação simbiótica estabelecida entre ela e a mãe, além do marido e de sua projeção em sua relação com a filha. O fato da filha não se alimentar no ambiente familiar confirmava para ela a fantasia de que ninguém poderia crescer, senão alguém morreria. Do mesmo modo, **B** não podia crescer no setor *produtividade*, através da escolha de um caminho diferente daquele que lhe fora destinado, mas sentia-se frustrada e com muita raiva contida. Assim, ela necessitava manter-se fisicamente próxima à filha, para manter o controle ilusório da morte. No entanto, na medida em que a filha se negava a alimentar-se perto dela, aumentava sua impotência e sua culpa de ser

uma “péssima mãe”. Elas só podiam se “nutrir” minimamente (o suficiente para não morrer), no ambiente escolar: a mãe como professora e a filha como aluna.

4.1.2.4.1 Situação- Problema

Culpa em relação ao processo ensino-aprendizagem em sala-de-aula.

4.1.2.5 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual

Foram realizados nove encontros com a professora **B**, sendo três entrevistas em prevenção, quatro sessões terapêuticas individuais com ela e duas sessões terapêuticas vinculares com ela e a filha.

A professora **B** considerou muito importante o esclarecimento inicial feito pela pesquisadora sobre sua liberdade de solicitar entrevistas quando julgasse necessário. Este fato possibilitou o sentimento inicial de respeito e diferenciação entre o que estava ocorrendo na fase de ambientação e aculturação da pesquisadora e o ocorrido em situações experimentadas por ela na escola particular, onde trabalhou no passado. Naquela situação ela se sentiu usada como uma “coisa” pelo psicólogo que a observava em sala- de- aula e não lhe dava retornos. Por isso, ela se sentiu bastante inibida pela minha presença na sala- de- aula: *“eu tento disfarçar, mas não consigo... no começo era mais difícil... não é a mesma coisa...”*, no entanto foi ficando mais à vontade na medida em que percebeu que podia confiar em mim *“devido ao seu jeito afetivo e sincero de ser... além de que, mesmo você não encontrando aqui o que você procurava na sua tese, você continuará vindo à sala- de- aula, até o fim”*.

As primeiras sessões de intervenção eram “marcadas” por falas entrecortadas onde conteúdos de diferentes contextos se misturavam: estava falando de seus

alunos e começava a falar da dificuldade de alimentação da filha ou estava falando de sua culpa em relação ao rendimento do grupo de alunos em sala-de-aula e começava a pedir orientação de como lidar com sua mãe ou/e com sua filha.

A utilização de objetos intermediários facilitou a diferenciação entre o Eu e os OUTROS (alunos, filha, mãe), conforme foi sintetizado no item 4.1.2.5.1. à seguir.

Durante o período de férias escolares, a professora **B** iniciou um curso que teria dois anos de duração, onde estava aprendendo a estruturar e organizar um atelier de costura. Ela estava muito motivada com esta oportunidade, todavia já faltara a uma aula, por causa de sua relação com a filha. Em função disso, ela solicitou um trabalho terapêutico vincular com a filha, entrecortado com as sessões individuais que vínhamos desenvolvendo. Foram realizadas duas sessões vinculares nas quais foi possível verificar sua relação simbiótica: a mãe fazia tudo o que a filha pedia e a filha complementava esse comportamento vincular não fazendo nada sozinha ou se isolando frente ao espelho. A presença de um novo modelo (a terapeuta), que reforçou a independência e possibilitou o inter-relacionamento de forma diferenciada deixou ambas um pouco mais satisfeitas; ou seja, com condições de suportarem algumas frustrações.

Após duas sessões vinculares **B** recebeu orientação sobre seu relacionamento com a filha. Ela continuou um trabalho terapêutico individual com outro terapeuta, indicado pela pesquisadora, quando engravidou do segundo filho.

4.1.2.5.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora B, durante a ITBI.

O início de certa organização do estado confusional interno da professora **B** pôde ser percebido em uma sessão onde usou objetos intermediários coloridos para construir o seu caminho profissional. Através da organização dos objetos ela pode

“enxergar” de forma simbólica, o “lugar” que seus alunos e sua filha ocupavam em sua vida e desvelar o seu grande desejo de crescer profissionalmente. A partir desse momento organizamos juntas um planejamento estratégico de como lidar com o grupo de alunos em sala- de- aula. Ela o levou para a diretora da escola, que sugeriu sua implantação em outras classes e disse para ela que iria solicitar que a pesquisadora “*desenvolvesse um grupo de professores na escola*”.

Nesta sessão a professora **B** pode perceber que o não investimento pedagógico no grupo de alunos decorria de sua dificuldade de diferenciação do espaço interno de seu próprio EU dos OUTROS (alunos, filha e mãe), gerando controle obsessivo de sua rotina de trabalho (última tentativa onipotente de resolver a situação-problema). Por isso, ela mantinha-se “desmotivada” para investir na inter-relação com o grupo de alunos e com o ambiente escolar. Na medida em que pôde verificar simbolicamente que havia “espaço” de expansão para todos, sem que houvesse necessidade de perdas significativas (em última instância ninguém precisaria morrer), ela pôde sair da confusão presente na relação simbiótica (falta de diferenciação clara entre si, a filha e a mãe) e delinear um novo caminho profissional, que gerou maior produtividade em sala- de- aula e resolução de seus sentimentos de culpa em relação ao grupo de alunos.

4.1.2.6 Diagnóstico Adaptativo Final

No setor *afetivo- relacional (A-R)* encontrava-se “*pouco adequada*”, pois dependia da mãe para nutri-la e protegê-la e fazia o mesmo com a filha, gerando forte relação de dependência entre elas. No entanto, a compreensão de sua necessidade de crescimento levou-a a dar alguns limites para ambas. Ela estava

percebendo melhor o funcionamento da dinâmica familiar, aproximando-se ainda mais da irmã mais jovem e da filha, e verificando que a depressão de sua mãe não decorria de sua própria existência. Sua irmã mais nova solicitou o nome de um terapeuta para iniciar terapia. Penso que a simbiose de **B** foi deslocada para sua relação transferencial positiva comigo, que se focou no desejo de que a pesquisadora “cuidasse de todos”: sua filha, os demais professores da escola e de sua irmã mais jovem.

No setor *produtividade (Pr)* encontra-se “adequada”, pois encontrou uma forma de lidar com o conflito em sala- de- aula e o compartilhou com a diretora. Esta abertura para a troca gerou a possibilidade de criação de um grupo de professores na escola, do qual ela disse que iria participar, caso acontecesse. Além disso, estava se preparando para realizar o seu sonho profissional através do curso de confecção individual de moldes, que ela estava realizando próximo de sua residência.

No setor *sociocultural (SC)* encontrava-se “adequada”, pois estava buscando recursos externos para resolver seus conflitos internos.

No setor *orgânico (Or)* manteve-se “adequada”.

Portanto, o seu quadro evoluiu do *grupo 5* para o *grupo 2: adaptação ineficaz leve*, confirmando que a intervenção breve é muito eficaz para os estados de pré- “crise”.

4.1.3 PROFESSORA C

Resumo dos Dados do Sujeito C obtidos em:

4.1.3.1 Entrevista em Prevenção.

4.1.3.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual.

4.1.3.1 Entrevista em Prevenção

A professora **C** tinha 29 anos, graduação em pedagogia na área de administração e supervisão escolar. Trabalhava como professora desde os 15 anos de idade. Sempre deu aulas em duas escolas concomitantemente. No entanto, naquele momento, não conseguira conciliar horários para ocupar duas vagas, como professora, em Escola de Educação Infantil. Em função disso, estava aguardando os resultados do concurso que prestara para trabalhar em creches da Prefeitura de São Paulo.

Ela era divorciada. Casara há 10 anos por “impulso”, após engravidar de um rapaz mais jovem, que conhecera havia pouco. O casamento deixou de ter qualquer sentido após a perda do feto no sexto mês de gestação (natimorto). Desde então voltou a morar com os pais. Há dois anos namorava um engenheiro - artista plástico divorciado, sem filhos, que morava com os pais dele. Este namoro “*estável e maduro*” compensava sua “*frustração na escola*”. Eles não pensavam em ter filhos e por enquanto ela e o namorado não queriam se casar devido às questões financeiras e ao fato dele “*estar se preparando para expor seus quadros no exterior*”, após vencer oito concursos nacionais.

Ela tinha um irmão mais velho que era militar, casado, e que morava no triângulo mineiro. A vida familiar era difícil porque ela tornou-se a provedora do lar desde 1998, quando sua mãe sofreu um acidente no trânsito e passou a utilizar cadeira de rodas. Há dois anos, após tratamentos médico e fisioterápico, a mãe realizava artesanato no lar, ajudada pelo pai de **C**, que era aposentado; e pelo amante da mãe, homem casado que não a assumia socialmente. O pai mostrava-se alheio a este fato configurado como uma situação de “*vergonha e humilhação*” para a professora **C**. Sua mãe tinha crises depressivas e ameaçava matar-se cada vez que **C** tentava falar sobre esta situação. Desse modo, todos pareciam negar o fato da mãe ter um amante, que a ajudava financeiramente, com exceção de **C**, que continha seus impulsos agressivos calando-se e isolando-se em “seu quarto”.

4.1.3.1.1 Queixa

A professora **C** alegou que queria mudar da escola onde estava trabalhando há dois anos, devido dificuldades de estabelecimento de vínculos: “*todos se igualam pelo fazer menos, a diretora não assume e não responde por nada que acontece na escola, e os professores não assumem nenhuma posição frente às questões do cotidiano escolar*”. **C** resolvia as “coisas” individualmente e se sentia só e decepcionada com tudo e com todos.

4.1.3.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual

A professora **C** mantinha um procedimento rígido com relação à distribuição das atividades pedagógicas diárias: no início da aula as crianças colocavam seu material no lugar que normalmente ocupavam e em seguida sentavam-se em círculo no chão. Ela explicava a tarefa pedagógica que seria feita naquele dia e em seguida

ia distribuindo o material para cada aluno. Ao receber o material o aluno voltava para o seu lugar e iniciava a tarefa. Os alunos sentavam-se sempre no mesmo lugar, mas podiam solicitar a ocupação do lugar de alguma criança faltosa. Eles se distribuíam em mesas com quatro cadeiras e se auxiliavam mutuamente. As atividades em sala-de-aula eram muito diversificadas, incluindo o desenvolvimento de todas as funções básicas à alfabetização, aprendizagem de vogais, consoantes e formação de palavras; e as operações básicas: adição e subtração. De modo geral o grupo de alunos mantinha-se concentrado nas atividades que estava realizando, e bastante motivado, exceto quando a tarefa era muito difícil para eles. Nessa situação a professora **C** ficava um pouco tensa e se excedia no tempo de estimulação de respostas dos alunos, que acabavam se desinteressando pela tarefa e inventando uma resposta qualquer, ou reclamando que era muito difícil.

A professora **C** lia histórias com cunho moral para a turma de alunos, relacionadas com conflitos que estavam ocorrendo entre eles, tais como: preconceito em relação às crianças negras ou em relação a algumas deficiências físicas; cooperação entre eles etc. Era então solicitada aos alunos que descobrissem a moral da história; e nesta ocasião a professora apontava algumas situações que precisavam ser refletidas pelo grupo de alunos. De um modo geral, todos ouviam atentamente a história e a participação em sua interpretação aumentava dia a dia. Quando algum aluno começava a “*conversar de outra coisa*” ou se movimentar provocando os demais, a professora pedia para ele levantar-se do círculo no chão e ir se sentar em seu lugar à mesa. O clima grupal oscilava entre *dependência* e *grupo técnico de trabalho* centrado na tarefa de aprender e ensinar.

Havia uma situação que se repetia em todas as observações realizadas pela pesquisadora e que incomodava a todos: outro professor, ou operacional,

interrompia bruscamente a aula para falar com a professora **C** sobre uma questão que afetava a rotina diária da escola ou a vida de algum dos professores. Desse modo, os alunos eram ignorados como se não existissem e, então, eles começavam a “mostrar sua existência” falando mais alto entre si. Nestas situações a professora **C** ficava muito tensa nos maxilares e olhava insistentemente para mim, como que pedindo ajuda. Quando o adulto saía da sala, ela dava “*uma bronca*” nos alunos dizendo: “*é falta de educação ficar falando alto e atrapalhar, quando dois adultos estão falando*”. A falta de respeito geral ali presentificada mexia com a contratransferência da pesquisadora.

4.1.3.3 Dados Relevantes de cada Setor Adaptativo

No setor *afetivo- relacional (A- R)* a professora **C** encontrava-se “*pouquíssimo adequada*”, pois o “comportamento dos pais expunha toda a família ao ridículo e à vergonha”. Ela não aceitava a relação da mãe com dois homens dentro de sua própria casa, porém tinha receio de “mexer” nessa situação. Porém, não agüentava mais mantê-la em detrimento de seu próprio espaço pessoal. Ela isolava este fato em sua mente, negando-o. Voltava toda sua atenção para o relacionamento com seu namorado. Todavia, mostrava fortes resistências frente ao desejo de constituir sua própria família. O tipo de relacionamento estabelecido com o namorado era considerado por ela como satisfatório: não criava conflitos intrapsíquicos nem ambiental. Todavia, às vezes, ela questionava se não estava apenas “contornando” seus problemas afetivo- relacionais; e lamentava ter vendido o apartamento que ela começara a pagar (local onde ela pretendia viver com o namorado) .

O setor *produtividade (Pr)* encontrava - se “*pouquíssimo adequado*”, porque dizia que “*praticamente nenhum aluno estava amadurecido para ir para a primeira*

série do ensino fundamental". Explicou que este fato vinha se configurando desde que as Escolas de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo admitiram o ingresso de crianças um ano mais novas e não adicionaram mais um estágio no final do processo educacional. Assim, as crianças que freqüentavam o último estágio tinham cinco e seis anos e, não seis e sete anos como era antigamente. As crianças tinham pouca estimulação no ambiente familiar e a estimulação recebida na escola não estava sendo suficiente principalmente porque "*a diretora prefere perder material a organizar o seu uso*" (havia onze computadores sem uso na biblioteca, porque precisavam de alguém para instalá-los; a escola havia perdido um grande estoque de cola, que endurecera porque não fora distribuída aos alunos; oferecia material de suporte pedagógico básico em quantidade e qualidade insuficientes etc). Segundo ela o ambiente escolar era improdutivo, tenso e ante- pedagógico. Além disso, logo que **C** ingressou nesta escola, percebeu que todas as vezes que uma professora faltava, os alunos da professora ausente eram distribuídos para as demais salas- de- aula que funcionavam no mesmo período. A distribuição aleatória destes alunos interferia muito no processo ensino aprendizagem. Então, a professora **C** começou a negar-se a recebê-los; e combinou com os demais professores fazerem o mesmo, uma vez que a classe da professora faltosa poderia ser assumida pela assistente de direção ou por uma professora eventual. A maioria dos professores não cumpriu o "trato" e **C** passou a ser vista como a "*ovelha negra*". Desde então a diretora "*pegou no seu pé*". Além disso, **C** sentia –se "*emburrecida*" por não ter com quem estabelecer trocas pedagógicas, pois apenas uma colega participava, às vezes, da hora- atividade. Queria muito fazer um curso de pós-graduação em psicopedagogia ou de orientação educacional, porém sentia-se impedida devido ao fato de ser provedora do lar e não ter conseguido mais uma

escola para trabalhar. Portanto, sentia-se impotente, com a auto- imagem negativa e frustrada.

No setor *sociocultural* (**SC**) encontrava-se “*adequada*”, pois mesmo a contragosto, respeitava os valores e costumes definidos na relação com o namorado e com a família de origem.

No setor *orgânico* (**Or**) a professora **C** encontrava-se “*pouco adequada*”, porque tinha problemas de pele diagnosticados como psicossomáticos: surgiam todas as vezes que seu estado de estresse se excedia. Teve uma crise depressiva quando sua mãe sofreu o acidente de trânsito. Sempre procurou e aceitou ajuda médica, quando necessitou. Tinha vontade de se submeter a psicoterapia, mas suas dificuldades financeiras não lhe permitiam.

Mantinha sua aparência física freqüentando “os vigilantes do peso”, mas se achava “gordinha”.

4.1.3.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas

A professora **C** encontrava-se no *grupo 5*, com *adaptação ineficaz grave*.

Ela incorporou um modelo de pai fraco e passivo, que a impedia de assumir seu potencial de liderança.

A contradição entre a rigidez religiosa em que fora criada e a situação familiar atual fazia com que ela se sentisse “*usada e manipulada*”, porém sua identificação com o pai, a impedia de manifestar seus impulsos agressivos de forma adequada, não dando limites quando terceiros invadiam seu ambiente familiar (amante da mãe) ou a sala- de- aula (interrupção da tarefa de ensinar e aprender por outro funcionário da escola).

4.1.3.4.1 Situação-Problema

Não utilização de limites nos ambientes familiar e escolar.

4.1.3.5 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual – ITBI

Foram realizados cinco encontros com a professora **C**, sendo duas entrevistas em prevenção e três sessões terapêuticas.

Desde a segunda entrevista **C** introduziu as questões afetivo – relacionais do ambiente familiar (dificuldades de dar limites para sua mãe) interferindo no setor produtividade. No entanto, foi apenas na primeira sessão de intervenção terapêutica que ela trouxe sua vergonha frente à situação familiar atual. Nesta sessão, através da utilização de técnicas psicodramáticas, **C** pode perceber concretamente a relação entre os diferentes personagens que habitavam o seu mundo interno e como eles interferiam na contenção de seus impulsos agressivos frente aos objetos externos interferindo na utilização inadequada dos limites. Ela se emocionou muito e manifestou fortes sentimentos de raiva e tristeza, além da vergonha de compartilhar comigo, algo que ela nunca tivera coragem de revelar a ninguém. Na sessão seguinte ela se mostrou um pouco assustada com a eficiência do trabalho psicodramático, mas disse que ele lhe fizera bem; pois ela começara a dar limites financeiros no ambiente familiar, através de reestruturação de ações. Ou seja, parou de pagar cigarros para o pai e pediu para ele ajudá-la nas despesas mensais de supermercado; como também bloqueou seu telefone pessoal para telefonemas interurbanos e celulares. Fez comentários tais como: *“acabou o meu perfume e o de minha mãe... antes eu era capaz de comprar só para ela e me privar... nesta semana eu fiz o contrário... comprei só para mim! Com o psicodrama, eu pude perceber que estou sendo cúmplice dela na história com aquele desgraçado, que tem até levado o*

dinheiro dela". **C** disse que foi capaz de "*abrir*" o conflito familiar para o namorado e que percebeu que isso fortaleceu o relacionamento entre eles. Ele comentou com ela que já havia percebido o que estava acontecendo na casa dela e que isso "*mexia*" com ele, pelo fato dele ter-se separado da ex – mulher devido à traição daquela; mas que ele percebia grandes diferenças entre **C**, a mãe de **C** e sua ex-mulher. Além disso, falou que **C** poderia "*contar*" com ele "*para o que der e vier*". Nesta sessão **C** agradeceu minha presença em sala- de- aula porque isso lhe dera segurança para lidar com as "*interrupções dos professores e serventes*". Comunicou que se transferiu para uma escola mais próxima de sua residência, que tem um projeto pedagógico bem estruturado e que passara no concurso para creches da Prefeitura. Decidiu verificar a possibilidade de cursar orientação educacional e realizar psicoterapia em 2005.

4.1.3.5.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora C, durante a ITBI.

4.1.3.5.1a AQUECIMENTO INESPECÍFICO:

A professora **C** verificou comigo a questão do sigilo profissional e se, através desta pesquisa, os leitores poderiam reconhecê-la pelas questões que estava prestes a revelar para mim. Dizia-se envergonhada devido a uma situação que vivia há dois anos e, que nunca revelara para ninguém. Após tranquilizá-la sobre as questões éticas consideradas nesta pesquisa, solicitei que ela me descrevesse o ambiente onde ocorria a situação, que lhe causava tanta vergonha. Ela descreveu o atelier da mãe.

4.1.3.5.1b AQUECIMENTO ESPECÍFICO:

No contexto dramático, foram localizados quatro personagens (ela, sua mãe, seu pai e o amante da mãe), que se relacionavam no atelier de artesanato. Cada personagem foi simbolizado por um lápis (objeto intermediário) diferente.

4.1.3.5.1c DRAMATIZAÇÃO:

A dramatização se desenvolveu através de duas cenas subseqüentes:

CENA 1: *Representação do átomo familiar - Personagens: a professora C, seu pai, sua mãe, o amante da mãe e introdução do personagem namorado.*

Através da técnica de inversão de papéis a professora **C** observava de fora a mãe relacionando-se com os dois homens. Na medida em que a cena se repetia, a professora **C** ia ficando cada vez mais incomodada. Em determinado momento, com o rosto vermelho, bateu com as mãos fechadas sobre a mesa dizendo: *“Eu não agüento mais esta situação! Vocês me envergonham!!!”* (Chorou). Foi pedido então que ela falasse com cada um dos personagens. Ela escolheu falar com sua mãe em primeiro lugar e em seguida com seu pai:

“Mãe não me venha com chantagens de que vai morrer caso eu me rebele contra vocês.... Você é uma egoísta que só pensa em você!.. Eu não aceito mais esta palhaçada e foi você que escolheu esta vida... Eu não tenho nada com isso e quero ter minha própria vida . Vou parar de ‘sustentar’ esta situação”.

“Pai, você não se envergonha de ser um ‘cornô’? Por que você aceita esta situação? Eu não vou mais tratá-lo como um imprestável... Você vai me ajudar a

pagar as contas do supermercado e no mínimo vai pagar os cigarros que fuma”
(chorou).

Solicitei que ela invertesse de papel com o personagem pai e fizesse um solilóquio:

Personagem Pai: *“Eu amo a sua mãe e não sei como resolver esta situação... Eu sou mesmo um molenga como você (se referindo a si mesma), que não luta para resolver os seus próprios problemas”* (chorou).

Ela se negou a representar o personagem *“amante da mãe”*. Perguntei se ela gostaria de acrescentar algum personagem e ela colocou um lápis para simbolizar o namorado. Pedi para ela assumir o papel deste personagem:

Personagem namorado de **C**: *“Você pode contar com meu apoio para sair desta situação, pois eu te amo de verdade... Ainda não temos ‘grana’ para vivermos juntos, mas vamos ver se poderemos reorganizar o que ganharmos após o concurso que eu vou participar...Você me ajuda e eu te ajudo e sairemos juntos desta desgraça”* (sorriu e olhou para a terapeuta).

CENA 2: *Relação entre personagens do ambiente escolar - Personagens: professora C, diretora e grupo de alunos.*

Através da técnica psicodramática de inversão de papéis, a professora **C** expressou sua raiva em relação ao personagem diretora e em seguida falou com o grupo de alunos:

“Você não é minha mãe e eu não tenho de aceitar sua incapacidade de cuidar desta escola... Eu não quero competir com você, pois quero ser orientadora educacional e não diretora... Eu vou embora daqui, para uma escola onde eu possa pelo menos ser uma melhor professora junto aos alunos e minhas colegas”.

“Alunos: vocês podem contar comigo até o final do ano. Perdoem-me pelo meu desrespeito. Agora eu vou ter coragem para pedir para os adultos pararem de interromper nossas aulas. Vou falar com eles em outro ambiente, pois eu não tenho mais medo de me mostrar frente à maldita” (se referindo à diretora).

Solicitei que ela invertesse de papel com o personagem grupo de alunos e que fizesse um solilóquio:

Personagem Grupo de Alunos: *“Nós não agüentamos mais ser tratados como inexistentes! Quando você (se referindo a si própria) deixa os estranhos entrarem na sala- de- aula, igual quando o X (amante da mãe da professora C) entra em sua casa, sem que você possa fazer nada, nós sentimos vontade de esmurrar a mesa, igual você (se referindo a ela própria) fez há pouco, aqui com a psicóloga!”*

4.1.3.5.1d COMPARTILHAR:

A professora **C** mostrou-se muito assustada com a eficácia das técnicas psicodramáticas e sem entender como se expusera tanto: “*eu que sou tão calada... tão fechada*”. Ela percebeu que a sua dificuldade de diferenciação entre os ambientes familiar e escolar, dificultava a manifestação de seus limites frente a “invasão de terceiros” na sala- de- aula, assim como de realizar um confronto com a diretora. Concluiu que na medida em que não conseguia se expor no ambiente familiar atual, “*enfrentando seus pais e percebendo o apoio do namorado*”; era muito difícil para ela enfrentar a diretora, no ambiente escolar. Além disso, ela associou sua dificuldade de proteger a si mesma e ao grupo de alunos frente à invasão de terceiros na sala- de- aula à impotência que sentia frente a entrada do amante da mãe no ambiente familiar. Ou seja, esta vivência possibilitou a percepção da transferência da professora em relação ao grupo de alunos, na medida em que associava as duas cenas: a vivida em sala- de- aula e aquela vivida no ambiente familiar atual. Em ambas se sentia impotente (como o personagem pai), sem condições de dar limites frente a falta de respeito sentida por ela como professora e como filha. Ela associou o namorado no ambiente familiar à terapeuta no ambiente escolar, como objetos externos com quem poderia contar em momentos de dificuldades.

4.1.3.6 Diagnóstico Adaptativo Final

No setor *afetivo- relacional (A-R)* a professora **C** encontrava-se “*adequada*”, pois começou a resolver o problema de utilização dos limites, tanto no ambiente familiar, como no escolar. Encontrou um caminho para resolver seus conflitos, estava mais confiante, segura e bastante satisfeita. Além disso, percebeu uma

relação diretamente proporcional entre a diminuição do conflito existente nas dinâmicas citadas e o reassseguramento recebido na intervenção terapêutica breve individual. Ela pôde desenvolver um maior aprofundamento afetivo- relacional com o namorado. Resolveu passar o natal na casa do irmão, para que ele pudesse se envolver mais com as questões da família de origem.

No setor *produtividade (Pr)* encontrava-se “adequada” devido a novas formas encontradas de contornar o conflito: transferir-se para outra escola e assumir outro trabalho em outro período. Com isso esperava ter melhores condições de trocas pedagógicas com os novos colegas, tanto no trabalho como no curso que pretendia se matricular em 2005. Desse modo, tinha uma perspectiva de futuro a ser construída: assumir sua liderança junto aos demais professores e intervir de forma mais direta na atual estrutura e funcionamento das EMEIS. Apesar de não apresentar mudanças visíveis na relação com o grupo de alunos em sala- de- aula, disse que se sentia mais segura e motivada para ensinar o que era possível, dentro dos limites reais da turma de alunos. O clima afetivo era de *grupo técnico de trabalho* nas últimas observações realizadas.

No setor *sociocultural (S-C)* encontrava-se um pouco mais “adequada” devido a reorganização interna afetivo-relacional: respeitava os valores e costumes inculcados em sua educação.

No setor *orgânico (Or)* encontrava-se “adequada”, porque estava menos tensa, conseguindo emagrecer e assumindo fazer terapia em 2005, para lidar com seus sintomas diagnosticados como psicossomáticos.

Portanto o seu quadro evolui do *grupo 5* para o *grupo 1 “adaptado eficaz”*.

4.2 FASE II – PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

O tempo total para a realização desta fase da pesquisa foi de quatro meses durante o primeiro semestre de 2005.

Foram seis os professores participantes da pesquisa propriamente dita, todos do sexo feminino: três professoras de pré-escola (último estágio) e três professoras de primeira série. Procurou-se selecionar uma professora de pré-escola e uma de 1ª série nas diferentes redes escolares: duas escolas privadas, duas escolas da rede municipal de ensino e duas escolas da rede estadual de ensino. A idade do grupo de alunos variava entre quatro e seis anos (pré-escola) e seis a oito anos (1ª série). O número total de alunos em sala- de- aula variou de sete a trinta e sete.

O critério para a escolha das professoras foi o seu nível de motivação para participarem da fase II. Seguiu-se o mesmo procedimento já especificado na fase I.

Os pais dos alunos dos grupos atendidos pelos professores receberam informação de que *os professores de seus filhos* estariam participando de uma pesquisa, o que implicaria na presença da pesquisadora em sala- de- aula, em alguns dias da semana, durante o semestre letivo corrente. Os pais de dois alunos da professora **5 – ESMERALDA** assinaram o documento de consentimento pós-informação, antes da realização de uma intervenção vincular com seus filhos e esta professora.

O critério para a escolha das três escolas onde as professoras observadas trabalhavam foi a sua proximidade em relação ao consultório da pesquisadora, local onde se realizou a intervenção terapêutica individual apenas da professora **6** -

TURQUEZA. As demais professoras preferiram ser atendidas na própria escola: as duas professoras das escolas particulares e uma da rede pública estadual foram atendidas em intervalo vago após suas aulas, na própria sala- de- aula; e as duas professoras da rede municipal foram atendidas em uma sala vaga (período da noite) e na sala de computação (período vespertino), conforme especificado na tabela 6.

No período inicial, que variou de um a dois meses, foram realizadas duas observações semanais da relação entre cada professora e o grupo de alunos em sala- de- aula, com duração de trinta minutos cada observação. As entrevistas e intervenções, assim como na fase I, ocorreram a pedido das professoras observadas. Os sujeitos **1, 2, 3, 4 e 5** solicitaram as entrevistas durante o primeiro mês de observação, e apenas o sujeito **6** as iniciou a partir do segundo mês de observação em sala- de- aula.

Realizou-se uma a quatro entrevistas em prevenção (SIMON, 1983, p. 47 – 55) com aplicação da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada – EDAO, e em seguida iniciou-se a intervenção terapêutica breve individual semanal, cujo número variou de três a oito, de acordo com a necessidade do planejamento estratégico desenvolvido com cada uma das professoras, conforme discriminado na Tabela 8.

SUJEITOS	Nº DE ENTREVISTAS	Nº DE SESSÕES NA ITBI
1 – CRISTAL	02	04
2 – CORAL	02	08
3 – AMETISTA	03	06
4 – TOPÁZIO	03	05
5 – ESMERALDA	04	05
6 – TURQUEZA	01	06

Tabela 8. Número de Entrevistas e Sessões na ITBI desenvolvidas com os sujeitos da Fase II.

Após o início das intervenções, a periodicidade das observações em sala-de-aula passou a ser semanal.

A intervenção terapêutica breve individual se desenvolveu em abordagem suportiva e com trabalho na cotransferência (SIMON, 2001, p.4). Além disso, foram utilizadas técnicas psicodramáticas, para concretizar os dados de fantasia e realidade projetados pelas professoras no contexto dramático, de modo a facilitar a ampliação de sua percepção, e possibilitar a emergência de respostas novas e mais adequadas às situações antigas, atuais e de projeção de futuro apresentadas. Foi sugerida a construção de projeto pedagógico mais adequado à situação da população atendida pela professora **4 - TOPÁZIO**.

Das seis professoras observadas, cinco desenvolviam uma forma de ensino mais tradicional, ou seja, "*o professor sabe e ensina e o aluno não sabe e aprende*". Apenas a professora **6 – TURQUEZA** trabalhava com a construção do conhecimento junto com o grupo de alunos, através da utilização do método construtivista. Cada uma das professoras observadas apresentou um padrão de conduta singular em sala-de-aula.

Assim como na fase I, no início das observações as professoras se sentiram um pouco "incomodadas" com a minha presença em sala-de-aula. No entanto, após duas semanas de observação, tanto as professoras como os grupos de alunos pareceram estar mais habituados à minha presença (olhavam menos para mim e passaram a emitir comportamentos que não apareceram no início, mas que se tornaram corriqueiros a partir de então).

4.2.1 PROFESSORA 1 – CRISTAL

Resumo dos Dados do Sujeito 1 obtidos em:

4.2.1.1 Entrevista em Prevenção.

4.2.1.2 Observações em Sala-de-Aula – Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI.

4.2.1.1 Entrevista em Prevenção

4.2.1.1.1 Identificação:

Mulher com idade de 36 anos, sansei, solteira, graduada em pedagogia, trabalhando pela primeira vez com alfabetização de crianças e adultos, em duas escolas públicas da rede municipal de ensino. Primogênita, com um irmão dez anos mais jovem, casado há pouco tempo, de quem ajudou à “cuidar” e a alfabetizar. Sempre residiu com a família de origem, no entanto estava comprando um apartamento próprio, com ajuda financeira dos pais, onde pretendia residir com eles.

4.2.1.1.2 Queixa:

Insegurança frente às situações grupais, quando desconhecia as “*regras do ambiente*” ou quando ocorriam conflitos decorrentes de discordância entre os participantes. Nestas situações, **CRISTAL** tendia a permanecer calada, com dificuldades de “*colocar a minha idéia... de me mostrar... sinto-me pisando em ovos!*”. Além disso, ela se sentia “*molenga*” e insegura frente às condutas agressivas de alunos em sala- de- aula, não sabendo “*se devo ser enérgica ou boazinha*”.

4.2.1.1.3 Anamnese:

CRISTAL referiu-se gostar muito do que fazia, mas se sentia frustrada, quando “*algo não dá certo*”, permanecendo com a sensação “*de que não fui*

suficientemente boa, de que falta algo". Revelou-se em permanente conflito entre o Ideal do Ego e o Ego que nunca alcança, se mostrando rígida e insegura (ficava insegura sobre tomar decisões porque não se permitia errar). Para exemplificar sua dificuldade, citou o caso de uma aluna de seis anos de idade, sansei, que quando ficava frustrada se tornava agressiva (gritava, xingava, chutava objetos e pessoas) na sala- de- aula e que a turma de alunos começou a *"isolá-la"* (ninguém queria sentar perto dela e/ou fazer trabalhos com ela). **CRISTAL** disse que tinha receio de ficar brava com ela e a aluna *"ficar com trauma de vir à escola"*. Ela relatou que quando esta aluna emitia comportamentos agressivos, ela conversava separadamente com ela e dizia: *"que isso não se faz e como deve ser feito... na verdade eu dou bronca e depois ignoro"*. Porém, ela reforçava os *"comportamentos positivos"* desta aluna, chamando a atenção da turma: *"olha como ela esta se comportando bem!!!"*. Segundo Cristal esta aluna apresentava comportamentos agressivos porque *"ela tem um irmão mais velho que se acha melhor do que ela e há um mês nasceu um irmão caçula, que tem tomado toda a atenção da família... por isso tenho sido carinhosa com ela... nas 'rodas de conversa' ela esta sempre no meu colo"*. **CRISTAL** reclamou que não tinha a quem recorrer profissionalmente, pois a nova coordenadora pedagógica (C. P.) da escola, *"minha amiga, foi escolhida para este cargo por exclusão das colegas e está muito insegura neste momento"*. Desse modo, ela declarou que aguardara ansiosamente as orientações da pesquisadora. Todavia, durante as observações realizadas em sala- de- aula, **CRISTAL** mostrava-se tranqüila e eficiente como professora, lidando adequadamente com as situações de conflito emergenciais: chamava os alunos envolvidos, deixava que as partes se manifestassem verificando entre elas se havia compreensão e credibilidade frente aos fatos relatados e justificados. Ao esgotarem-se os argumentos, normalmente as

crianças envolvidas no conflito se desculpavam e voltavam a realizar a tarefa proposta. Portanto, fiquei bastante surpresa ao verificar o quanto os objetos externos ameaçadores não se justificavam, enquanto fato, na inter - relação inicialmente observada entre a professora **CRISTAL** e o grupo de alunos.

4.2.1.1.4 História Progressiva:

(A-R) Seus pais trabalharam em empresa privada (pai) e funcionalismo público (mãe) até se aposentarem há dois anos. Desse modo, durante a infância e adolescência, ela permanecia o dia todo sob os cuidados da avó materna. Nos finais de semana brincava com os primos e vizinhos na rua, em frente a casa desta avó. Os avós maternos viviam em constante conflito, porque a avó nunca aceitou seu *“casamento arranjado e brigava e reclamava do marido o tempo todo”*. Sua mãe, assim como sua avó materna *“sempre toma as rédeas da situação e o marido apóia”*. No entanto, **CRISTAL** não desejava *“um homem frágil como o meu pai, nem um homem com quem eu entre em conflito o tempo todo”*. Ela relatou que quando era jovem, ia muito a bailinhos com os amigos da vizinhança, com quem se relacionava até hoje, apesar de muitos já estarem casados. Ela disse que todos os seus namorados a decepcionaram porque *“no começo é muito carinho, mas depois vai perdendo, murchando, virando mais amigo”*. Ela separou-se do último namorado há um ano. Eles namoraram dois anos e ele foi se tornando cada vez mais *“passivo”*. Ela se *“travou”* e foi ficando mais exigente: *“gosto das coisas pré- determinadas e as pessoas têm de se encaixar”*. Todavia, comentou que não se sentia só, *“porque tenho família e amigos para sair e viajar”*. Disse que admirava muito uma tia materna que *“venceu um tabu familiar ‘: casou-se com um italiano, que eu adoro... fui dama de honra do casamento deles... mas ela foi excomungada da família... Os dois trabalham, os filhos são bem formados e é assim que eu quero!”* Em seguida, ela

comentou que não queria ficar como a outra tia materna, que tem 55 anos e é *“uma solteirona rancorosa, apesar de ter tudo para ter uma relação legal com as pessoas”*.

CRISTAL definiu sua família como *“muito certinha”* e disse que tem mais intimidade com a mãe do que com o pai, *“eu tenho um pouco de vergonha de falar com o meu pai”*. Ela se sentia mais parecida com a mãe e *“gostaria muito de ter um filho com um homem com quem pudesse ter uma relação de igual para igual”*.

(Pr) Cristal relatou que sempre trabalhou com crianças pequenas e que é a primeira vez que está lidando diretamente com o processo de alfabetização. Ela se percebia muito exigente e não sabia se estava *“exigindo das crianças mais do que elas poderiam dar, pois se exijo muito, eu me sinto incapaz e frustrada, porque ninguém consegue resolver as tarefas. Agora, se eu exijo pouco, eu me sinto em falta e irresponsável”*. Ela estava substituindo uma professora que foi afastada do cargo por problemas mentais e que *“deixou a turma de 34 alunos totalmente sem limites”*. **CRISTAL** estava se sentindo *“desamparada”* e intuitivamente começou a utilizar um sistema de pontos para treinar comportamentos adequados de organização e disciplina em sala- de- aula. As crianças ganhavam adesivos coloridos no caderno, quando alcançavam certo número de pontos. Ela declarou que as crianças melhoraram em três semanas, mas ela se sentia insegura sobre *“tomar decisões certas e erradas com a turma de alunos”*, principalmente com aqueles que apresentavam comportamentos agressivos. Cristal relatou que quando ela era pequena gostava muito de brincar de ser professora, e que fez os cursos de magistério e pedagogia. Comentou que iniciou sua vida escolar aos 05 anos de idade em uma escola particular e que não se simpatizou com a primeira professora, porque ela era muito pouco afetiva: *“chorava porque queria ficar com a minha mãe”*. Mas esta professora foi logo substituída por outra, que foi muito importante para ela,

porque a abraçava e a pegava no colo. Ao relatar este fato, se sentiu surpresa por se perceber mais parecida com a segunda professora do que com a primeira e disse: *“quem marca são os professores legais e os carrascões... E eu ? Será que eu irei marcar os meus alunos?”*.

(S-C) Cristal descende de uma cultura rígida japonesa, que apesar de, na atualidade, desenvolver *“menos preconceitos contra pessoas de outra cultura”*, mantém algumas tradições, que lhe derivaram um alto grau de exigência. Além disso, se declarou como adepta da doutrina espírita Kardecista, fato que influenciava em suas tomadas de posições frente a busca de um parceiro para constituir família: *“sou Kardecista e acho que tudo acontece no momento certo”*. A recente aposentadoria dos pais interferiu no orçamento familiar e por causa disso, ela e o irmão estavam trabalhando mais, para manterem o poder aquisitivo que lhes fora oferecido pelos pais. Além disso, **CRISTAL** estava juntando dinheiro para comprar apartamento próprio. Desse modo, ela estava tendo pouco tempo e dinheiro para o lazer de um modo geral. Este fato interferiu também na interrupção de suas idas a palestras noturnas, que ocorriam freqüentemente no centro espírita ao qual pertencia. Nos finais de semana, **CRISTAL** costumava ir jogar baralho na casa de amigos da vizinhança, quando tinha *“energia para sair de casa”*. Nas duas últimas semanas estava saindo com um corretor, para procurar um apartamento para comprar, o que não estava sendo fácil, pois ela queria um apartamento de acordo com os seus padrões de exigência.

(Or) **CRISTAL** se considerava sedentária, pois não praticava esportes e só queria dormir nos finais de semana. Ela estava satisfeita com sua aparência física e tinha *“os cuidados normais com o corpo”*. Costumava realizar os exames médicos de rotina, apresentando uma boa saúde. Ela relatou que tinha *“necessidade de sexo*

com carinho e afeto... detesto sexo por obrigação". A masturbação não lhe era habitual.

4.2.1.2 Observações em Sala-de-Aula – Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI.

4.2.1.2.1 Descrição Minuciosa das Observações realizadas em Sala-de-Aula

A descrição minuciosa das observações realizadas com a **professora 1** tem como objetivo demonstrar o modelo de obtenção de dados, que derivou os padrões comportamentais característicos de cada um dos professores em sala-de-aula. O mesmo procedimento foi realizado para todos os sujeitos da pesquisa.

Primeira Observação – (15/03/2005, das 13h30 às 14h00)

A professora e a turma de alunos sentados em círculo no chão passavam uma bolinha de papel amassado para o participante ao lado, e um por vez, dizia uma palavra iniciada pela letra P. Durante a realização desta tarefa, Cristal batia palmas de improviso solicitando algo das crianças, como por exemplo: *"seu mestre mandou por a mão no meio da roda"* ou imitar gestos que envolviam lateralidade ou simplesmente permanecer em silêncio. Todos os alunos participavam ativamente, mantinham-se atentos e respondiam prontamente as solicitações da professora. O clima afetivo da sala-de-aula era de alegria e excitação. Antes de iniciar a roda de conversa, Cristal pediu para os alunos levantarem-se "educadamente" e colocarem as mesas e cadeiras no lugar. Havia um "burburinho no ar" e a professora começou a cantar, sendo imediatamente acompanhada pelos alunos: *"pam, pam, ram, ram, pam, pam – pem, pem, rem, rem, pem, pem – pim, pim, rim, rim, pim, pim - pom, pom, rom, rom, pom, pom – pum, pum rum, rum, pum pum"*. Quando todos os objetos da sala-de-aula estavam em ordem e os alunos permaneciam sentados, quietos e atentos, Cristal disse: *"vamos novamente sentar no chão em roda, porque é hora da história: Amigos"*. Os alunos saíram silenciosamente de suas cadeiras e se deslocaram para o chão, onde ouviram atentamente a história lida pela professora. Após a leitura, as crianças, uma a uma, falavam sobre a história ouvida, exceto Gabi, que ficou cochichando ao ouvido de Cristal e em seguida foi para o seu colo. A professora reforçava a participação dos alunos dizendo: "muito bem!... É isso mesmo... e o que mais?!?". Os alunos "ajudantes do dia" distribuíram folhas de papel sulfite para todas as crianças, que voltaram silenciosamente para as suas cadeiras e começaram a desenhar o personagem que mais gostaram na história. Gabi se dirigiu para o local onde eu estava sentada e me deu um beijo no rosto, voltando correndo para o seu lugar. Cristal colocou uma música para as crianças ouvirem enquanto desenhavam e deixou as crianças com uma funcionária da escola, enquanto foi tomar café junto com as demais professoras. Antes de eu sair atrás da professora, falei para os alunos: "Meu nome é Leila e eu quero aprender com a professora Cristal, como se dá aulas para crianças como vocês. Eu virei apenas alguns dias da semana a esta sala-de-aula e permanecerei em silêncio, para que eu possa prestar bastante atenção na aula. Tudo bem para vocês?" Os alunos responderam: "sim", e eu disse "até a próxima semana!".

Análise: Cristal mantinha um clima afetivo grupal de dependência, através da condução autoritária de regras, que garantiam a submissão da turma de alunos ao processo de aprendizagem, no qual o professor mandava e a turma de alunos

obedecia. Havia a possibilidade de manifestação individual de cada aluno, desde que ocorresse dentro das regras de convivência previamente estabelecidas: cada um falava por vez, segundo a ordem/seqüência ordenada pela professora. Esta rigidez no mundo externo parecia garantir certa “proteção” ao processo de aprendizagem, porém com trocas afetivas automatizadas/ pobres em espontaneidade. Apesar da tentativa de controle dos id- impulsos, a possibilidade de inter- relação amorosa subliminar apareceu através dos cochichos de **GABI** e de suas tentativas satisfatórias de obtenção do colo da professora/ “mãe”.

Segunda Observação – (21/03/ 2005, das 13h30 às 14h00)

Quando eu cheguei à escola, Cristal me abordou dizendo: “*Desculpe Leila, mas ontem choveu muito e as crianças não puderam vir ao parque; então nos viemos mais cedo para cá... Tem algum problema para a sua pesquisa? Você pode nos observar aqui também?*”. Eu fiz um sinal de que estava tudo bem e disse: “você deve continuar sua rotina na escola, apesar de minhas observações” e nos encaminhamos para o parque. A turma de alunos realizava atividade livre e Cristal os observava. Ela interferia quando eles solicitavam sua ajuda para a solução de conflitos, tais como:

• **Situação 1:**

João: ---- Tia, o Zé me falou um nome!

Profª: ---- Venha aqui Zé.

Leandro:----Ele esta fingindo que não ouve!

Profª: ---- Venha aqui Zé (fala mais alto e faz sinais com as mãos).

(Zé se aproxima da professora)

Profª: ---- O João disse que você falou algo que ele não gostou. Vá conversar com ele.

(João conversa com Zé na presença de Leandro, enquanto a professora, próxima a eles, observa a turma de alunos).

Zé: ---- Tia, agora esta tudo certo. Ele veio rolando o pneu e me encostou sem querer. A gente já se entendeu.

Profª: ---- Então já esta tudo certo? Podem ir.

(As crianças saíram correndo).

• **Situação 2.:**

Nestor: ---- Tia, ele pegou a bola e não falou por favor.

Profª: ---- Naor, como se deve falar quando se quer algo?

Naor: ---- Por favor me empresta a bola? (olhando para Nestor).

Profª: ---- Você empresta a bola para ele, Nestor?

Nestor: ---- Sim.

Profª: ---- Então vão brincar.

• **Situação 3.:**

Leandro: ---- Professora, aquele menino falou que pediu desculpas sem sentir.

Profª: ---- Leandro, você veio aqui para falar dos outros? (cara de repreensão). Vá brincar!

Análise: Cristal mostrou necessidade de cooperar comigo, como “uma boa menina” que quer conhecer as regras do jogo, para se comportar direitinho e ser amada por mim/”mãe”. Acredito, portanto que neste momento já estava começando a ocorrer

um processo transferencial de Cristal em relação a mim. A situação mais livre do parque (com menor controle da professora, devido à amplitude do espaço físico) possibilitou a emergência de um clima afetivo grupal de ataque e fuga, protagonizado por alguns alunos. Nestes momentos, Cristal se mostrou segura e sua “ação educativa” favoreceu a autonomia dos alunos, quanto à resolução de conflitos inter- relacionais entre eles.

Terceira Observação – (22/03/2005, das 13h50 às 14h20)

Na sala-de-aula, os alunos organizavam-se em duas filas, uma de meninos e outra de meninas, para saírem para o parque. Alguns alunos realizavam cópia de uma produção coletiva escrita na lousa. Cristal pegando na mão do primeiro menino da fila disse: *“hoje os meninos sairão primeiro”*. Ela saiu com a fila dos meninos para o pátio em frente à sala-de-aula e pediu para eles se sentarem no chão, deixando suas mochilas ao lado. Em seguida fez o mesmo com a fila das meninas. As demais crianças iam encaixando-se nas filas, na medida em terminavam a cópia da lousa. Cristal repetia: *“deixem as mochilas aqui no pátio... coloque a mochila ao seu lado... Por que você está com a mochila nas costas? Coloque a mochila no chão... ao seu lado!.. Hoje a senha para entrar no parque é dizer uma palavra começada com a letra P. Vão pensando.. a palavra escolhida pode começar com PA, PE, PI, PO ou PU”*. Cristal foi andando de costas e olhando para as duas filas que caminhavam em sua direção, enquanto se encaminhavam para o portão do parque. Todos cantavam. Ao chegarem ao portão Cristal disse: *“primeiro os meninos”*. Os meninos, um à um, batiam na palma da mão da professora dizendo uma palavra começada com a letra P e ela repetia alto a palavra dita pelo aluno, exceto quando alguém errava. Nestas ocasiões, se o aluno errava novamente, Cristal dizia: *“é para dizer uma palavra começada com P, como pássaro, por exemplo”* e o aluno normalmente repetia a palavra dita pela professora. Ela repetiu o mesmo procedimento com a fila das meninas. Ao passarmos pelo portão, Nadir toda suja de areia fina, fingia chorar. Cristal perguntou: *“O que houve? (limpando a areia) Nadir começou a rir e respondeu: “Nos só estamos brincando, professora!!!”* e saiu correndo, junto com outras duas meninas. Outra menina se aproximou da professora e falou: *“eles estão gritando e fazendo bagunça!”*. Cristal não lhe deu atenção e voltou para a sala-de-aula onde sete alunos terminavam a cópia da lousa. Cristal guardou os cadernos dos alunos no armário e me convidou para tomar café com ela. Eu disse que já iria e fiquei observando as crianças terminarem a tarefa e olhando a professora dirigir-se para o refeitório da escola.

Análise: Na situação intermediária entre a saída da sala-de-aula e a entrada no parque, ocorreu uma repetição do clima afetivo grupal de dependência verificado na primeira observação. Apesar da tentativa de controle dos id- impulsos, estes ameaçavam de emergirem em um clima de ataque e fuga, desvelado por Nadir, quando solicitou uma inter- relação amorosa com a professora/ “mãe” através de um choro fingido, acompanhado da necessidade de cuidados quanto à higiene corporal.

Quarta Observação – (28/03/2005, às 12h00)

Não houve observação, porque Cristal faltou à escola.

Quinta Observação – (29/03/2005, das 13h30 às 14h00)

Na sala-de-aula realizavam um jogo de adivinhação e reconhecimento:

Profª: “*Quem é o amigo que veio hoje de boné, tem caderno do ‘Homem Aranha’, usa óculos e o nome começa com a letra G?*”.

Turma de alunos: “*É o Geraldo!*”.

(Geraldo se levantou da cadeira e caminhou até a mesa da professora para pegar o seu caderno)

Nadir: “*Vamos para o parque?*”

Profª: “*Meninas aqui de pé, formando fila e meninos permaneçam sentados!*”. Enquanto as meninas se organizavam, Cristal guardava o material no armário. Em seguida levou a fila das meninas para o pátio interno, ao lado da sala-de-aula. As meninas permaneciam sentadas em fila no chão e quietas. Enquanto isso, os meninos batiam as mãos nas mesas e gritavam: “*meninos... meninos!...*” Cristal entrou na sala e falou com a voz firme : “*Eu disse para ficarem sentados!*”. A professora conduziu a fila dos meninos para o pátio e em seguida, todos caminhando de costas, se dirigiram para o portão do parque. Como os alunos estavam muito inquietos, Cristal utilizou um assobio para manter a disciplina. Como não obteve resultado ameaçou: “*vamos voltar para a sala, porque vocês não estão me ouvindo mesmo...a senha para entrar no parque é dizer uma palavra que começa com a letra de seu nome*”. Ela começou a cantar e as crianças a acompanharam se encaminhando na direção do portão e, ao se cruzarem com uma fila de outra classe, Cristal disse: “*olha o encontro dos trens.. venham para cá...(aponta para a direita)vamos andando na pontinha dos pés, com muito cuidado!*”. Ao passarem pelo portão cada aluno disse a sua senha. Cristal sugeriu que iniciássemos as entrevistas em prevenção, na próxima 2ª feira (04/04/2005).

Análise: O clima afetivo grupal de dependência foi mantido através da utilização de jogos, que como fachada escondiam a iminência de um clima afetivo grupal de ataque e fuga. Na medida que o último começou a emergir (através da manifestação de ciúmes dos meninos em relação à meninas), a professora assumiu o lugar da autoridade/ Superego repressor, conseguindo manter o clima afetivo grupal de dependência

Sexta Observação – (13/04/2005, das 12h45 às 13h15)

Na sala-de-aula, a professora fazia uma verificação do aproveitamento das crianças: “*O que vocês viram ontem, no teatro da escola?*”. Cristal solicitou que a tarefa fosse realizada pelos alunos subdivididos por mesas, porque eles estavam muito agitados e falando todos ao mesmo tempo. Como este procedimento não deu resultado satisfatório, ela ordenou: “*Vamos fazer a vaca amarela*”. Todos permaneceram em silêncio. As crianças de cada mesa por vez, foram pegando suas pastas no armário. Um menino falou algo, toda a turma se virou para ele e a professora perguntou: “*Quem falou? Quem bebeu a baba da vaca amarela?*”. Todos riram. A professora solicitou que cada criança desenhasse o personagem do teatro que mais gostou, em seu caderno. Colocou um CD da Xuxa para eles ouvirem enquanto desenhavam. As crianças desenhavam calmamente, um ou outro se levantava e falava baixinho com algum colega ou com a professora.

Análise: A emergência do clima afetivo grupal de ataque e fuga foi mantida sob controle, através da “ameaça”: “*Quem falar primeiro bebe a baba da vaca amarela*”. Este tipo de procedimento foi eficiente para o estabelecimento do controle restritivo inibidor da fala da turma de alunos, durante todo o período de observação. O

Superego severo de Cristal foi projetado na turma de alunos, confirmando os dados fornecidos na segunda entrevista em prevenção (11/04/2005): diante do medo despertado pela possibilidade de ataque ao outro/ do outro, o superego severo controla qualquer manifestação verbal. Mas a expressão do olhar das crianças, que atentamente aguardavam a emergência do possível “bode expiatório” (aquele que contém em si o medo da exposição ao ridículo, frente ao sadismo grupal) denunciava este fato.

Sétima Observação – (20/04/2005, das 12h30 às 13h00)

Na sala-de-aula, a turma de alunos sentada em semi- círculo no chão, ao redor da professora, ouvia atentamente a leitura da história: “Bruxa Onilda vai à Paris”. Em seguida, a professora levantou várias questões para a turma de alunos, tais como:

--- Quando a gente vai para um museu, a gente pode entrar pela janela?

--- Quando a bruxa entrou pela janela tocaram os alarmes e ela se escondeu atrás do quadro. Vamos ver qual de vocês é capaz de apontar, aqui no livro, o quadro onde ela se escondeu. Qual é o nome deste quadro?

--- E a coruja, onde ela foi se esconder? Apontem.

---- Quem tem olho de detetive para achar tal personagem? etc.

Os alunos participaram atentamente durante quinze minutos. Quando um aluno se levantava da “roda de conversa” ou falava com outro, a professora imediatamente perguntava: “ *O que esta acontecendo? Menino fica quieto!*”. Em seguida, Cristal pediu para os dois alunos “ajudantes do dia” distribuírem círculos grandes e coloridos para toda a turma de alunos. As crianças se agitavam com a demora, movimentavam o círculo fazendo sons com a boca, subiam na cadeira com o círculo na mão fazendo movimentos e sons de avião. A professora bateu palmas e as crianças a imitaram. Ela começou a movimentar um círculo, imitando as crianças. Pediu para as crianças fecharem um olho e imaginarem a bruxa em Paris com a coruja ao lado dela: “*fixem esta imagem em sua mente, molhem o giz de cera na água e desenhem a imagem no círculo*”. Aos poucos, os alunos foram se concentrando na tarefa solicitada. Havia um “burburinho no ar”, algumas crianças trocavam giz entre si e buscavam copos de água. O clima estava um pouco menos rígido, do que nas outras aulas observadas.

Análise: O clima afetivo grupal de dependência foi mantido na maior parte do tempo de observação . Todavia, o fato de Cristal ter se utilizado do recurso da imitação do comportamento das crianças, lhe permitiu uma certa aproximação afetiva pela ação, em relação a elas, derivando um certo afrouxamento na rigidez dos movimentos grupais (as crianças faziam movimentos de troca de objetos e falavam entre si, sem que este fato interferisse de forma negativa na execução da tarefa). Portanto, no final da observação, me pareceu ter sido desencadeado um grupo técnico de trabalho.

Oitava Observação – (27/04/2005, das 12h45 às 13h15)

As crianças tinham acabado de chegar na sala-de-aula e todos falavam muito alto. A professora que utilizara a mesma sala no período anterior, entrou na sala-de-aula, pegou um material e disse: *“Eu vou cortar a língua de vocês!”*. Cristal chamou um aluno para contar quantos meninos estavam presentes na sala-de-aula, e em seguida desenhar o número de bolinhas correspondentes na lousa. Ela pediu para uma aluna fazer o mesmo com o número de meninas presentes. Em seguida, a professora fez a correspondência 1 à 1 das bolinhas e as crianças puderam verificar que haviam mais meninos do que meninas presentes na sala-de-aula. Cristal começou a escrever o cabeçalho na lousa, levantando hipóteses falsas sobre os dados a serem registrados. Os alunos respondiam corretamente e copiam o que ela escrevia na lousa, como por exemplo: *“--- Nos moramos no Rio de Janeiro?”* e as crianças respondiam: *“Não, nos moramos em São Paulo”*, Cristal escrevia São Paulo na lousa e a turma de alunos copiava. Como Cristal gritava muito alto para conseguir ser ouvida pelos alunos, ela lamentou: *“Puxa Daniel, porque eu estou me aborrecendo tanto hoje?”* Estava difícil se ouvir qualquer coisa, pois todos gritavam ao mesmo tempo. O ambiente estava extremamente confuso. A professora acabou de escrever o cabeçalho na lousa e gritou: *“Quem é que vai ter olho de detetive para descobrir o que esta escrito neste caça- palavras? Tem palavras aqui, que estão na nossa vaca amarela!”* As crianças olhavam o cartaz da *“Vaca Amarela”* e buscavam palavras correspondentes na lousa. Gabi foi a primeira a encontrar duas palavras, porque descobrira *“um segredo”* *“todas as palavras terminam em ela”*. Todos a aplaudiram com palmas e gritos. Gabi escreveu as palavras na lousa e a turma de alunos as copiou no caderno. As crianças levantavam, queriam apontar o cartaz ou a lousa. Cristal gritou: *“Eu só vou ouvir quem estiver sentado”* Todos continuaram gritando e a professora chamava os alunos de forma indiscriminada para a lousa. Estava difícil entender qualquer coisa naquele clima de confusão e a professora propôs a utilização do critério de chamar as crianças de acordo com a mesa onde estavam sentadas (pois grande parte estava de pé). Algumas meninas entraram no banheiro interno à classe e falavam alto. A professora foi até lá, e as colocou em seu lugares. Em seguida ela gritou: *“Tem que prestar atenção... ficar esperto! Que que esta acontecendo que o pessoal não esta prestando atenção hoje, hein?”*. As crianças foram se acalmando na medida que foram sendo chamadas por mesas, mas a professora continuava falando muito alto. Fazia *“lentes nos olhos”* com o polegar e o indicador e perguntava: *“Onde esta escrita tal palavra?”,* mas como as crianças continuavam agitadas, ela perguntou: *“Vocês estão com formiga no bumbum?”* As crianças riram. *“Então não precisa levantar toda hora!”*. Cristal solicitou que elas pegassem o calendário no armário, na medida em que ela chamasse as mesas. As crianças permaneciam inquietas.

Análise: O clima afetivo de ataque e fuga emergiu através da competição entre a professora e a turma de alunos, para verificar onde estava a autoridade grupal. A utilização de hipóteses falsas para obter respostas verdadeiras (manipulação da professora) parece ter fortalecido a força interna da turma de alunos, através da proposição: **se “eu sei”, eu posso ocupar o lugar do poder/saber nas inter-relações** (conforme o modelo educacional pré- estabelecido), **então eu posso desobedecer as regras de convivência grupal** (gritar) **tal como a professora** (não havia limites/ autoridade representante do poder repressor).

Nona Observação – (04/05/2005, das 12h30 às 13h00)

As crianças tinham acabado de chegar na sala-de-aula e todos seguiam as orientações da professora. Inicialmente fizeram ginástica e depois contaram o número de meninos e meninas presentes, utilizando bolinhas para representar cada gênero. A professora pediu para um aluno realizar a correspondência 1 à 1 na lousa e ela foi trabalhando as operações de subtração e adição,

tendo como referência o número de alunos. Cristal perguntou quem eram os “alunos ajudantes do dia” e escreveu a primeira letra de seus nomes na lousa. A turma de alunos foi copiando o nome dos colegas “ajudantes”, à medida que eles completaram o seus nomes na lousa. Um aluno se levantou e Cristal falou com a voz firme: “*Quem levanta eu não chamo*” e, em seguida, começou a cantar sendo seguida pela turma de alunos: “*Atenção (palmas) Concentração (palmas) que a professora (palmas) vai falar (palmas): Quais são as letras comuns nos nomes dos ajudantes? Grifem estas letras!*”. Havia um “burburinho no ar”, enquanto as crianças realizavam a tarefa. Cristal disse: “*Ai... escuta!* (silêncio total) *Escutem o passarinho cantando lá fora!*”. Um aluno começou a assobiar como se fosse passarinho e outro menino disse: “*Eu ouvi, vocês ouviram?*”. A professora retrucou: “*Com estes assobios vocês vão ter dificuldade para ouvir o passarinho cantar*”. As crianças permaneciam calmas e atentas. Uma menina disse: “*Ô gente, vamos falar baixo!*”. Os “alunos ajudantes” distribuíram papéis sulfite para cada mesa. A professora disse: “*Como a gente esqueceu... não... como eu não lembro onde eu coloquei os papéis de ontem... ô cabeça!!! Vamos colar este papel na lousa*’ (fixou um papel pequeno na lousa, do mesmo tamanho do papel que ela distribuiu para as crianças) e em seguida perguntou: “*O que esta escrito aqui?*”, escrevendo com letras grande na lousa, ao lado do papel fixado por ela. As crianças estavam inquietas e a professora começou a cantar, sendo imediatamente acompanhada por elas: “*pam, pam, ram, ram, pam, pam – pem, pem, rem, rem, pem, pem – pim, pim, rim, rim, pim, pim – pom, pom, rom, rom, pom, pom – pum, pum rum, rum, pum pum*”. Pediu para os alunos da mesa número três lerem as frases escritas na lousa. Os alunos leram corretamente e a turma de alunos os aplaudiu com palmas fortes. Cristal solicitou que eles escutassem o passarinho e falou: “*Assim que a gente sair no parque, vamos procurar o passarinho*”. Em seguida, ordenou: “*Agora vocês vão colar o papel no caderno e depois desenhar a vaca amarela comendo pão com mortadela, dentro da tigela*”. As crianças falavam alto. Mesa por mesa, os alunos pegavam os cadernos no armário. Gabi pegou o papel de uma colega e começou a passá-lo no “cantinho de leitura”, dizendo: “*Você é burra!*”. A menina começou a chorar. As professora chamou as duas para conversarem, enquanto a turma de alunos realizava a tarefa. Cristal verificou o que ocorreu entre Gabi e a colega. Gabi pediu desculpas e as duas foram de mãos dadas para sua mesa. Todos realizavam a tarefa em um clima bastante relaxado. Alguns alunos levavam o caderno para tirarem dúvidas com a professora.

Análise: A professora restabeleceu o controle do clima afetivo grupal de dependência, através da utilização da fantasia (existência de um objeto afetivo externo à sala-de-aula = passarinho). Havia a presença subliminar de dois movimentos opostos: um que tentava interferir assobiando (movimento no sentido de clima afetivo de ataque e fuga) e outro confirmando a autoridade da professora (“*Ô gente, vamos falar baixo*”). A professora “mais humana” admitiu a possibilidade de ter falhas (“*Eu não me lembro onde coloquei os papéis de ontem... ô cabeça*”) e buscou alternativas para resolver a questão. Gabi desenvolveu uma cotransferência negativa com a colega, como deslocamento da transferência negativa frente a autoridade da professora/”mãe” (“*Você é burra*”). A “ação educativa” da professora em relação à Gabi, possibilitou que a turma de alunos se movimentasse para a constituição de um grupo técnico de trabalho centrado na tarefa de ensinar e aprender.

4.2.1.2.2 Síntese das Observações em Sala-de-Aula – Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI.

A professora 1 - **CRISTAL** mantinha um procedimento rígido com relação à distribuição das atividades pedagógicas diárias. No início da aula, as crianças colocavam seu material no lugar que normalmente ocupavam e em seguida sentavam-se em círculo no chão e realizavam uma tarefa pedagógica em grupo, que envolvia memorização de sílabas, através de jogos de atenção e concentração frente à condução autoritária de regras, que garantiam a submissão do grupo de alunos ao processo de aprendizagem, no qual a professora mandava e os alunos obedeciam (*clima afetivo grupal de dependência*). Ela costumava utilizar-se da música (cantarolavam as sílabas que estavam aprendendo, em diferentes ritmos), para “acalmar” a agitação do grupo de alunos e, muitas vezes, utilizava-se de ameaças “*quem falar primeiro bebe a baba da vaca amarela*”, quando havia “burburinhos no ar”. Em seguida, realizavam a “roda de conversas”: tarefa onde o grupo de alunos comentava sobre histórias lidas pela professora ou sobre atividades desenvolvidas dentro ou fora da sala –de –aula. A seguir, **CRISTAL** explicava a atividade pedagógica individual, que seria feita naquele dia e em seguida os “alunos ajudantes do dia” iam distribuindo o material (papel sulfite, massinha, tintas etc) para todo o grupo de alunos. Ao receber o material, cada aluno voltava para o seu lugar e iniciava a tarefa solicitada pela professora. Havia a possibilidade de manifestação individual de cada aluno, desde que ocorresse dentro das regras de convivência previamente estabelecidas: cada um falava por vez, segundo a ordem/seqüência ordenada por **CRISTAL**. Os alunos se distribuíam em mesas com quatro cadeiras e, às vezes, se auxiliavam mutuamente. As atividades em sala- de- aula eram muito

diversificadas, incluindo o desenvolvimento de todas as funções básicas à alfabetização, aprendizagem de vogais, consoantes e formação de sílabas; e as operações básicas: adição e subtração. De um modo geral, o grupo de alunos mantinha-se concentrado nas atividades que estava realizando e bastante motivado. A organização rígida dos procedimentos seguidos em sala- de- aula garantia a manutenção do *clima afetivo de dependência grupal*, mesmo quando a aluna **GABI** se aproximava dela e cochichava aos seus ouvidos. **CRISTAL** a colocava no colo ou lhe “dava atenção”, sem, no entanto, “perder o controle” do grupo de alunos.

A situação mais livre do parque (com menor controle da professora, devido à amplitude do espaço físico) possibilitou a emergência de um *clima afetivo grupal de ataque e fuga*, protagonizado por alguns alunos. Nestes momentos, **CRISTAL** se mostrou segura e sua “ação educativa” favoreceu a autonomia dos alunos, quanto à resolução de conflitos inter- relacionais que surgiram entre eles (vide 2ª observação).

De um modo geral, o *clima afetivo grupal de dependência* era mantido através da utilização de jogos, ameaças e/ou assobios (este último, em situação específica do parque), que como fachada escondiam a iminência de um *clima afetivo grupal de ataque e fuga*. Na medida em que este último clima grupal começava a emergir (por exemplo, através da manifestação de ciúmes dos meninos em relação à meninas – Vide 5ª observação), a professora assumia o lugar da autoridade/ Superego repressor, conseguindo manter o *clima afetivo grupal de dependência*.

4.2.1.3 Compreensão Adaptativa

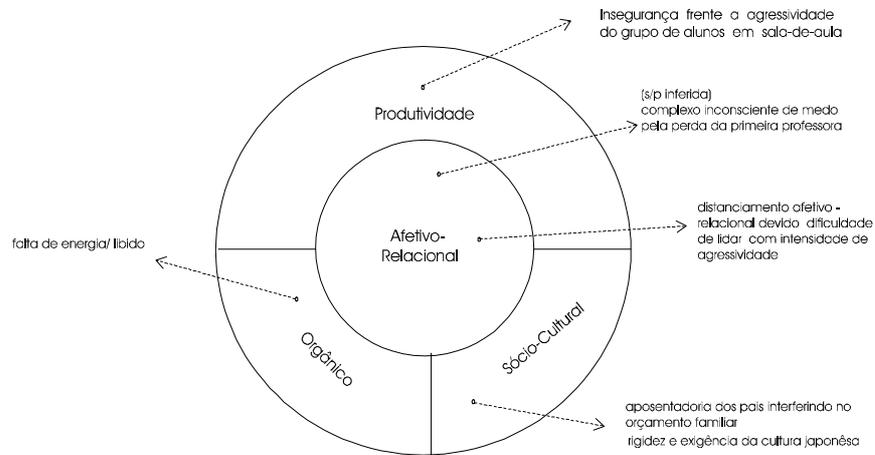


Figura 8 – Matriz Gráfica de CRISTAL

Em conseqüência da superestimação do objeto interno, ocorreu uma depauperização/ subestimação do *self*, devido à projeção de sua capacidade e recursos nos objetos superestimados. **CRISTAL** se apresentava insegura e com medo do fracasso. Apesar de aceitar os desafios e apresentar condições para lidar adequadamente com a “aluna agressiva” em sala-de-aula, ela não se permitia recuperar sua parte cindida e projetada neste objeto externo (**GABI**), por falta de auto - conhecimento, preferindo deslocar esta falta na figura da Coordenadora Pedagógica. Por outro lado, aceitava o desafio de verificar se o apartamento que desejava adquirir existia na realidade externa, mas não estava fazendo o mesmo em relação ao namorado ideal, pois devido ao fracasso experimentado no último namoro, estava utilizando mecanismos de defesa do tipo racionalização “*não me sinto só, porque tenho minha família e amigos*”. No último ano, com a perda do último namorado (**A-R**), que não se “encaixou” no objeto externo superestimado pré-determinado por ela, levou-a a apegar-se aos pais, que estavam recentemente aposentados, portanto mais presentes no lar (**SOLUÇÃO** POUQUÍSSIMO

ADEQUADA). Por outro lado, da aposentadoria dos pais (**S –C**) derivou um decréscimo financeiro no orçamento familiar. Este fato acrescido do desejo de aquisição de um apartamento próprio - deslocamento de seu objeto do desejo atual (namorado) para outro objeto atual (apartamento próprio), implicou em uma ampliação de sua carga de trabalho (**Pr**) (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA). O trabalho no período intermediário (11h00 às 15h00) e noturno, exigiu uma maior utilização de energia e conseqüente fadiga no setor produtividade, diminuindo seu desejo sexual/libido (**Or**) (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA), bem como sua possibilidade de lazer com amigos (**S– C**) (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA), o que dificultava o encontro de um novo possível namorado (**A-R**).

Portanto, **CRISTAL** mantinha-se em um equilíbrio instável pouco adequado, se classificando no GRUPO IV – ADAPTAÇÃO INEFICAZ SEVERA, necessitando de intervenção terapêutica para auxiliar na melhora da eficácia da adaptação.

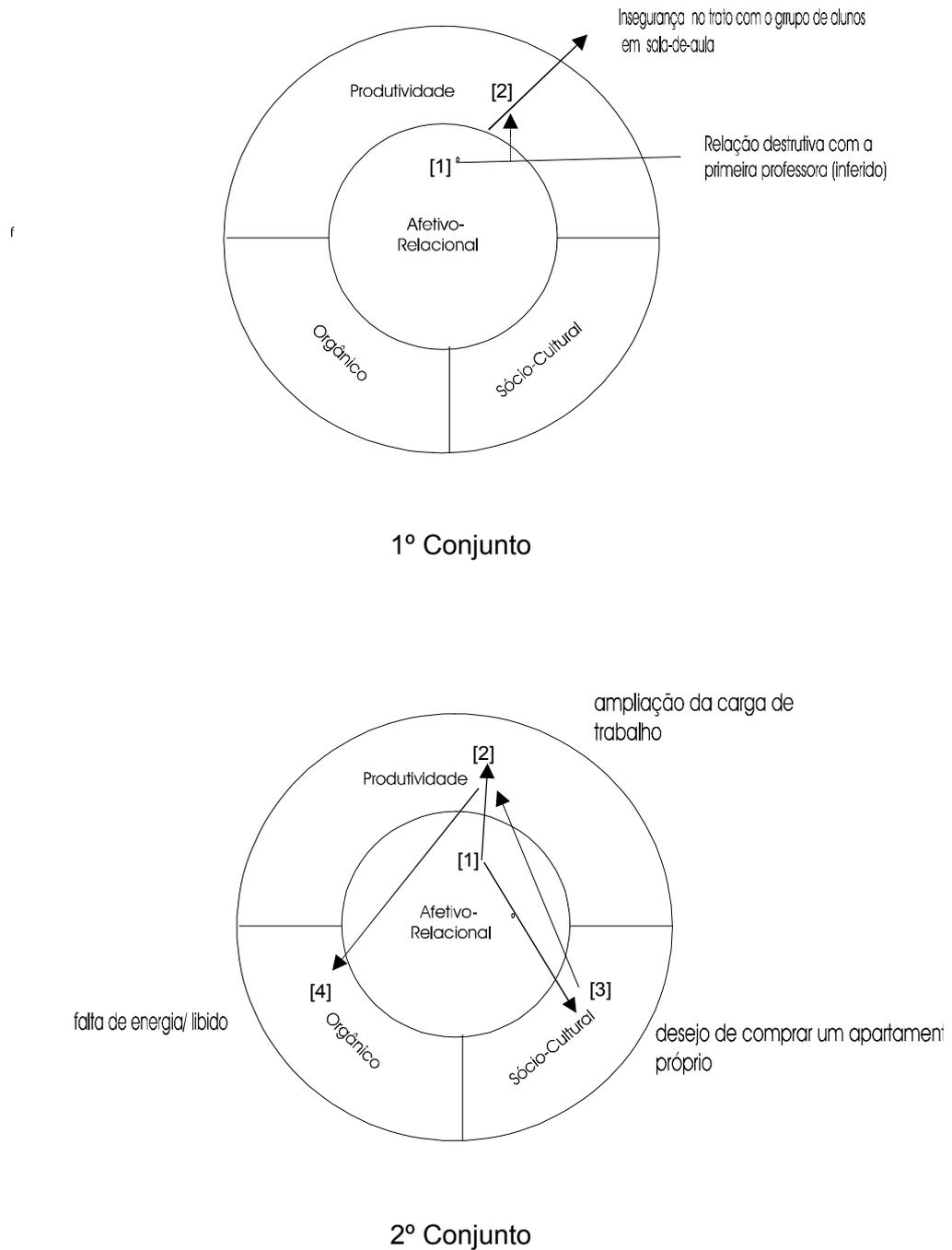


Figura 9. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de CRISTAL.

4.2.1.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas.

O fato de ministrar aulas pela primeira vez para crianças de seis anos de idade, período de latência, em substituição a uma colega afastada do cargo por

problemas mentais, levou a pesquisadora a inferir que Cristal sentiu-se pressionada pela sua fantasia inconsciente: *poder onipotente de aos cinco anos de idade, tornar-se capaz de fazer desaparecer/ matar sua primeira professora pouco afetiva, a qual era identificada com a figura da mãe ausente, e dissociada de sua mãe idealizada transferida para a sua segunda professora*. Este episódio estaria se repetindo na atualidade, de forma invertida, com ela desejando ocupar o lugar de um Ideal de Ego (ela coincidentemente é a segunda professora substituta), impossível de ser alcançado pelo Ego, gerando sentimentos de insegurança e subestima. Sua aluna agressiva estabelecia uma relação transferencial negativa com os colegas de turma (irmãozinho), expressando, dessa forma, o seu ciúme em relação à mãe que “a abandonou” devido ao nascimento do irmãozinho. Desse modo, conseguia chamar a atenção da professora (mãe) para si. Na mundo interno da professora **1** esta aluna se apresentava como uma identificação inconsciente dela mesma aos cinco anos de idade, derivando uma superestimação do objeto externo, incrementando-o com um poder destrutivo capaz de fazê-la desaparecer/ morrer ou enlouquecer. Assim, na contratransferência, a professora **CRISTAL** permanecia ambivalente/ insegura quanto a sua capacidade de manter-se como uma “mãe” suficientemente boa, capaz de fornecer um ambiente protetor e amoroso para a “filha” má. Ou seja, ser capaz de ter controle sobre seus impulsos internos destruidores (figuras perigosas e persecutórias, que coexistem com as figuras idealizadas) evitando inconscientemente o “castigo merecido”. Como a outra parte organizada do Superego severo, estava desligada de sua parte consciente, **CRISTAL** usava defesa (racionalização e deslocamento) tornando-a inacessível à auto-análise. Assim, mantinha-se “*pisando em ovos*”, incapaz de assumir adequadamente a liderança (Superego= líder imaturo, rígido, insuficiente igualado ao pai) estando com o grupo

sempre em conflito, em seu mundo interno. Portanto, na atualidade, para manter-se em equilíbrio instável, se tornara dependente dos pais externos, evitando contato com o ambiente sócio – cultural, de onde poderia emergir outro possível parceiro semelhante ao pai ou ao avô materno, tendendo as relações afetivas ao fracasso. Com tal pressão interna e com maior carga de trabalho (**Pr**), **CRISTAL** começou a sentir-se cada vez mais cansada/ sem libido (**Or**), criando assim, um círculo vicioso, sem saída, que garantia a permanência de um sistema bastante fechado, permeado pela angústia flutuante.

4.2.1.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada.

Considerando os dados obtidos nas duas entrevistas em prevenção realizadas aos 04 e 11 de abril de 2005, foi definido o seguinte Planejamento de Intervenção Terapêutica Breve com **CRISTAL**:

Em forma coloquial, a pesquisadora descreveu para CRISTAL, como as crianças pequenas utilizam o ‘pensamento mágico onipotente’, ocasionando uma mistura entre o que é real de fato no mundo externo e o que é fantasia, ou seja, que faz parte apenas do mundo interno. Explicou que uma criança de 05 anos de idade, pode achar que fez desaparecer a sua ‘primeira professora má’ ou até mesmo sua ‘mãe má’, utilizando a força de seus pensamentos. Se a criança é bem pequenina e a mãe ‘desaparece’, porque saiu de perto dela, para ir para outro espaço físico concreto fora de seu campo visual, a criancinha pode desenvolver a seguinte equação: mãe ausente = mãe morta. E na sua fantasia, ela pode achar que ‘matou a mãe’. Isto passa a ser uma verdade para a criança porque faz parte do inconsciente, que funciona através do ‘pensamento mágico’, e não do pensamento lógico. Eliminando a ‘primeira professora má’, assim como fez antes com a ‘mãe má’,

aquela que lhe frustrou, porque não lhe deu carinho suficiente, a menina de cinco anos pode usufruir o 'colo' da 'mãe substituta boa', ou seja, da segunda professora. Mas, ela fica com medo da 'mãe/professora má' dar o revide, ou seja, voltar para atacá-la devido ao fato de ter sido anteriormente atacada por ela. Logo, a menina incorpora em seu mundo interno dois modelos de mãe/professora: uma boa e outra má. Se elas não estão suficientemente separadas/ distintas dentro de seu mundo interno, a 'mãe má' pode 'contaminar' a 'mãe boa', causando certa confusão interna. Se ao crescer a menina resolve ser professora para 'reparar' esta 'maldade' feita com a mãe/professora, ela pode ficar confusa: *'não sei se devo ser mais brava/ dar limites mais firmes ou ser mais flexível com os meus alunos'*. Então, ela precisa fazer 'testes de realidade' para medir a intensidade de sua destrutividade interna, que é confundida com assertividade: *"dar limites adequados para a turma de alunos, podendo assim oferecer um mínimo de organização externa necessária à aprendizagem e com isso verificar que além de ninguém morrer, os alunos poderão estar aprendendo com ela"*. Com isso, tenta-se verificar o tamanho real do poder destrutivo, que na fantasia pode parecer maior ou menor do que realmente é. Muitas vezes esta verificação deixa de ser feita, por causa de um Superego rígido/controlador, que, querendo proteger exageradamente o Ego, diz: *'Faça tudo certinho/perfeito/controle tudo para você não errar/ser má/matar'* Cria-se assim um *Self*, um Ideal de Ego inalcançável, que por mais que você faça, está sempre faltando.... O que você tem de bom é projetado nos objetos externos, deixando um vazio no mundo interno, uma sensação de subestima, de falta de valor e segurança. Através de uma psicoterapia torna-se possível entrar em contato com este Superego, e gradualmente ir diferenciando o mundo interno do mundo externo.

Foi apontado que o trabalho psicoterápico a ser feito durante a pesquisa aconteceria em um curto espaço de tempo, somente até o final do semestre letivo, através de uma intervenção terapêutica breve operacionalizada. Que, nesta intervenção, a pesquisadora e o sujeito desenvolveriam os primeiros passos desse processo que poderia ser aprofundado em outro lugar através de uma psicoterapia. Foi apontado que na intervenção a ser desenvolvida neste estudo, ela poderia ter possivelmente um pouco mais de segurança para lidar com as questões de aprendizagem na sala- de- aula e ter uma melhor medida da agressividade própria e daquela projetada no grupo de alunos e/ou no grupo de professores.

A pesquisadora-terapeuta considerou que inicialmente seria necessário estabelecer um acordo menos conflituoso com a “filhinha massacrada”, que precisava de uma boa mãe. Para isso, a pesquisadora-terapeuta deveria funcionar como um Superego benigno, reassegurando o desempenho satisfatório de **CRISTAL**.

4.2.1.6 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI.

4.2.1.6.1 Descrição Minuciosa das Sessões de ITBI realizadas com a Professora 1.

A descrição minuciosa das sessões de ITBI realizadas com a **professora 1** tem como objetivo demonstrar o modelo de obtenção de dados que fundamentou empiricamente a compreensão do processo evolutivo emocional característico de cada um dos sujeitos da pesquisa. O mesmo procedimento foi realizado para todos os professores.

Primeira Sessão - (18/04/2005)

Cristal comentou que apesar de seu Superego querer tudo perfeito, ela tentou se relaxar um pouco durante a semana, se “cobrando” menos e exemplificou: “nas atividades com as crianças, se não deu tempo de acabar tudo o que planejei para hoje... continuo amanhã... nos podemos ir mais devagar... fixando cada parte já assimilada!!! Não fiquei pensando: ‘Ai... e a compra do apartamento? E agora? Vou comprar? Quanto tempo? Você me disse que é difícil mesmo entrar no novo, mas que é preciso enfrentar...Estou pisando em ovos!’”. Reforcei a coragem dela em enfrentar o desafio do novo: estar sendo menos exigente consigo própria. Reforcei também seu desempenho satisfatório, enquanto professora, apontando fatos observados na inter- relação entre ela e a turma de alunos em sala-de-aula. Investiguei sobre a sua subjetividade na inter- relação com a aluna agressiva: “Ela esta mais carinhosa, às vezes xinga, mas vai logo pedindo desculpas”. Em seguida, Cristal verificou comigo a possibilidade de realizar as sessões de intervenção de quinze em quinze dias, e não semanalmente como havíamos contratado: “tudo esta mais tranqüilo na sala-de-aula e quero usar o horário da JEI para desenvolver atividades pedagógicas junto com as outras professoras e a C. P.”. Comentou que estava com receio frente a dois fatos novos: início da formação de palavras, através da utilização de poesias; e início das aulas de Educação Física, por outros professores, o que poderia interferir na disciplina já alcançada pelos alunos. Sugeri que fizéssemos uma sessão de psicodrama para melhor compreender os aspectos acima considerados. Foi montado um cenário onde a professora tentava introduzir a formação de palavras na sala-de-aula. Eu e ela invertíamos os papéis de diferentes alunos e professora, para que ela pudesse discriminar entre aspectos internos projetados nos alunos e aspectos externos propriamente ditos. Cristal focou sua atenção na dificuldade de discriminação das letras b e d na formação de palavras, fato que a deixava insegura e angustiada, pois não sabia o que fazer para ajudar os alunos a superarem tal dificuldade. A angústia foi aumentando na medida em que a simples repetição de atividades, não favorecia a discriminação das letras b e d pelos alunos. Eu propus, no papel de professora, alguns exercícios de coordenação motora geral com lateralidade e dominância lateral. Ao inverter de lugar comigo, ela mostrou receio destes exercícios provocarem “bagunça” (competição e brigas). Sugeri em seguida que fizéssemos alguns exercícios de coordenação motora geral com respiração e trabalho de estruturação e organização temporoespacial. Na medida em que ela foi experimentando o novo e verificando que ele era possível, ela foi ficando mais calma e manifestou desejo de experimentar exercícios semelhantes com a turma de alunos em sala-de-aula: trabalhando primeiro com o eixo corporal; em seguida utilizando espaços amplos da sala-de-aula e depois a escrita das palavras no caderno. Cristal comentou que alguns professores conseguem dar aulas de uma forma mais gostosa, mas que ela não podia pedir ajuda para a C. P., porque aquela não seria capaz de lhe oferecer uma orientação clara. Reafirmou que a C. P. assumiu o cargo, porque a escola não queria abri-lo à rede externa e que foi feita uma votação de faz-de-conta, para que ela o assumisse, e que “ninguém queria assumir este cargo”. Comentou que nas duas entrevistas iniciais eu pude ajudá-la a refletir sobre ela mesma, mas que na presente intervenção “houve uma coisa mais direcionada... parei para pensar, senti minha frustração e aprendi a trabalhar de uma forma mais gostosa... me sinto mais segura”. Em seguida perguntou se poderíamos marcar as intervenções semanais antes do horário de JEI, e eu confirmei que sim.

Análise: Nesta sessão pude ajudar Cristal a começar a diferenciar o mundo interno e o mundo externo, e a verificar o quanto sua pressão interna interferia no seu próprio processo de aprendizagem, podendo derivar dificuldades na inter-relação com a turma de alunos na sala-de-aula, durante a execução de tarefas. Através da cotransferência ela pode perceber a irrealidade de seu objeto-fantasia destrutivo e assim reduzir sua hostilidade (começou a entrar em contato com o conflito de autoridade: reassumindo o desejo de continuar esta intervenção, como também de participar da JEI, com a C. P. que ela tanto depreciava/ invejava), e

consequentemente houve uma certa ventilação de sua angústia (“*me sinto mais segura*”). Portanto, parece ter iniciado uma sensibilização superficial e ainda não consciente de alguns de seus id-impulsos (utilização da desvalorização para expressar a inveja) e capacidade de gratidão (reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de espaços de locução comigo e com a C. P.). Outro aspecto importante a ser realçado é o conflito entre a necessidade de Cristal manter a classe sob controle (clima grupal de dependência) e um clima mais relaxado permissivo à autonomia, mas também à destrutividade (medo de se estabelecer um clima grupal de ataque e fuga).

Segunda Sessão – (25/04/2005)

Cristal disse que conversou com a C. P. sobre a nossa resolução do horário das sessões e que ela achou “*que assim seria melhor*”. Em seguida falamos sobre o interesse dos alunos na “*Bruxa Onilda*” e do quanto as rodas de conversa têm despertado a curiosidade e a imaginação da turma de alunos. Cristal comentou que as aulas de Educação Física estão ocorrendo com muito sucesso, e que ela tem trabalhado com exercícios corporais na sala-de-aula, através de “*atividades dirigidas, que se desenvolviam sem maior agitação das crianças*”. Desse modo, ela pode compreender que o desenvolvimento de “*atividades competitivas, não destruíram a capacidade de cooperação já desenvolvida nos alunos*”. Apontei a importância de se fazer “*testes de realidade*” para verificar se a fantasia é real ou não. Em seguida, Cristal disse que “*esta fechando o contrato de compra de seu apartamento*” e que verificou alguns dados que desconhecia, com uma professora da escola que mora no mesmo prédio. Reforcei a importância de trocar opiniões com o outro, mesmo que elas possam se divergir; que ninguém é dono da verdade e que é possível aprender na diversidade. Ela disse que vai gastar seu dinheiro, porque quer ir para um lugar melhor, mais parecido com ela mesma. Em seguida, relatou sua conduta frente ao “*ataque agressivo*” da aluna já citada: “*fui enérgica... peguei na mão dela e a arrastei para fora da sala-de-aula. Falei brava. Ela se assustou e pediu desculpas... Na quarta-feira estava um doce! Acho que falar mais duro ajudou a Gabi a parar e a ouvir...*”. Comentamos sobre as diferenças entre limite e violência. Cristal comentou que o contato comigo tem sido importante para ela se sentir mais segura e aprender a pedir ajuda quando precisa. Disse que conversou com a C. P. e ela lhe orientou do mesmo modo que eu: “*qualidade em detrimento da quantidade*”. Falou que os alunos estão diferentes: “*quando eles acabaram de plantar lá na horta, uma servente disse que eles poderiam ir para a Educação Física, mas eles não foram. Eles fizeram fila e me esperaram. Eu achei legal isso. Eles têm a falação ao mesmo tempo, mas estão começando a escutar, sem eu precisar falar*”. Eu apontei que ela estava respeitando a autoridade da C. P. e que as crianças estavam respeitando a autoridade dela. ‘As crianças estão conseguindo diferenciar as funções da professora e da servente... você também está podendo perceber a importância de seus diferentes espaços, como por exemplo entre o espaço desta intervenção psicológica e o da orientação pedagógica’. Cristal comentou que quando a autoridade já está definida, ela sabe melhor a quem reportar. Considerou que não havia percebido que é mais fácil falar com a C. P. atual do que com a C. P. antiga, “*pois já trabalhamos juntas. Em casa a minha mãe manda e o meu pai acata, mas no apartamento eu é que decido, pois eu vou deixar de ser só filha e passar a ser adulto responsável*” (ri). Comentou que se seus pais não gostarem do apartamento dela, eles poderão morar em imóvel próprio, e acrescentou: “*tem de ser tranqüilo para mim e ter a minha cara*”. Eu considerei que ela estava se identificando com o apartamento, que ela queria reconhecer a própria cara, para depois reconhecer a cara de um parceiro, senão ela “*corre o risco de cortar o pênis dele e eles ficarem como irmãozinhos*”. “*Estas hipóteses que você levanta!... (ri) É isso mesmo!!! Fazer coisas intuitivas e conversando, fica mais fácil*”. Eu disse que o importante

não é acertar ou errar, mas levantar hipóteses para ampliar a percepção da realidade interna e externa, podendo com isso desenvolver uma maior autonomia. Cristal disse que estava tendo maior clareza sobre seus próprios objetivos, *“como na compra do apartamento, por exemplo, estou deixando mais claro o que eu quero para o corretor... assim eu estou me sentindo melhor e vou imaginando como será tudo lá dentro!”*

Análise: Esta sessão é um prolongamento da anterior. A parte organizada de seu Superego foi projetada no ambiente e ocorreu sua externalização, através do estabelecimento de acordos com aqueles que detêm a autoridade. Cristal percebeu que ter/ dar maior autonomia, não significa necessariamente perda de autoridade e conseqüente perda de respeito em relação àqueles que ocupam uma posição hierárquica superior. No entanto, se sente mais segura na medida em que se ilude de que mantém o controle da situação, reforçando sua onipotência.

Terceira Sessão - (02/05/2005)

Cristal comentou que a reunião pedagógica de sexta-feira foi *“muito pesada”* e que houve *“muita discussão”* gerando um *“clima péssimo”*. Declarou que este tipo de clima ocasionou sua saída da última escola pública estadual que trabalhou. Descreveu a reunião pedagógica e fez um histórico dos conflitos existentes na escola atual. Disse que em 1992, os professores contrataram uma psicóloga para fazerem terapia, *“mas que até hoje não resolveram questões pendentes: pede-se desculpas como uma forma de por fim a um assunto que incomoda, até que um dia a coisa explode”*. Relatou que as professoras desta escola, que trabalham no primeiro e no último turno, há mais de 20 anos, *“se acusavam umas as outras.. acham que tudo é pessoal e se sentem acusadas de não saberem fazer nada... puxa vida, esta parecendo com a outra escola onde trabalhei! Foi um estouro da panela de pressão, acho que é por causa da saída da última C. P., porque ela dava uma unidade no grupo. Cada turno foi para um lado. Eu também me senti insegura com a entrada da nova C. P. No sábado a diretora deu um texto com 25 sugestões de como se trabalhar bem em grupo... cada professora leu um parágrafo. Minha parte foi de viver o presente, o que estamos trabalhando aqui. Saber ouvir, saber desculpar, saber trabalhar em grupo. No turno intermediário tá tranquilo! Eu não quero me mudar daqui... eu me sinto bem, porque os professores do meu turno trocam informações”*. Eu considerei que o estabelecimento de regras de convivência pode facilitar os conflitos grupais, mas que é muito importante se saber *“o porquê”* dos conflitos. Cristal confirmou dizendo: *“Se eu faço ou falo algo que magoou alguém, eu vou e verifico... aprendi com a professora de psicologia do magistério... uma liderança positiva, que mostra luz, que aponta caminhos...Eu tento fazer isto com as crianças nas rodas de conversa. Eu pergunto: Por que você bateu no outro? Como solucionou o conflito? Quando há competição entre duas crianças por um brinquedo, eu jogo a pergunta para elas. Cada um brinca um pouquinho!”*. E eu acrescentei: *“mas na reunião pedagógica não dá para utilizar o cargo de C. P. como brinquedo e cada professora brincar um pouquinho...é difícil lidar com a inveja...por isso todas se depreciam tanto!”*. Ela confirmou dizendo: *“acho que isto esta acontecendo porque algumas professoras queriam também este cargo... É... não falar as coisas na hora!... No sábado, muitas pessoas não estavam preparadas para lerem o texto e se expressaram mecanicamente... Será que eu serei assim quando eu for titular como elas?”* E eu lhe perguntei: *“A gente muda conforme os títulos?”*. E Cristal respondeu: *“Dá mais segurança saber que estará aqui no ano que vem... Mas se eu for titular, não quero ficar desejando a aposentadoria para fugir do clima ruim”*. Eu apontei que não é o título que dá a segurança de uma solução adequada para os conflitos grupais... *“é preciso entrar em contato com os julgamentos que se faz em relação ao outro, através de ‘testes de realidade’: verificar o que de fato se passa na cabeça do outro”*. Sugeri que fizéssemos uma sessão de psicodrama para melhor compreender *“o que se passa em seu mundo interno... externalizar concretamente como esta reunião pedagógica esta dentro de sua cabeça”*. Foi montado

um cenário onde se relacionavam quatro personagens: ela, duas professoras antigas e a C. P.. Na dramatização sugeri que seguíssemos a seqüência das falas dos diferentes personagens, como forma de constituição de um discurso interno dialogado. Ou seja, na medida em que Cristal ia assumindo o lugar dos diferentes personagens que falavam seqüencialmente, eu ia assumindo o lugar dos personagens complementares (aqueles com os quais se falava), para em seguida repetir a última frase falada pelo personagem anteriormente representado por ela, como forma de aquecê-la para a representação do próximo personagem a ser representado por ela. Quando havia necessidade de fazer uma interpretação teorizada, eu colocava um objeto intermediário no lugar do personagem que eu estava representando e me posicionava atrás do personagem que Cristal estava representando, fazendo um 'duplo'. Desse modo foi possível reconstituir o significado daquela reunião pedagógica para Cristal. Nos personagens "professoras antigas" externalizou-se o delírio ("ter certeza" do que se passa na cabeça do outro, sem fazer verificação; e agir sobre sua suposição, como se ela fosse um fato) e experimentar a utilização de "testes de realidade" (levantamento de hipóteses com questões fechadas para realizar a verificação do expedidor). Este procedimento permitiu a emergência dos sentimentos de inveja na cotransferência negativa (desqualificação do outro como forma de infrutiferamente ocupar o lugar do "saber"). No personagem C. P. foi possível externalizar o efeito da auto-inveja (esvaziamento de todo o "saber", gerando insegurança e incapacidade) e no personagem Cristal foi emergindo inicialmente "aquele que detém o "saber", mas que não pode externalizá-lo, por medo da inveja do outro e de sua própria inveja", para aos poucos ir ocupando o lugar de "apoio da C. P.", ou seja da "menina que pode ajudar a mãe a cuidar do irmãozinho e que quer ser igual ou melhor do que ela, quando crescer". Ao encerrar a dramatização, Cristal sentia-se "aliviada" por perceber que "ninguém morreu" e que "ser firme" na defesa de seus argumentos lhe permitiu ocupar o próprio espaço e entrar em contato com o seu desejo de desenvolvimento, no contexto dramático (ser uma "profissional humana" capaz de pedir ajuda quando o conhecimento construído na experimentação e nos estudos não for suficiente). No final da sessão Cristal verificou se ela poderia repor a sessão da próxima semana em um outro dia, pois fora convocada para uma reunião externa no horário da intervenção, e eu confirmei que sim.

Análise: Nesta sessão foi possível iniciar a exploração da dinâmica interna de Cristal: angústia persecutória proveniente da fantasia onipotente inconsciente, que provocava sua impossibilidade de lutar por seu espaço, inibindo sua agressividade/assertividade. Na medida em que a inveja foi localizada nos personagens "professores antigos" foi possível sua externalização (descarga de id-impulsos) frente ao personagem C. P. (alvo dos ataques destrutivos) e a tentativa de auto-regulação do Ego, através da personagem Cristal (que pode se manifestar de forma mais espontânea, alternando-se entre a expressão da onipotência e a expressão da potência). Portanto, foi dado um passo inicial na direção do líder superegótico (imaturo, rígido e insuficiente) e do conflito entre o Ideal do Ego e o Ego. Para isso, foi fundamental o meu funcionamento como Superego mais benéfico auxiliar de Cristal, para que sua emoção fluísse viva e forte no momento presentificado na dramatização, assim como sua possibilidade de entendimento da experimentação vivenciada, através da interpretação teorizada. Cristal pode assim

perceber e diferenciar a pressão interna projetada concretamente na pressão crônica apresentada pelo grupo de professores na reunião pedagógica.

Quarta Sessão – (12/05/2005)

Cristal iniciou a sessão me informando que fora aprovada como professora titular: *“eu vou me exonerar daqui na próxima terça-feira, porque como não há vagas para titulares aqui e eu terei de escolher outra escola, próxima ao apartamento que eu estou comprando”*. Disse que estava feliz por unir o “útil ao agradável” e perguntou se nos poderíamos continuar a nossa intervenção na nova escola. Eu lhe disse que nos encerraríamos a intervenção, mas que ela poderia continuar o processo ora iniciado, através de uma psicoterapia com outro profissional. Este fato a deixou muito pesada, pois sentia que estava *“perdendo algo que esta me fazendo muito bem”*. Em seguida eu lhe solicitei que fizesse uma avaliação de seu processo na intervenção realizada. Os resultados são apresentados a seguir:

I) Antes da Intervenção:

- Sentimentos de medo, ansiedade e insegurança frente à situações novas.
- Necessidade de ser “perfeita” com relação ao aprendizado da turma de alunos: *“saber tudo e não me permitir errar”*
- Sentimentos de falta de responsabilidade frente ao fracasso de alguns alunos.
- Dificuldade de lidar com os limites na sala-de-aula: *“Eu havia perdido o controle, porque estava sem paciência de ir mais devagar”*.
- Dificuldade de falar sobre suas questões pessoais com alguém pouco conhecido: *“Antes eu ficava remoendo: ‘eu devia ter falado isso. Por que não falei aquilo?’”*.

I) Durante a Intervenção:

- Auto-escuta e reflexão de todos os itens acima e *“principalmente sobre a situação do casamento... estou novamente pensando em ter um parceiro”*.
- Auto-percepção em ação (através do psicodrama).
- Facilidade de falar comigo desde o início (empatia).
- Tentativa de auto-aperfeiçoamento no contexto social, a partir dos aspectos levantados em cada sessão.
- Escolha mais efetiva do apartamento.
- Percepção da própria capacidade de se manifestar frente à questões grupais: *“depois da última sessão, eu enfrentei um vereador que apresentou quebra de decoro parlamentar, na manifestação de greve, na Assembléia Legislativa... Eu nunca tinha participado destas coisas antes”*.
- Coragem de testar a própria capacidade de falar com as pessoas e verificar *“que não tem nada de mais ter falado”*.
- Diminuição da fadiga e maior motivação para as ações pessoais e profissionais: *“muito mais disposição para as coisas”*.
- Melhora na inter-relação com a turma de alunos na sala-de-aula:
 - Maior tranquilidade em si própria, no clima afetivo e na turma de alunos,
 - Diminuição do nível de exigência pessoal e com relação à turma de alunos,
 - Observação e mudança no ritmo, com base nas necessidades da turma de alunos; *“Eu não fico mais: ‘vamos... vamos acabar logo, para fazer outra coisa’”*,
 - Maior percepção dos próprios limites e dos limites da turma de alunos: *“Eu me tranquilizo, verifico meu limite e o da turma e se necessário mudo a tarefa... exijo menos”*,
 - Percepção do nível de cobrança interno: *“eu achava que alguém ia cobrar de mim, mas não tem nada disso... isso valeu tanto para as crianças, como para os adultos”*,
 - Maior capacidade de diferenciação entre o que estava dentro e fora de si mesma,
 - *“Diminuição da culpa de experimentar, de errar e de sentir coisas negativas”*,
 - Maior firmeza na relação com a Gabi: *“eu pergunto: Por que você esta assim? Ela puxa o motivo e vai conversar com o colega, porque ela esta percebendo que é conversando que se entende, e não batendo ou xingando”*,

- Mudança na turma de alunos: *“Eles me ouvem mais e estão menos agitados... É uma pena que eu vou deixá-los, depois de tanto tempo que eu deixei a turminha direitinho”*,
- *“Percepção da influência de minha agitação na agitação das crianças, a mudança deles dependeu muito de minha própria mudança”*.

II) Após a Intervenção: (Antecipação de futuro – Nível de Fantasia)

- Boa acolhida na nova escola.
- Um mês de adaptação: *“conhecer todo o projeto pedagógico da escola, ritmo, comunidade... as crianças são mais carentes financeiramente”*.
- Limites são testados pela turma de alunos: *“testaram até onde poderiam ir comigo... foi uma adaptação minha com as crianças e das crianças comigo, porque eles estavam com outro professor”*.
- Reunião com os pais dos alunos, para apresentação e levantamento de necessidades.
- Reconhecimento dos limites da turma de alunos: *“no começo eu não trabalhei nada que exigisse muito deles, tudo era muito lúdico, mas no final de julho já criamos uma rotina, um vínculo e agora em agosto a gente continua... mas eu estou exigindo menos, seguindo o ritmo da sala”*.
- Necessidade de aprimoramento *” na coisa do novo... vou ficar ansiosa, mas menos do que antes, em relação à cobrança interna e comparação com os outros professores”*.
- Adaptação ineficaz leve: *“as soluções que tenho dado, eu estou mais satisfeita, mas ainda não estou 100%”*.

Análise: A interrupção da intervenção foi uma surpresa para mim, apesar de Cristal ter podido antecipar e refletir sobre este lugar a ser ocupado por ela (através do comportamento das “professoras antigas” da escola atual), na última sessão. Considerei importante fazer uma avaliação do processo realizado, para verificar se ela teria assimilado os efeitos da intervenção feita à curto prazo. De um modo geral foi possível verificar a ocorrência de mudanças significativas.

4.2.1.6.2 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual da Professora 1.

Nas 04 sessões de ITBI, CRISTAL começou a diferenciar o seu mundo interno do mundo externo objetivo; e a verificar o quanto sua pressão interna interferia em seu próprio processo de aprendizagem das regras de convivência grupais, derivando uma inter-relação rígida com o grupo de alunos em sala- de- aula durante a realização de tarefas pedagógicas. Através do trabalho da cotransferência ela pode perceber a irrealidade de seu objeto – fantasia destrutiva e assim reduzir sua hostilidade: *entrou em contato com o conflito de autoridade, reassumindo o*

*desejo de continuar esta intervenção como também de participar do grupo de atividades pedagógicas - JEI, com a C. P., que ela tanto depreciava/ invejava. Ou seja, aos poucos ela foi tornando-se mais consciente de alguns de seus id-impulsos (utilização da desvalorização para expressar a inveja) e de sua capacidade de gratidão (reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de espaços de interlocução com a pesquisadora-terapeuta e com a C. P, podendo diferenciá-los.). Portanto, na medida em que ela percebeu que a parte organizada de seu Superego foi projetada no ambiente, ocorreu sua externalização através do estabelecimento de acordos com aqueles que detinham a autoridade. Com isso, **Cristal** percebeu que ter/ dar maior autonomia não significa necessariamente perda de autoridade e conseqüente perda de respeito em relação àqueles que ocupam uma posição hierárquica superior. No entanto, se sentia mais segura na medida em que mantinha o controle da situação, ou seja, reforçava sua onipotência frente ao grupo de alunos em sala- de- aula, através da manutenção de um *clima de dependência grupal*. Aos poucos foi emergindo o conflito entre a necessidade de **Cristal** manter o grupo de alunos sob controle (*clima grupal de dependência*) e seu desejo de estabelecer, em sala- de- aula, um clima mais relaxado permissivo à autonomia, mas também à destrutividade (medo de se estabelecer um *clima grupal de ataque e fuga*).*

Na 3ª sessão, com a ajuda das técnicas psicodramáticas, **CRISTAL** pôde perceber e diferenciar a pressão interna projetada concretamente na pressão crônica apresentada pelo grupo de professores na reunião pedagógica. Ou seja, na medida em que a inveja foi localizada nos personagens “professores antigos” foi possível sua externalização (descarga de id-impulsos) frente ao personagem C. P. (alvo dos ataques destrutivos), assim como a tentativa de auto-regulação do Ego, através da personagem Cristal (que pôde se manifestar de forma mais espontânea, alternando-

se entre a expressão da onipotência e a expressão da potência). Desse modo, foi dado um passo inicial na direção do líder superegótico (imaturo, rígido e insuficiente) e do conflito entre o Ideal do Ego e o Ego. Para isso, foi fundamental o funcionamento da pesquisadora-terapeuta como Superego benéfico auxiliar de **CRISTAL**, o que permitiu que sua emoção fluísse viva e forte no momento da dramatização (vide 3ª sessão), bem como sua possibilidade de entendimento da experimentação vivenciada, graças à interpretação teorizada. Com isso, **CRISTAL** pôde iniciar um contato com a expressão de sua própria identidade (ocupando o cargo de professora titular em outra escola, de uma forma singular; comprando um apartamento com a “sua cara”; manifestando coragem de testar sua própria capacidade de expressão verbal em diferentes situações grupais), derivando a utilização de limites de forma mais adequada, na inter-relação com o grupo de alunos na sala-de-aula.

4.2.1.6.3 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 1 - CRISTAL, durante a ITBI.

4.2.1.6.3a AQUECIMENTO INESPECÍFICO:

CRISTAL descreve o “*clima péssimo*” da reunião pedagógica e o associa à sua saída da última escola pública estadual que trabalhou: “*se acusavam umas as outras.. acham que tudo é pessoal e se sentem acusadas de não saberem fazer nada... puxa vida, está parecendo com a outra escola onde trabalhei!*”. Em seguida, analisa o efeito da saída da última C. P., no grupo de professoras: “*Foi um estouro da panela de pressão, acho que é por causa da saída da última C. P., porque ela dava uma unidade no grupo. Cada turno foi para um lado*”. Em seguida, descreveu os fatos ocorridos na reunião pedagógica e fez um histórico dos conflitos existentes

na escola atual. Ela se auto-valorizou, diferenciando o comportamento das professoras de seu turno das “*professoras antigas*” do turno da manhã, assim como sua relação como o grupo de alunos em sala- de- aula: “*Nas rodas de conversa [...] eu pergunto: Por que você bateu no outro? Como solucionou o conflito? Quando há competição entre duas crianças por um brinquedo, eu jogo a pergunta para elas. Cada um brinca um pouquinho!*”. E a pesquisadora-terapeuta interpretou: “*mas na reunião pedagógica não dá para utilizar o cargo de C. P. como brinquedo e cada professora brincar um pouquinho...é difícil lidar com a inveja...por isso todas se depreciam tanto!*”. Ela confirmou dizendo: “*acho que isto esta acontecendo porque algumas professoras queriam também este cargo...[...] Será que eu serei assim quando eu for titular como elas?*”. A pesquisadora-terapeuta manifestou sua opinião dizendo que títulos não garantem soluções adequadas para os conflitos grupais... “*é preciso entrar em contato com os julgamentos que se faz em relação ao outro, através de ‘testes de realidade’: verificar o que de fato se passa na cabeça do outro*”. Foi então sugerido a realização de uma dramatização, para melhor compreender “*o que se passa em seu mundo interno... externalizar concretamente como esta reunião pedagógica esta dentro de sua cabeça*”.

4.2.1.6.3b AQUECIMENTO ESPECÍFICO:

Foi montado um cenário onde se relacionavam quatro personagens: Cristal, duas professoras antigas e a C. P.

4.2.1.6.3c DRAMATIZAÇÃO:

A pesquisadora-terapeuta sugeriu que fosse seguida a seqüência das falas dos diferentes personagens, como forma de constituição de um discurso interno dialogado. Ou seja, na medida em que **CRISTAL** ia assumindo o lugar dos

diferentes personagens que falavam seqüencialmente, a pesquisadora ia assumindo o lugar dos personagens complementares (aqueles que eram objeto de comunicação dos personagens que ela representava). Quando havia necessidade de fazer uma interpretação teorizada, a pesquisadora-terapeuta colocava um objeto intermediário no lugar do personagem que ela própria estava representando e se posicionava atrás do personagem que **CRISTAL** estava representando, fazendo um 'DUPLO'. Desse modo foi possível reconstituir o significado daquela reunião pedagógica para **CRISTAL**.

- Nos personagens "*professoras antigas*" externalizou-se o delírio ("ter certeza" do que se passa na cabeça do outro, sem fazer verificação e agir sobre sua suposição, como se ela fosse um fato) e na situação dramática, **CRISTAL** pôde experimentar o uso de "testes de realidade" (levantamento de hipóteses, através de questões fechadas, para realizar a verificação do expedidor). Este procedimento permitiu a emergência dos sentimentos de inveja na cotransferência negativa (desqualificação da outra como forma de infrutiferamente ocupar o lugar do "saber").
- No personagem C. P. foi possível externalizar o efeito da auto-inveja (esvaziamento de todo o "saber", gerando insegurança e incapacidade).
- No personagem Cristal foi emergindo inicialmente "aquele que detém o "saber", mas que não pode externalizá-lo, por medo da inveja do outro e de sua própria inveja", para aos poucos ir ocupando o lugar de "apoio da C. P.", ou seja, da "*menina que pode ajudar a mãe a cuidar do irmãozinho e, que quer ser igual ou melhor do que ela, quando crescer*".

4.2.1.6.3d COMENTÁRIOS:

CRISTAL sentia-se “aliviada” por perceber que a agressividade e a assertividade manifestadas durante a dramatização não ocasionou a “morte” de ninguém; e que “ser firme” na defesa de seus argumentos, lhe permitiu ocupar o próprio espaço e entrar em contato com o seu desejo de desenvolvimento: ser uma “profissional humana”, capaz de pedir ajuda quando o conhecimento construído na experimentação e nos estudos não for suficiente.

A pesquisadora-terapeuta verificou se os sentimentos manifestados na relação hierárquica de poder, através da dramatização, poderiam ter alguma relação com o comportamento de CRISTAL junto ao grupo de alunos na sala- de- aula. CRISTAL confirmou a contratransferência dizendo:

CRISTAL: “Eu achava que alguém ia cobrar de mim, mas não tem nada disso... isso vale tanto para as crianças como para os adultos”.

TERAPEUTA: “Por isso era preciso estar tão certinha, controlando tudo na sala- de- aula?”

CRISTAL: “A mudança no comportamento dos alunos está dependendo de minha própria mudança: por exemplo, quanto mais agitada eu fico, mais os alunos também ficam agitados”.

TERAPEUTA: “Quanto mais você entende o porquê de sua agitação, mais você pode mudar seu comportamento em sala- de- aula?”

CRISTAL: *“Igual aconteceu aqui hoje: se eu faço ou falo algo que magoou alguém, eu vou e verifico... se um aluno faz algo eu posso verificar se é por dificuldade dele ou minha. Pode ser que ele tenha problemas em casa e se eu dou “colo” para ele, ele pode melhorar... outras vezes é preciso dar limites... e isso não vai matar ninguém, não é verdade? Eu pude cuidar do meu irmãozinho, então eu posso também cuidar do meu grupo de alunos”.*

Antes de sair, **CRISTAL** verificou se poderia repor a sessão da próxima semana em um outro dia, pois fora convocada para uma reunião externa no horário da intervenção. A pesquisadora-terapeuta confirmou que isto seria possível.

4.2.1.7 Diagnóstico Adaptativo Final

O caso de Cristal nos remete ao “Simpósio sobre a Análise Infantil” (KLEIN, 1927), nos permitindo refletir sobre o lugar do Superego Severo e do papel da Autoridade Externa assumida pelo professor na atualidade. Em nosso contato inicial esta professora revelou seu desejo consciente de ser uma professora “boa”, imagem que ocultava sua ansiedade e culpa persecutória. No começo deste estudo ela apresentava uma forte pressão do mundo interno, que reativou um conflito vivenciado com sua primeira professora, ocasionando uma atuação intensificada de seu Superego (KLEIN, 1927, p. 215). No inconsciente de Cristal havia medo da hostilidade para com estranhos (identificado com sua criança interna de cinco anos de idade que eliminou a primeira professora que a frustrou), e manifestava angústia como sintoma na cotransferência negativa (situações grupais onde os participantes se hostilizavam mutuamente e na inter- relação com alunos agressivos em sala-de-aula). A interpretação teorizada de representações de fantasias experimentadas

através de cenas dramáticas acessaram extratos superficiais do Superego, relativos ao estabelecimento de Egos Ideais, que conflitavam com a sensação de vazio do Ego frágil de Cristal. A conexão entre os dados obtidos na intervenção e aqueles obtidos através de observações em sala-de-aula permitiram a compreensão do conteúdo simbólico que remontou ao objeto original = mãe. A intervenção possibilitou certa conjugação entre o rigor do Superego e a “procura de amor”, permitindo que a professora ocupasse e cumprisse com os requisitos culturais: ocupando o lugar da autoridade junto à turma de alunos enquanto representante dos poderes repressores. Mas, o desbloqueio do caminho dos id- impulsos dirigidos à sua consciência, lhe permitiu também experimentar o lugar de Superego Benigno. Este procedimento favoreceu certa diminuição da angústia, que permitiu a emergência da cotransferência positiva (com a aluna agressiva e com a Coordenadora Pedagógica) derivando maior vigor e interesse participativo na inter-relação com os alunos na sala- de- aula e com o grupo de professores dentro e fora da escola. Qualquer pequena melhora na adaptação de CRISTAL se deveu à possibilidade de realização de “testes de realidade” com menor sofrimento, derivando alguma diferenciação entre a pressão do mundo interno e do externo. Desse modo, o clima afetivo grupal pode se deslocar em uma amplitude de campo que variou entre “*dependência*” e “*ataque e fuga*”. O trabalho foi interrompido quando se iniciavam situações de desenvolvimento de um grupo técnico de trabalho centrado na tarefa de ensinar e aprender, em sala- de- aula.

CRISTAL pôde atuar e dramatizar seus pensamentos e fantasias e progrediu na medida em que ocorreu um reconhecimento da “realidade dos objetos”, que pôde ser expressa através de auto-reflexão, bem como do reasseguramento de atitudes desenvolvidas em sala- de- aula. Assim, foi possível manejar o fenômeno da

contratransferência de **CRISTAL** através do conteúdo simbólico equivalente às associações verbais, ligando-o com o seu inconsciente e com a situação analítica estabelecida com a pesquisadora-terapeuta-observadora. A reedição de fixações libidinais recíprocas, que se estabeleciam entre **CRISTAL** e a aluna agressiva interferiram grandemente no estabelecimento do *clima afetivo grupal de dependência*; e as tendências laterais vivenciadas com a pesquisadora-terapeuta, na atualidade, puderam derivar novos movimentos no clima afetivo grupal estabelecido entre ela e a turma de alunos. Desse modo, em consequência da real estimativa do objeto interno, ocorreram movimentos direcionados para a construção da identidade de **CRISTAL**, que se mostrou mais tranqüila devido a uma diminuição em seu nível de exigência. Com isso, houve uma mudança no ritmo, com base nas necessidades da turma de alunos; *“Eu não fico mais: ‘vamos... vamos acabar logo, para fazer outra coisa’”; maior percepção dos próprios limites e dos limites da turma de alunos: “Eu me tranqüilizo, verifico meu limite e o da turma e se necessário mudo a tarefa... exijo menos”; percepção do nível de cobrança interna: “eu achava que alguém ia cobrar de mim, mas não tem nada disso... isso valeu tanto para as crianças, como para os adultos”; além da “Diminuição da culpa de experimentar, de errar e de sentir coisas negativas”. CRISTAL pôde assim, apresentar maior firmeza na relação com a **GABI**: “eu pergunto: Por que você está assim? Ela puxa o motivo e vai conversar com o colega, porque ela está percebendo que é conversando que se entende, e não batendo ou xingando”. Tudo isso, derivou uma mudança na turma de alunos: “Eles me ouvem mais e estão menos agitados... É uma pena que eu vou deixá-los, depois de tanto tempo que eu deixei a turminha direitinha”. Com isso, suas atitudes no setor **Pr** ficaram mais ADEQUADAS. Houve também melhora no setor **S – C** (SOLUÇÃO ADEQUADA), pois ela começou a se manifestar frente a diferentes*

situações sociais: *“depois da última sessão, eu enfrentei um vereador que apresentou quebra de decoro parlamentar, na manifestação de greve, na Assembléia Legislativa... Eu nunca tinha participado destas coisas antes”*. Comentou que, se seus pais não gostassem do apartamento dela, eles poderiam morar em imóvel próprio, e acrescentou: *“tem de ser tranquilo para mim e ter a minha cara”*. Além disso, começou a refletir *“sobre a situação do casamento... estou novamente pensando em ter um parceiro”*, apesar de não mostrar qualquer mudança significativa no setor **A –R** (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA). No entanto houve uma diminuição da fadiga e maior motivação para as ações pessoais e profissionais: *“muito mais disposição para as coisas”* (**Or = SOLUÇÃO ADEQUADA**).

Portanto, **CRISTAL** mostrou uma adaptação mais adequada no encerramento da ITBO, se classificando no GRUPO III – ADAPTAÇÃO INEFICAZ MODERADA, necessitando de continuação de intervenção terapêutica, para aumentar a eficácia da adaptação.

4.2.2 PROFESSORA 2 - CORAL

Resumo dos Dados do Sujeito 2 obtidos em:

4.2.2.1 Entrevista em Prevenção.

4.2.2.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBO.

4.2.2.1 Entrevista em Prevenção

4.2.2.1.1 Identificação:

Mulher com idade de 40 anos, solteira, graduada em pedagogia, trabalhando há oito anos como professora de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, em duas escolas públicas da rede municipal de ensino. Primogênita, com uma irmã dois anos mais jovem, viúva, de quem nutria muita inveja (por ter amigos e ter-se casado com um homem bom) e muito ciúme em relação aos cuidados e atenção da mãe. Seu irmão, cinco anos mais jovem, voltara a viver com os pais após um concubinato que durou um ano. CORAL se sentia muito revoltada pelo fato do irmão ter deixado a casa dele para o filho gerado naquela união. Ela sempre residira com a família de origem, no entanto há dois anos morava em apartamento próprio financiado.

4.2.2.1.2 Queixa:

Sérias dificuldades de relacionamento afetivo social decorrente de alto grau de inveja e de ciúmes eram justificadas pela influência de espíritos maus que ela assassinara em vidas passadas e que queriam se vingar. Sentia-se prisioneira de um relacionamento afetivo que mantinha com um homem comprometido devido atração sexual irresistível, o que lhe causava culpa. Submetia-se a um trabalho de desobsessão na Federação Espírita de São Paulo, o que lhe dava certo alívio frente aos seus problemas. Relatou que já se submetera a quatro psicoterapias individuais em linhas diferentes e que o seu médico homeopata não quis continuar a atendê-la, porque *“ela poderia denegrir o nome dele”*.

Seu trabalho como professora era muito estressante devido pressões causadas pelas suas dificuldades de relacionamento afetivo social com os

professores, funcionários e pais de alunos da escola, o que lhe provocava problemas orgânicos (coluna, alergia, fibromialgia e gastrintestinais).

4.2.2.1.3 Anamnese:

Seu pai aposentou-se no funcionalismo público e sua mãe sempre foi “do lar”. **CORAL** referia a si mesma como uma “*criança vitimada pela violência doméstica*”. Seu pai alcoólatra a chamava de demônio quando lhe dava chutes e cintadas. Ele recusava-se a comer qualquer alimento oferecido por ela porque os julgava envenenados; vivia expulsando-a de casa. Sua mãe justificava as atitudes do esposo mandando **CORAL** “*calar a boca*”; a desqualificava tratando-a como uma “*deficiente mental*” incapaz de cuidar de si mesma e de suas coisas; desrespeitava-a agredindo-a verbalmente e a comparando com a irmã mais jovem (responsável e capaz). Relatou que sempre procurava fazer as coisas do melhor jeito possível para agradar os pais, mas que nunca era reconhecida. Diante disto ela se tornara uma criança agressiva e birrenta, atormentada pelas “*vozes dos espíritos malignos*” que a assaltavam nos pesadelos. Considerava-se como uma “*morta - viva*” durante todo o tempo que morara na casa dos pais, no entanto tivera “*medo de sair de casa e não conseguir pagar as contas. Minha mãe me criou muito presa e eu tinha medo de enfrentar a vida*”. Resolveu comprar seu apartamento no natal de 2002, quando o pai a expulsou mais uma vez de casa dizendo: “*sai demônio... sai Kardec desta casa!*”. Mudou-se em fevereiro de 2003 e estava montando seu apartamento aos poucos. Ainda tomava algumas refeições na casa dos pais e costumava viajar com familiares em suas férias. Sua mãe costumava acompanhá-la às consultas médicas.

CORAL descreveu a ocorrência de antecedentes psiquiátricos familiares: uma prima materna de primeiro grau foi internada em hospital psiquiátrico porque queria

matar a mãe com uma faca; uma tia materna e a mãe costumavam se tornarem violentas e “desestruturadas”; o pai já foi internado por alcoolismo. Ela considerava que vivia ajudando os outros, mas que ninguém a reconhecia: *“meus passes provocaram melhoras significativas em todos eles, mas só as pessoas gratas sabem agradecer, no final sou eu quem me ferro”*. Relatou que ela tem sonhos premonitórios, mas que eles acabam caindo no descrédito porque não sabe interpretá-los corretamente. Além disso ela apresentava “ressonância afetiva” no plexo solar (frio na barriga) que denuncia a presença de energias de *“pessoas encarnadas e desencarnadas”* em sua casa (referindo-se a **AC**) e na sala- de- aula (referindo-se a professores que lhe desejavam mal). Relatou que esta sensação energética lhe permitira chegar até o local onde funcionava o escritório de advocacia de **AC**, sem que ela tivesse qualquer informação prévia sobre seu endereço.

CORAL relatou que teve vários namorados e um noivo macumbeiro que sua família detestava. Queria muito se casar e ter um filho, mas seus relacionamentos duravam no máximo dois encontros porque ela era muito ciumenta. Ela culpava sua mãe por tê-la induzido de que *“todo homem que eu me relaciono não presta”*. Os seus relacionamentos afetivos com os homens eram normalmente associados ao seu relacionamento com o pai. Mantinha um relacionamento sexual sado-masoquista com **AC** - ele aparecia quando queria, de madrugada, para ter relações sexuais em posições onde ela se sentia submetida, após agressão verbal e física com *“muito tesão”*. Este homem era comprometido com uma mulher com quem teve dois filhos. Ele os trouxera para morar provisoriamente em seu apartamento vago, no mesmo condomínio onde ela morava. Este fato a deixara com pensamentos obsessivos de *“vontade de matar”*. Sentia-se manipulada pelas *“mandingas”* que achava que ele fazia contra ela, mas seus fatores internos afetivos eram

insuficientes (cisão) para afastar-se dele. Por isso vivia rezando o terço e usava escapulário, como uma última forma onipotente de resolver seus problemas. Portanto, ao lado de suas relações com os objetos reais ela parecia também entreter “relações com imagos irreais, de figuras tanto excessivamente boas como excessivamente más” (KLEIN, 1932, p. 206). Sentia-se desesperada e sem controle para lidar com as pressões do mundo interno (impulsos destrutivos provocados por inveja e ciúmes) e do mundo externo (regras sociais que lhe exigem comportamento exemplar). Portanto, apesar de todos os seus esforços sentia-se extremamente mal sucedida em todas as suas tentativas de resolução de seus problemas, fato que denegria sua auto-imagem e imagem social derivando prepotência como forma de defesa, o que ocasionava sua exclusão nos inter-relacionamentos sociais.

CORAL gostava muito de dar aulas, porque “*as crianças são dependentes e sem maldade; elas só se comportam mal quando são mal tratadas pelos pais.*” No entanto, ela precisava usar o “*Método Pinochet*” com eles porque “*se eu descontraí, os alunos regridem*”. Desse modo, o que realmente funcionava era “*reguada na lousa*” e vigilância constante. **CORAL** deslocara sua impotência frente ao desejo de “*ser uma boa mãe*” para o desejo de “*ser uma professora suficientemente boa*”. Todavia, como sua “*criança interna dividida*” era projetada no grupo de alunos, restara-lhe apenas o controle e a disciplina como formas de evitar seu próprio descontrole de impulsos agressivos, para evitar a repetição do modelo familiar de origem. Ou seja, os impulsos do *id* eram controlados por um *superego* rígido, juiz implacável que não lhe permitia errar. No entanto, nem sempre ele era suficiente: “*Quando eu lavei a boca de um aluno com sabão ele ficou bonzinho na hora*” ou “*eu liberei para os alunos jogarem água fria da torneira em um aluno que criava confusão e ‘enredava’ para a mãe coisas que aconteciam na sala- de- aula*”.

Portanto, mantinha-se em constante estresse apresentando problemas de coluna, alergia e distúrbios gastrintestinais.

4.2.2.1.4 História Progressa

(A-R) **CORAL** relatou que sempre se sentiu rejeitada pela mãe porque ela nunca lhe protegeu dos ataques agressivos do pai: “*ela queria mais é que eu morresse*”. Sua mãe tinha preferência pela filha caçula, porque ela ia bem à escola e normalmente ajudava os irmãos nas tarefas escolares. **CORAL**, durante a infância e a adolescência, vivia insatisfeita frente à frustração de nunca ter sido reconhecida pelos pais. Ela vivia em permanente conflito com seu mundo externo (relação violenta contra os familiares que a agrediam) e com seu mundo interno (espíritos malignos que a atacavam nos pesadelos).

CORAL reproduzia na escola o seu relacionamento com sua mãe e sua irmã mais jovem. Ela afirmava que queria ser coordenadora pedagógica, porque os professores precisavam de ajuda: “*Tem muita disputa, porque querem trabalhar menos*”. Mas, gostaria de ser como **M** (coordenadora da escola): “*ela me protege toda vez que as professoras ‘batem boca’ comigo. Eu rezo o terço e me ‘ligo’ na forte proteção dela quando sinto minha sala- de- aula ‘carregada’.* Ela não é igual minha mãe que não me solicitava e me desprezava. Minha mãe só fala com a minha irmã”. Ela estava sempre comparando o seu desempenho com o das colegas e sentia-se perseguida por elas: “*Elas se ajudam e fazem mais do que eu só para a coordenadora achar que elas são melhores. Eu fico com raiva e faço melhor ainda [...] A professora A consegue mais do que eu porque ela esconde as coisas de mim e dá lições na frente. Eu preciso fazer mais coisas para as crianças melhorarem ainda mais*”. Explicou que colocou a orientadora da outra escola “para fora” porque

ela preferia as professoras das salas de leitura e de informática. Reclamou da professora de informática na delegacia de ensino e ela foi transferida daquela escola. Em seguida complementou: *“Ela mereceu porque fez trabalho espiritual contra mim; ela agiu para me prejudicar”*. Olhou para a pesquisadora - terapeuta e disse: *“É mais fácil lidar com as crianças (referindo-se aos alunos) do que com os adultos (referindo-se aos professores) porque elas têm afeto puro e sincero”*. E acrescentou: *“Mas eu parei de beijá-los para não pegar gripe e piolhos”*.

(Pr) CORAL dizia que já experimentara trabalho em grupos e um “jeito construtivista” de dar aulas, mas que isto gerara muita “bagunça”. Só o seu “Método Pinochet” era considerado eficiente: *“Se eles roubam objetos dos colegas imediatamente eu suspendo o ‘dia do brinquedo’. Assim não tem pai e mãe reclamando na diretoria. Escola é para aprender a ler e escrever. Eles devem brincar em casa. Assim eles não ficam com inveja dos colegas que tem brinquedos que eles gostariam de ter. Tem de cortar o mal pela raiz”*. Para ela eliminava-se o problema evitando-se a situação: *“A ocasião faz o ladrão”*. **CORAL** colocava os alunos que apresentam problemas sexuais (mostrar os órgãos sexuais ou tocar no órgão sexual dos colegas) perto de sua mesa e longe dos colegas do sexo oposto: *“A mãe deles não os orienta e eu os protejo para evitar o mal”*.

(S-C) CORAL estava muito endividada. Funcionava como representante sindical de sua categoria e participava do colegiado do condomínio onde vivia.

(Or) CORAL apresentava problemas de coluna, gastrintestinais, fibromialgia, alergia e ginecológicos.

4.2.2.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBO.

A professora 2 – **CORAL** mantinha um procedimento rígido com relação à distribuição das atividades pedagógicas diárias. No início da aula escrevia as sílabas na lousa para as crianças copiarem 20 vezes. Em seguida pedia para as crianças formarem palavras com as sílabas escritas em papeletas; às vezes estas papeletas eram coladas no caderno. Em seguida as crianças faziam o desenho de um objeto em cujo nome se utilizava as sílabas estudadas. **CORAL** caminhava entre as fileiras enquanto cada criança fazia individualmente a sua lição. Ela os orientava sobre a tarefa reforçando o seu trabalho. Normalmente quem terminava a lição devia escrever na lousa palavras com as sílabas estudadas para os colegas copiarem. Enquanto isso **CORAL** solicitava que as crianças que haviam faltado na aula anterior se dirigissem à sua mesa para ela colar em seus cadernos a lição a ser feita em casa com a ajuda das mães. Ela reclamava quando as crianças esqueciam o material delas em casa e dizia que as crianças precisavam aprender a ser mais responsáveis. Normalmente as crianças falavam em voz baixa entre si e obedeciam as ordens da professora. O clima afetivo era de *dependência*. Todavia, o clima afetivo de *ataque e fuga* ia se instalando aos poucos, quando **CORAL** perdia o controle do planejamento (porque sumira o CD ou porque as crianças não trouxeram o material necessário para realizarem a tarefa planejada). Ela assinalava várias vezes que aquele fato “*atrapalhou a aula inteira*”. As crianças iam ficando cada vez mais inquietas, saiam do lugar, sentavam-se de cócoras ou ajoelhadas, dançavam, batiam na cabeça dos colegas, riam ou caíam no chão. A professora ia ficando cada vez mais confusa e falava: “*Atenção* (batia palmas), *concentração* (batia palmas), *a professora vai falar* (batia palmas)”. As crianças iam se acalmando aos poucos.

Alguns alunos ainda corriam pela sala e jogavam bolinhas de papel nos colegas. E ela dizia: “*Psii!!!* (de braços cruzados) *Pode sentar todo mundo. Pegue o envelope do alfabeto e o coloque sobre a carteira. Hoje esta aula está uma bagunça!*” Falava agressivamente com aqueles que esqueciam-se de algo dizendo: “*Cadê o nome? É aqui* (apontava) *e não aqui* (gritando). *Coloque o nome* (jogou a folha de papel e a tesoura sobre a carteira do aluno)”. Outras vezes “debochava”: “*Foi a sua mãe quem trocou o material, heinnnnn!?!?* (dava risadas altas). *Aqui ninguém me engana. Eu não nasci ontem!!!* (braços cruzados)”. Muitas vezes **CORAL** utilizava-se da ameaça como forma de controle dos procedimentos a serem seguidos pelo grupo de alunos: “*Recreio é para comer. Lixo é no lixo. Se não for ao banheiro eu vou judiar! Vai ficar na sala com vontade de ir... e não adianta chorar*”. Quando todas as soluções dadas por ela não conseguiam controlar o comportamento do grupo de alunos, **CORAL** voltava-se para a lousa e falava alto consigo mesma: “*Pintem o intervalo entre o P e o A* (demonstrava na lousa). *Por que professora? Eu não escrevo grudado. Circulem o PA e o TO. Eu consegui circular direitinho, certo professora? Ai graças a Deus tocou o sinal do recreio. Peguem seus lanches e formem a fila.*” Ou seja, a professora isolava-se em si mesma ignorando a situação que ocorria na sala-de-aula.

O aluno **D** dormia durante todo o tempo de aula. Um dia a coordenadora o tirou da sala dizendo: “*Você está dormindo mais cedo conforme eu pedi para os seus pais? Vamos lavar o rosto*”. **CORAL** repetia o mesmo procedimento com ele: “*D levante-se da carteira e vá lavar o rosto*”, mas seu comportamento de dormir em sala-de-aula não se alterava.

4.2.2.3 Compreensão Adaptativa

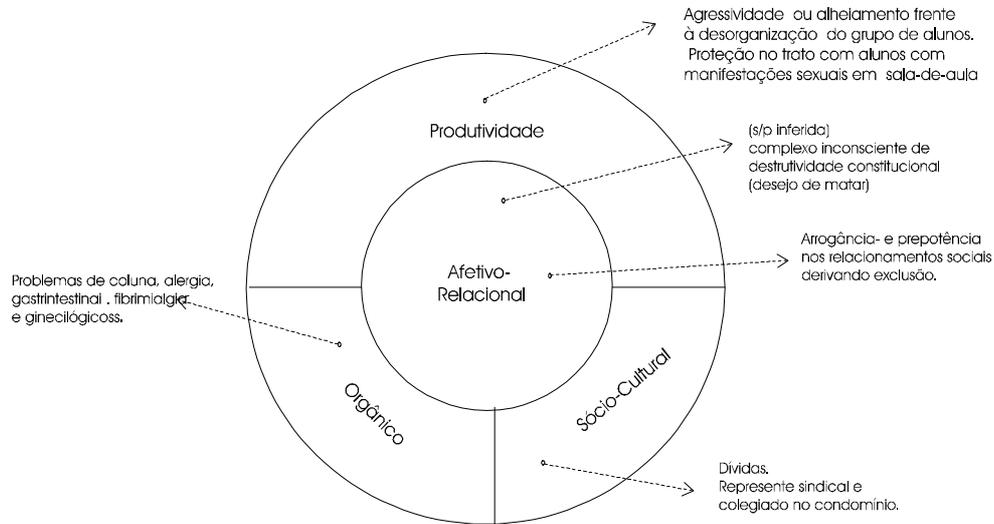


Figura 10 – Matriz Gráfica de CORAL

CORAL apresentava muita inadequação afetivo-relacional (**A-R**) devido ao seu alto grau de destrutividade interna somado às fortes pressões exercidas por fatores externos, durante toda sua vida. Seu instinto de morte transformava narcisisticamente seu amor próprio em arrogância e prepotência como forma de sobrevivência emocional. Seus sentimentos de raiva frente às frustrações eram deslocados para os objetos externos através de projeção. Com isto ela se sentia excluída dos relacionamentos sociais sem ter consciência de sua causa: *“Procuro agradar todo mundo, mas ninguém me reconhece. Minha mãe sempre briga comigo e diz que eu provoço briga onde estou. Eu não consigo entender porque isso acontece com tanta freqüência e em todos os lugares”*. Em função disto ela criou métodos secretos de “vingança” baseados na **“magia” de seus excrementos**: *“Tem uma colega que fez ‘trabalhos’ contra mim. Ela agiu para me prejudicar. Ela ironizou e ficou com a mesma doença que eu. Não quiseram mais ela nesta escola. Eu vibrei a energia ‘ruim’ de volta para ela”*; e na **onipotência de seu pensamento**: *“Eu abri uma guerra com uma gordinha que era orientadora. Eu coloquei ela para fora. Eu só*

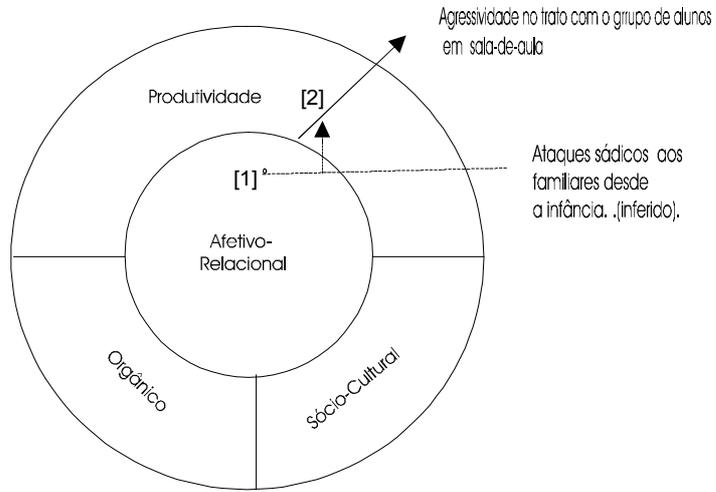
entro em brigas que valem a pena. Eu aprendi na neurolinguística: crio uma cena em meu pensamento e espero acontecer. É tiro e queda". Outras vezes utilizava-se de **rituais compulsivos** como última tentativa de preservar sua onipotência: "*Eu rezo e faço o terço sem parar para afastar as energias ruins que querem me pegar*". Muitas vezes se auto - excluía ficando reclusa em seu apartamento. (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA).

CORAL reagia aos sentimentos de rejeição do pai e de outras pessoas somatizando (**Or**) (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA) ou se auto-excluindo. Ela sempre se sentira rejeitada: "*Meu pai disse que até para nascer eu dei trabalho. Sempre desqualificando, desrespeitando, me agredindo [...] Eu inventava trabalhos no centro espírita para ficar longe dele [...] Mas quando ele se aposentou eu fui obrigada a conviver me deu diarréia por dois meses*". Na atualidade, deslocava para o setor **S-C** as soluções que não conseguia resolver com o amante (**A-R**): "*Por pouco eu não atropelai a filha do casal que ficava 'solta' no condomínio enquanto os pais faziam sexo no apartamento deles. Eu gritei para todo mundo ouvir porque lembrei de tudo o que eu sofri [...] Eu ajo no colegiado para garantir o moral do condomínio onde vivo, mesmo que me chamem de louca*" (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA). Em seguida se identificou com a mãe da menina: "*Ela é uma coitada estressada. Ela trabalha o dia todo. Deixei para lá a falta de educação dela*". **CORAL** invejava todas as mulheres que conseguiam ter filhos com um marido provedor. Por isso, criava muita confusão com mulheres no ambiente escolar cotransferenciando o seu relacionamento com a mãe e a irmã (**A-R**).

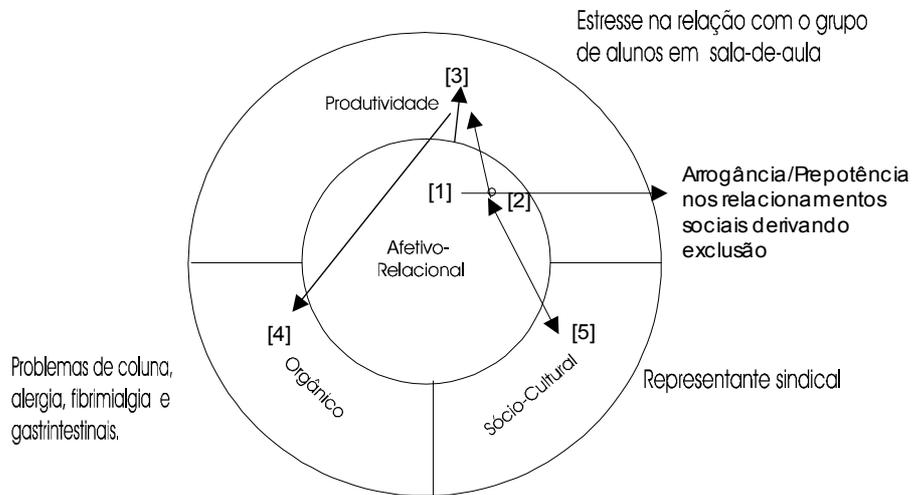
Ela se sentia satisfeita com o seu trabalho em sala-de-aula porque o grupo de alunos mantinha um rendimento escolar dentro do esperado. (**Pr**) No entanto, mantinha-se em constante estresse apresentando problemas de coluna, alergia e

distúrbios gastrintestinais (**Or**) derivados de **conflitos intersubjetivos** com professores, funcionários e pais de alunos (**A-R**). Ela buscava soluções através de identificação com os alunos *“Eu e as crianças limpamos as carteiras quando tem reunião de pais, assim ninguém reclama de nada”*. Outras vezes manifestava atitudes impulsivas: *“não dá para fazer toda esta papelada e dar aulas ao mesmo tempo, então eu grito mesmo com os alunos!”*. Sentia culpa frente a situações de ataques sádicos ao grupo de alunos: *“Orai e vigiai. Quando fico irritada com as minhas coisas e desconto nas crianças. Elas não têm culpa dos meus problemas!”*. Descreveu situações de sadismo com o grupo de alunos no passado: *“Quando eu lavei a boca de um aluno com sabão ele ficou bonzinho na hora”* ou *“eu liberei para os alunos jogarem água fria da torneira em um aluno que criava confusão e ‘enredava’ para a mãe coisas que aconteciam na sala- de- aula”*. **CORAL** às vezes ficava “alheia” voltando-se para a lousa e falando alto consigo mesma quando não conseguia lidar com o comportamento provocativo do grupo de alunos. As letras que “representavam seus pais e irmãos, órgãos genitais e excrementos, funcionavam como veículos para as suas tendências agressivas originais e reativas” (KLEIN, 1932/ 1981, p. 246). Costumava faltar ao trabalho quando a pressão interna ou externa era muito forte (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA).

Portanto, **CORAL** mantinha-se em um equilíbrio instável pouquíssimo adequado, se classificando no GRUPO IV – ADAPTAÇÃO INEFICAZ SEVERA, necessitando de intervenção terapêutica emergencial para auxiliar na melhora da eficácia da adaptação.



1º Conjunto



2º Conjunto

Figura 11. Localização da s/p nuclear e conseqüentes 1 no caso de CORAL.

4.2.2.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas

O trabalho de **CORAL** como professora se constituía como seu setor (**Pr**) mais saudável na atualidade. O grupo de alunos mantinha um rendimento escolar dentro do esperado apesar das soluções pouco adequadas que ela estabelecia transferencialmente com ele gerando um *clima afetivo de dependência* em sala-de-aula. Esta manutenção era garantida pelos procedimentos escolares e pelo controle austero da professora **2**. Todavia, o clima afetivo de *dependência* transformava-se em *ataque e fuga* todas as vezes que ela perdia o controle do planejamento das atividades, o que interferia diretamente na tarefa de ensinar e aprender. Nestas ocasiões o grupo de alunos desenvolvia formação reativa fazendo exatamente o contrário do que normalmente fazia provocando desorganização, o que irritava a professora **2**. Com isto ela utilizava métodos de controle mais fortes que iam desde ordens dadas através de melodias acompanhadas de palmas até reguadas na lousa. A forma agressiva no trato com os alunos ficava mais forte na medida em que aumentava a sua angústia. Nestas ocasiões utilizava-se de um superego repressor como forma de proteção frente ao seu desejo de destruição no trato com o grupo de alunos. Ou seja, quando seu Eu dividido se identificava maciçamente com as crianças, ela utilizava sua força de vida para cumprir o desejo de ser uma “boa professora” como uma tentativa reparadora de devolver para a mãe objetos que, na fantasia, lhe roubara de seu útero. O grupo de alunos (seus filhos transferencialmente) representava um “bom” pênis paterno (IMAGOS AMISTOSAS) capazes de transformar, em sua fantasia, sua infância insatisfatória em felicidade. Seu desempenho em sala-de-aula era também afetado pela grande quantidade de trabalhos burocráticos que ela detestava fazer. Tudo isto funcionava como pressão externa que lhe causava irritação levando-a a pressionar o grupo de alunos, o que

lhe causava sentimentos de culpa. **CORAL** tentava pedir auxílio à coordenadora pedagógica **M** considerada transferencialmente como uma “mãe suficientemente boa”. Mas como ela exigia um amor incondicional, seus ciúmes e inveja das demais professoras acabavam causando sérios problemas de relacionamento. Portanto, **CORAL** cotransferenciava seu relacionamento com a mãe e a irmã no ambiente escolar; lidando na atualidade com os mesmos métodos utilizados no passado: poder mágico de seus excrementos e onipotência de seu pensamento. Através da representação sindical da categoria ela tentava mostrar-se capaz e responsável, como sua irmã caçula. Todavia sua arrogância e prepotência fazia com que as professoras a excluíssem dos relacionamentos sociais. **CAROL** lutava por ter um maior salário para poder exercer seu papel de professora em apenas uma escola. Assim poderia cuidar melhor dos alunos e de si mesma, pois os fatores internos e externos estavam provocando forte pressão emocional derivando somatizações: problemas de coluna, alergia e gastrintestinais.

CORAL tentava reparar o desejo inconsciente de furtar o pênis do pai do útero de sua mãe criando um clima protetor no trato com os alunos que roubavam objetos dos colegas ou que apresentavam manifestações sexuais em sala- de- aula. Sentia-se identificada com eles e evitava as situações perigosas eliminando-as. Desse modo tinha, na fantasia, o controle destes sintomas em sala- de- aula. No entanto, na realidade, não conseguia controlar seu desejo obsessivo de manter relações sexuais com seu amante **AC**. Utilizava-se deste relacionamento sexual como “teste de realidade” para dissipar sua angústia, que aparecia sob a forma de obsessividade – pegar tudo para si, gerando culpa. Portanto, a necessidade de gratificação sexual era proporcional a sua angústia. Acreditava, em sua fantasia, que a incorporação do “mau” pênis sádico seria capaz de destruir objetos perigosos

dentro dela (atitude masoquista). Outras vezes procurava se defender das ameaças internas por projeção atacando o parceiro (atitude sádica). Este clima de tensão era renovado a cada nova relação sexual que ela estabelecia. Mas, seus problemas ginecológicos denunciavam, em sua fantasia, que o interior de seu corpo fora danificado impedindo-a de ter bebês. Assim ela queria tomar tudo da mãe para salvar o próprio corpo, mesmo que tivesse de dividir o pai cotransferenciado (**AC**) com a esposa dele (mãe que podia ter bebês).

4.2.2.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada

Considerando os dados obtidos nas duas entrevistas em prevenção realizadas aos 19 e 26 de abril de 2005 foi definido o seguinte Planejamento de Intervenção Terapêutica Breve com **CORAL**:

Em forma coloquial a pesquisadora descreveu para **CORAL** como ocorrem as ações recíprocas estabelecidas entre as primeiras fantasias do bebê e a pressão exercida pelo ambiente externo. Ou seja, como é construída a evolução psíquica da criança determinando o seu desenvolvimento sexual. Foi realçada a influência do comportamento dos objetos externos mãe, pai e professores; e sua contribuição para tornar o ambiente externo mais ou menos protetor para o desenvolvimento deste processo evolutivo. A pesquisadora-terapeuta expôs pedagogicamente o modo como a natureza destas experiências contribui para o reforço ou para o enfraquecimento das situações de angústia vinculadas às fantasias sádicas do bebê. **CORAL** manteve-se atenta durante toda a exposição. **CORAL** dizia: "*Parece loucura, mas é assim mesmo que eu compreendo tudo isso!*", quando a linguagem da pesquisadora tornava-se mais concreta ou eram utilizadas metáforas.

A pesquisadora citou Melaine Klein como fonte teórica deste conhecimento e sua experiência clínica com diferentes pacientes, para que houvesse um melhor entendimento desse processo. A síntese da explanação pedagógica é apresentada a seguir:

O medo primordial da menina é o de ter o interior de seu corpo roubado ou destruído. Isto ocorre porque ela desejou furtar o pênis paterno do interior do corpo da mãe. Ou seja, a mãe contém em si este objeto de eterna gratificação e por isso é invejada pela filha. A menina se frustra, na fantasia, ao ser-lhe recusado este objeto e equaciona: pênis= seio. Então ela ataca sadicamente, na fantasia, o seio “mau” (aquele que lhe frustrou), o pênis “mau” (sádico capaz de destruir) e o coito dos pais (situação ameaçadora de algum perigo). Estes ataques dão origem a sentimentos de culpa e a menina se volta para a mãe para pedir socorro. Ela sente necessidade de “nutrição” para superar a angústia. Isto é, ela precisa receber coisas “boas” da mãe. Um equilíbrio interno tende a ser estabelecido se a mãe funciona como um objeto externo “suficientemente bom”, que a protege de suas coisas “más”. Todavia, se ocorre o contrário, a menina poderá no futuro buscar um parceiro sádico ao invés de um parceiro amoroso. Neste caso ela necessitará obsessivamente da atividade sexual como um “teste de realidade” para dissipar sua angústia. Então, ela poderá apresentar uma atitude masoquista que significará incorporação de um pênis “mau” capaz de destruir os objetos perigosos que estão dentro dela. Mas ela poderá também se defender das ameaças externas por projeção apresentando uma atitude sádica. De um modo geral pode-se dizer que quanto maior for a frustração sofrida ocorrerão mais impulsos destrutivos que ocasionarão maior angústia, vinculada às fantasias sádicas. Ou seja, quanto maior for a angústia maior será a necessidade de gratificação libidinal como forma de dominá-la ao mitigar as tendências agressivas. A

satisfação sexual reforçará, na fantasia, a crença nas IMAGOS PROTETORAS diminuindo o perigo que emana do instinto de morte - desejo assassino de atacar os pais e de danificar/matar os irmãos. Se a menina não resolver internamente estas questões ela poderá apresentar sérios problemas de adaptação social. Muitas vezes as dificuldades de relacionamento com os irmãos poderão ser transferidas para o relacionamento com pares/ parceiros no trabalho. Por exemplo, caso ela trabalhe como professora ela poderá ter dificuldades de relacionamento com o grupo de professoras. A atitude com os filhos também sofrerá influência da forma como a menina introjetou objetos, especialmente o pênis do pai. Ela transferirá para o filho elementos positivos – IMAGOS AMISTOSAS - se ela equacionou a idéia de bebê a um “bom” pênis. O desejo de ter um filho representará a inocência da menina e do desejo secreto de transformar, na fantasia, a sua infância insatisfatória em um período de felicidade. Ela poderá também utilizar-se da sublimação para reparar seus sentimentos de culpa. Ou seja, ela tornar-se-á professora, profissão tipicamente feminina, para cuidar de crianças que têm “*afeto puro e sincero*”. Neste caso, o desejo de ser uma “boa professora” funcionará como uma tentativa de devolver para a mãe tudo aquilo que ela lhe “roubou”, na fantasia. Por outro lado, a menina poderá sentir impulsos de tomar tudo o que a mãe possui, a fim de salvar o seu próprio corpo. Neste caso, ela terá medo de não poder ter bebês, porque isto seria uma confirmação de sua fantasia de que o seu corpo foi danificado. Ela poderá transferir esse desejo para o grupo de alunos caso tenha problemas ginecológicos que a impeçam de ter filhos. O grupo de alunos representará, na fantasia, o filho que ela gostaria de ter. Mas ela terá dificuldades de acreditar que ela é uma “boa professora”, porque, na fantasia, ela contém dentro de si objetos “maus”. Com isto, ela poderá competir com as outras professoras por medo, na fantasia, delas

atacarem invejosamente ou saquearem suas coisas “boas” e substituí-las por coisas “más”. Muitas mulheres costumam criar métodos secretos de ataque baseados na magia de seus excrementos ou na onipotência de seu pensamento conforme a natureza oculta do mundo encerrado dentro de seu corpo. Será através deste poder que, na fantasia, ela tentará controlar objetos de seu mundo interno e do mundo externo real objetivo.

Foi apontado que o trabalho terapêutico a ser realizado durante a pesquisa aconteceria em um curto espaço de tempo, somente até o final do semestre letivo, através de uma intervenção terapêutica breve operacionalizada individual. Que nesta intervenção, a pesquisadora e o sujeito desenvolveriam os primeiros passos desse processo, que deveria ser aprofundado em outro lugar através de uma psicoterapia psicanalítica. Foi apontado que através do método de intervenção que seria desenvolvido no presente estudo, ela poderia ter um pouco de contato com sua “*criança interna*” vitimada pela violência doméstica. Com isto ela poderia ter melhores condições de diferenciar aquilo que ela projetava no grupo de alunos; e desenvolver soluções mais adequadas em sala- de- aula. Desse modo, seus conflitos internos e externos deveriam diminuir podendo afetar positivamente a tarefa de ensinar e aprender.

A pesquisadora-terapeuta considerou que a transferência positiva seria estabelecida através do suporte das situações cotransferenciais que **CORAL** trouxesse na ITBI. Para isso seria preciso funcionar como um Superego Auxiliar “suficientemente bom”, capaz de suportar a destrutividade de **CORAL**: ataques sádicos que possivelmente iriam ocorrer em situações de frustração no *setting* terapêutico.

4.2.2.6 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

Foram realizadas oito sessões de ITBI com **CORAL**. Nas duas primeiras sessões **CORAL** utilizou-se do “*espaço de locução*” para “*vomit*” sua ansiedade. Ela falou sem parar sobre os seus problemas de saúde, da ação do mundo espiritual negativo sobre sua vida e de sua dificuldade de romper a relação afetivo-sexual com o amante **AC**. Ao mesmo tempo tentou mostrar para a pesquisadora-terapeuta como sua persistência estava ajudando na resolução de seus problemas: “*Esperei, mas ganhei o processo na justiça contra a Prefeitura de São Paulo; e vou ficar trabalhando só nesta escola. Ela é mais perto da minha casa. [...] Vou cuidar da minha saúde e juntar dinheiro para amortizar a dívida do apartamento*”. Saliou sua necessidade de aprimoramento profissional através de sua participação em cursos oferecidos pela Prefeitura. No entanto desvalorizou os cursos feitos e mostrou como expôs as suas ministrantes ao ridículo em sala- de- aula: “*Eu tentei ajudar. Por que elas foram dar aulas para os professores sem ter o domínio do conteúdo? A gente tem de conhecer os nossos limites. Eu tentei fazer cursos para trabalhar com crianças especiais. Eu não agüentei e saí. Mas eu passei em todos os concursos que prestei. A gente tem de fazer o que gosta e domina; você não acha?*”. **CORAL** pareceu não ouvir quando a pesquisadora-terapeuta apontou seus sentimentos de inveja frente àqueles que conseguem ocupar uma posição que ela gostaria de ocupar. Mas começou a falar de sua frustração de não ter filhos e de um parceiro para conviver, como se estivesse confirmando o que fora dito pela pesquisadora-terapeuta. Em seguida, passou a enfatizar a eficiência de seu “*Método Pinochet*” para controlar o comportamento do grupo de alunos em sala- de- aula. A falta de lógica no discurso e na seqüência das falas parecia significar algo na relação que ali estava se estabelecendo. A pesquisadora-terapeuta apontou como

ela se desgastava para controlar sua força destrutiva e disse: *“Sua fala me chamou a atenção porque há uma alternância entre coisas positivas e negativas. Pareceu-me estar diante de uma luta incansável entre a humilhação e o orgulho. Tudo que eu falei foi rebatido como se você tivesse que se proteger de uma mãe má que pudesse tirar o que você tem de bom e trocar por coisas más. O mundo parece repleto de cobras e raposas que vão atacá-la? Estou tentando analisar o que você diz e não julgá-la. Você entende? Eu trabalho com hipóteses. Só você pode confirmar o que se passa em seu mundo interno”*.

Na sala- de- aula, neste período de tempo, a professora **2.** reforçava o *clima afetivo de dependência grupal*. Utilizava-se de ameaças em quase todo o tempo de observação: *“Tem gente que só faz quando a professora grita, não é Y?”* (Olhou com cara feia e braços cruzados para o aluno **Y**). *“Em casa vocês estão acostumados com a mãe gritando!”* Ou: *“Agora tem cara feia, porque aluno só estuda com cara feia!”*. Ao mesmo tempo ela tentava se “acalmar” fazendo junto com o grupo de alunos exercícios de lateralidade com respiração. Ela enfatizava a palavra **“ótimo”** todas as vezes que um aluno realizava corretamente a tarefa proposta, olhando em seguida para a pesquisadora-terapeuta-observadora sentada no fundo da sala- de- aula.

Na terceira sessão **CORAL** começou a diferenciar os comportamentos seus e os do amante: *“Eu não quero apenas servir de ‘privada’ para AC. Cansei de me rebaixar e mudei o número do telefone da minha casa. Assim ele não pode mais falar comigo. [...] Será que eu vou conseguir ficar sem procurá-lo? Não entendo essa minha compulsividade... E se ele for me procurar no meu apartamento?”*. Além disso, começou a compreender que alguns *“objetos terríficos”* teriam de ficar presos no *“porão”* (inconsciente) para que ela pudesse melhorar o seu

relacionamento com as pessoas. Estava sendo construído um objeto “bom” no interior de **CORAL** através da ITBI. Este objeto “bom” poderia afastar ou prender os objetos “*aterrorizantes*”, que a ameaçavam. Falou pela primeira vez de seu *sentimento de gratidão* por duas colegas que têm mantido amizade com ela há muito tempo. A partir desta sessão **CORAL** foi progressivamente deixando de trazer questões relativas ao seu relacionamento com **AC**.

Na quarta sessão, com a ajuda das técnicas psicodramáticas, **CORAL** pode entrar em “contato” com a sua “*criança interna*” vitimada pela violência materna. Ela percebeu como a criança subestimada tornou-se destrutiva precisando de “*ser domada como um animal*”. Ela se sentiu identificada com o aluno **D** e conseguiu perceber sua contratransferência na relação com ele (vide item 4.2.2.6.1).

A partir desta sessão houve progressivamente uma grande diferença no trato que **CORAL** dispensou ao aluno **D** em sala- de- aula. Com isto ele tornou-se mais participativo, passou a realizar as tarefas e deixou de dormir em sala- de- aula. **CORAL** percebeu que o aluno **D** e ela utilizavam os mesmos mecanismos de defesa frente às pressões internas e externas: **D** dormia e se esquivava frente às dificuldades de alfabetização (negação) “*não conseguindo ter amigos*”. **D** sentiu-se mais reconhecido podendo “existir/ estar presente” na sala- de- aula, quando a professora **2** passou a valorizar a sua produção. Assim, **CORAL**, na fantasia, pode provar que sua “mãe não lhe roubou os bebês nem lhe destruiu o corpo; e que ela mesma é capaz de ter filhos” (KLEIN, 1932/1981, p. 244) Além disso, na medida em que pode, na fantasia, “nutrir” (através do reconhecimento) o seu “filho” transferenciado no aluno **D**, com o qual se identificava, ela pode provar “que sua mãe a ama, e isso diminui seu medo de ser abandonada e ficar no desamparo, sem lar e sem mãe” (KLEIN, , p. 244). Com isso, **CORAL** pode diminuir seu medo dos

perigos internos e externos e permanecer mais calma em sala-de-aula. Ou seja, os impulsos agressivos apareceriam em menor frequência, concomitantemente com o reconhecimento do outro (enquanto projeção do auto-reconhecimento): *“Ah, começou o passeio festivo (cara feia e braços cruzados). O aluno tá no shopping, né L? Eu já falei que hoje não tem passeio nessa sala. Quando eu era pequena eu ficava sentada; e vocês **também são inteligentes e podem ficar sentados**”*. Portanto, ela pode acalmar-se na medida em que, em sua fantasia, ela foi restaurando seus objetos com êxito. No entanto era difícil manter o controle de sua destrutividade frente ao grupo de alunos como um todo: *“eu só consigo trabalhar bem com cinco alunos por vez, como no grupo de reforço”*.

Na quinta sessão **CORAL** recebeu a pesquisadora-terapeuta dizendo: *“Alguém vai para uma festa hoje? Seu namorado vai achá-la bonita quando a encontrar!”*. Em seguida, falando como uma criancinha que fizera algo de mau e que queria receber o apoio da mãe transferenciada na pesquisadora-terapeuta disse: *“As professoras são inconstantes, por isso o movimento de classe é inconstante.”* Falou da injustiça social, da profissão mal remunerada e da corrupção dos vereadores. Disse que devolvera o talismã para o grupo espiritual que lhe fizera *“lavagem cerebral”*; e que por causa disso estava com *“inflamação na face, sangue nas fezes e assadura na genitália”*. Mostrou o escapulário que usava e perguntou: *“Você também usa escapulário contra a inveja?”*. Em seguida deslocou para o aluno **F** o medo de seu id-impulsos: *“Ele era endemoniado: tirava o pinto para fora, mexia na perereca das meninas e enfiava o dedo no cú dos colegas [...] Eu tentei abraçá-lo e ele atacou uma fila inteira de alunos cuspiendo na cara e chutando os colegas. Os alunos tentaram linchá-lo. Eles queriam matá-lo”*. Relatou que em função deste aluno ela passara por uma sindicância realizada por uma psicóloga, na delegacia de

ensino. Afirmou que queriam verificar se ela *“tinha desvio de comportamento [...] Isso tudo porque o psiquiatra que atendeu o menino falou que ele não tinha nada, que era só problema de adaptação social, problema de inclusão”*. A pesquisadora-terapeuta funcionou como um superego auxiliar suficiente bom dizendo que: *“a inveja da beleza da mãe provoca desejos de destruição, mas quando a mãe é suficientemente bela=boa ela continua a apoiar a filha que, na fantasia, tem desejo de matá-la, para ficar com o homem que a sustenta afetivamente [...] Aqui nós estamos realizando um trabalho de pesquisa que protegerá sua identidade”*. E ela perguntou: *“Você é bem casada? Você tem filhos? Você deve ser uma mãe muito legal para o seu filho. Sorte dele!”*.

O apoio recebido na quinta sessão permitiu que **CORAL** expressasse, na sexta sessão, o quanto ela se sentia excluída desde muito pequena; e como utilizava a magia de seus excrementos para vingar-se de todos que a excluíam. Através das técnicas psicodramáticas **CORAL** pôde diferenciar a *cena pregressa – relação entre mãe e criança interna vitimada – da cena atual – relação entre o grupo de professoras e a profissional adulta*. Sua destrutividade localizada na “criança interna” foi externalizada (descarga de id-impulsos) frente ao personagem mãe (alvo dos ataques destrutivos). Por outro lado houve a tentativa de auto-regulação do Ego através do personagem profissional adulta, que se manifestou pedindo ajuda e inclusão no grupo de professoras. Com isso foi dado um primeiro passo na direção do líder autoritário/prepotente (superego rígido); e do conflito entre o poder real de compartilhar *“amigos”* e do poder, na fantasia, da magia de seus excrementos.

Ao mesmo tempo, **CORAL** começou a utilizar gibis e quebra-cabeças coloridos para *“ocupar”* os alunos que terminavam as tarefas pedagógicas de forma adequada e rápida. Criava-se um clima afetivo grupal de cooperação entre os alunos

(sinais de *grupo técnico de trabalho*) na medida em que ela se “desarmava”. As crianças passaram a sorrir com mais frequência e já não esqueciam o material escolar em casa. O aluno **D** desenvolvia-se cada vez mais no processo de alfabetização, começando a realizar algumas tarefas em duplas com os colegas.

Nas duas últimas sessões **CORAL** percebeu que ela não era o “centro do universo”; e que sua prepotência causava aversão nas professoras. Com isso, ela começou a controlar-se mais nas reuniões pedagógicas evitando “opor-se sempre” para “não ser uma chata”. Começou a diferenciar algumas regras do centro espírita que freqüentava: “*Eu não devo ‘dar passes’ fora do centro, mas eu posso trabalhar com os outros médiuns no ‘grupo de desobsessão’.* Assim eu me trato junto (sorriu)”. Disse que continuava a tomar chá de camomila e banho de sal grosso para acalmar-se. Estava com menos medo de encontrar um novo parceiro e não se comunicava com **AC** há dois meses. **CORAL** sentia-se cansada de estar só, mas racionalizava dizendo: “*Por enquanto eu tenho a companhia do Preto Velho. Ele falou comigo no Makro: ‘ô fia, preto véio tá aqui’. Ele me protege*”.

Na oitava e última sessão **CORAL** considerou que a ITBI lhe fizera muito bem: “*Eu me controlando ajudo os alunos a se controlarem; e pude usar melhor minha autoridade na sala- de- aula*”. Comentou que o psicodrama a ajudou muito na reflexão de seu relacionamento com os pais, irmãos e professores da escola. Disse que se identificou com o aluno **D** e que o abraçou, em sala- de- aula, dizendo: “*Eu gosto de você como você é*”. Ou seja, **CORAL** pôde desenvolver uma auto-imagem mais positiva na medida em que projetou seu esforço para melhorar no aluno **D**. Em seguida sorriu dizendo: “*Eu vou procurar os três terapeutas que você me indicou, porque eu preciso continuar domando o animal destrutivo que existe dentro de mim*”.

4.2.2.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 2 – CORAL, durante a ITBI

4.2.2.6.1a AQUECIMENTO INESPECÍFICO:

CORAL trouxe sua dificuldade de lidar com os comportamentos do grupo de alunos na sala- de- aula: *“Eu não consigo trabalhar com tantos alunos juntos. Eu vou dividi-los com a estagiária, que não serve para nada, cinco para cada uma na aula de reforço. Em sala- de- aula eu diversifico porque cansa muito. Eu tentei rodízio de duplas por semana, conforme você me orientou. Não vi avanços nesta semana. [...] Eu tenho medo de premiar alguém e as crianças acharem que eu estou protegendo o colega”*.

TERAPEUTA: *“Assim como você sentia-se na relação com a sua mãe e sua irmã?”*.

CORAL: *“Eu quero mudar, mas não sei como. Os alunos têm medo dos meus gritos e não aprendem quanto deveriam. Eu me sinto culpada. Eu tenho tormentos voluntários através da inveja e do ciúme. Eu preciso valorizar o que eu tenho. Eu me exibo como uma forma de defesa contra o meu complexo de inferioridade. Eu preciso fazer as coisas com amorosidade e menos pressão. A sala- de- aula da **MR** é melhor do que a minha porque ela é isolada e a minha tem interferência externa”*.

TERAPEUTA: *“Assim como sempre houve interferência externa em seu desenvolvimento emocional?”*.

CORAL: *“Eu ficava assim, como um bichinho acuado no canto da sala, quando a minha mãe gritava comigo. Eu tenho medo de fazer com eles o que a minha mãe fazia comigo e minha irmã caçula Z”.*

4.2.2.6.1b AQUECIMENTO ESPECÍFICO 1:

Foi montado um cenário onde se relacionavam quatro personagens: Coral Adulta, Coral Criança, sua Mãe e sua Irmã Z.

4.2.2.6.1c DRAMATIZAÇÃO 1:

O personagem Coral, aos dez anos de idade, encontrava-se agachada no canto da sala, enquanto sua mãe lhe dava cintadas na cabeça gritando:

Personagem MÃE: *“Você não presta para nada!”.*

Personagem Z: (segura o braço da mãe dizendo): *“Mãe eu ensino ela. Pare de bater”.*

Personagem MÃE: *“Tá bom, mas fica aí de castigo. Fica aí no chão igual bicho. Bicho não sabe ler nem escrever”.* (Coral chorava até adormecer no canto da sala).

TERAPEUTA: *“Você poderia escolher um objeto para representar a menina?”.*
(**CORAL** pegou sua bolsa e a colocou no lugar da menina).

TERAPEUTA: *“Você vai olhar para ela e verificar o que a **CORAL** adulta pode fazer, neste momento, para ajudá-la, OK?”.*

CORAL ADULTA: *“Eu quero cuidar dela. Eu posso abraçá-la?”*.(Ela abraçou a bolsa que representava sua menina interna e chorou muito).

TERAPEUTA: *“Faça um solilóquio”*.

CORAL ADULTA: *“Você é inteligente. Acorda! Eu vou ajudá-la a aprender a ler e a escrever. Eu sou professora!”* (A pesquisadora-terapeuta entra no lugar da criança e pede para **CORAL** olhar para a cena - Técnica Psicodramática do Espelho).

TERAPEUTA: *“O que esta cena tem a ver com o seu papel de professora?”*.

CORAL (olhando de fora): *“Meu Deus... é o D! Meu Deus, eu preciso ajudá-lo!!!”*

4.2.2.6.1d AQUECIMENTO ESPECÍFICO 2:

Foi montado um cenário onde se relacionavam três personagens: Coral Adulta, Aluno D e Coral Criança.

4.2.2.6.1e DRAMATIZAÇÃO 2:

A pesquisadora-terapeuta solicitou que **CORAL** montasse um cenário da sala- de- aula. **CORAL** utilizou um caderno para representar o aluno **D** dormindo em sua carteira. Ela se aproximou dele e falou:

CORAL ADULTA: *“Você é inteligente. Você vai aprender a ler e a escrever igual as outras crianças. Você não precisa sofrer tanto para aprender igual eu sofri. Eu vou ajudá-lo”*. (Abraçou o caderno que representava o aluno **D**).

TERAPEUTA: *“Faça um solilóquio como professora de D”.*

CORAL ADULTA: *“Eu escolhi ser professora para ajudar outras crianças. Se eu agir assim com o D ele não vai se sentir como um menino-animal. Eu posso me aproximar dele. Ninguém precisa agredir ninguém!”. (Olhou para a terapeuta e disse): “Leila eu tinha medo dele! Eu achava que ele poderia me atacar e me matar!”.*

TERAPEUTA: *“Quem é que queria atacar e matar?”.*

CORAL: *“Eu queria matar a minha mãe todas as vezes que ela me espancava”. (Chorou).*

TERAPEUTA: *“Então você projetou a sua criança interna no D?”.*

CORAL: *“É isso aí. Ele e eu somos duas pessoas diferentes, mas nossa situação é parecida. Os pais dele são muito bravos... não dão limites e depois batem nele. Ele é como um menino abandonado”.*

TERAPEUTA: *“Olhe agora para estes dois objetos: Bolsa=Coral menina e Caderno=D e veja o que você quer falar para cada um deles neste momento”.*

CORAL: *“Vocês estão em meu coração, vou cuidar de vocês! D você é inteligente e eu vou ensiná-lo. Coral você vai crescer, casar com um homem bom que tenha filhos e vai ser feliz! Ele não vai abandoná-la, porque você será uma boa mãe para os filhos dele!”. (Chorou).*

4.2.2.6.1f COMENTÁRIOS:

CORAL sentia-se “cansada e com dores no corpo” como se tivesse “levado uma surra”. Percebeu que sua transferência a impedia de entrar em contato com cenas dolorosas vividas na infância. Agradeceu a pesquisadora-terapeuta dizendo: *“Você está sendo muito importante para mim, porque está me mostrando que é possível reparar o mal e construir o novo. Muito obrigada. Estes encontros estão sendo muito bons para mim.”*

4.2.2.7 Diagnóstico Adaptativo Final

A ITBI possibilitou certa conjugação entre o rigor do superego e a “procura de amor” permitindo que **CORAL** experimentasse o papel de professora de forma mais adequada junto ao grupo de alunos em sala- de- aula. O desbloqueio do caminho dos id-impulsos dirigidos à sua consciência lhe permitiu experimentar o lugar de superego benigno.

“No intuito de aplacar o superego ela pode agora empregar mecanismos reparadores e formações reativas de compaixão para com seus objetos; e o amor e o reconhecimento que esses objetos e o mundo exterior lhe testemunham são encarados ao mesmo tempo como garantia, e como medida de aprovação do superego.” (KLEIN,1932/1981, p.208).

Com isso, ela não mais necessitava do controle superegóico da agressividade que projetava no grupo de alunos e de professores. Passou a ter *“menos medo de enfrentar classes muito agressivas”*. Houve uma diminuição gradual de sua angústia na medida em que ela pode realizar “testes de realidade” na inter-relação com o grupo de alunos na sala- de- aula. Desse modo, **CORAL** mostrava-se mais satisfeita e sem conflitos (**Pr**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

A professora **2** apresentava um relacionamento mais tranqüilo com o grupo de professores: *“Sem picuinha. Sem confronto direto”*. Ela estava construindo um

vínculo amoroso, via *internet*, com um novo parceiro – homem divorciado e bem sucedido profissionalmente. Concomitantemente deixou de telefonar par **AC**. (**A-R**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

CORAL começou a pagar suas dívidas. Ela “*colocou à disposição*” os cargos de representante sindical e de conselheira do condomínio onde morava: “*Quero cuidar de minha vida e ser melhor professora. Não dá para ir ao sindicato e dar aulas*” (**S-C**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

CORAL pretendia dar aulas em apenas uma sala- de- aula e cuidar melhor de sua saúde quando recebesse o dinheiro do processo que vencera contra a Prefeitura. Estava feliz com sua aparência física e se arrumando mais para ir trabalhar: “*Estão perguntando se eu fiz plástica, porque sumiu a minha cara feia*”. (**Or**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Portanto, **CORAL** mostrou uma adaptação adequada no encerramento da ITBI, se classificando no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ, necessitando de continuação de intervenção terapêutica, para auxiliar na manutenção da eficácia da adaptação. **CORAL** afirmou que iria procurar uma terapeuta do sexo feminino para continuar o trabalho aqui iniciado.

4.2.2.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI

CORAL estava muito feliz com a evolução do aluno **D**: “*Ele não precisa mais de aulas de reforço. Ele está lendo e escrevendo.*” O grupo de alunos estava com excelente rendimento. **CORAL** estava diversificando as atividades em sala- de- aula. Seu comportamento era calmo e o grupo de alunos estava mais cooperativo na

resolução das tarefas pedagógicas. O clima afetivo grupal era de *Grupo Técnico de Trabalho*. (**Pr**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

CORAL comentou que não estava “*entrando no jogo da professora má; com isso me harmonizei com as professoras da escola. Elas estão até me defendendo nas reuniões pedagógicas*”. Ela conheceu um rapaz (**P**), na fila da Federação Espírita de São Paulo e eles estavam namorando: “*sem ter sexo por enquanto. Fiquei muito frustrada com aquele cara da internet. Nem cheguei a conhecê-lo pessoalmente. Acho que ele conheceu outra mulher mais interessante. Acho que é melhor não ir com muita sede ao pote*”. Não se encontrara mais com **AC**: “*Eu rezo quando dá tesão*”. Ela enfrentava conflito intrapsíquico entre o desejo de ter relações sexuais com **AC** e namorar **P**; e às vezes “*sentia-se traindo o namorado em pensamento [...] Ainda não tivemos sexo. Quero ter uma conduta moral melhor*”. (**A-R**) (SOLUÇÃO POUCA ADEQUADA).

CORAL procurou ajuda médica frente aos problemas de saúde ocorridos após o encerramento da ITBI: “*congitivite, amigdalite, vômitos e diarreia*”. Ela não procurara outra terapeuta, por enquanto. (**Or**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Ela queria utilizar o dinheiro que iria receber para fazer terapia e liquidar a hipoteca do apartamento. Estava pagando suas dívidas. (**S-C**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Portanto houve estabilidade no processo de adaptação de **CORAL** no período de seis meses após a ITBI, se classificando no GRUPO II – ADAPTAÇÃO INEFICAZ LEVE. Ela estava aprendendo a “lidar melhor” com os aspectos afetivos relacionais, no entanto tinha ciência da necessidade de realizar uma psicoterapia analítica para aumentar a eficácia de sua adaptação.

4.2.3 PROFESSORA 3 - AMETISTA

Resumo dos Dados do Sujeito 3 obtidos em:

4.2.3.1 Entrevista em Prevenção.

4.2.3.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBO.

4.2.3.1 Entrevista em Prevenção

4.2.3.1.1 Identificação:

Mulher com idade de 30 anos, cor parda, solteira, cursando o primeiro ano de uma faculdade particular de pedagogia “barata, mas com bom conceito”, que ficava ao lado de sua casa. Disse que cursou faculdade de letras em uma escola particular durante seis meses, mas saiu porque “tem muitas dificuldades em inglês”; e porque passara no vestibular da UNESP em São José do Rio Preto “mas, meu pai não me deixou ir para lá”. Comentou que já trabalhara em três lojas do Shopping J e que exercera o cargo de recepcionista em consultório dentário, localizados a duas quadras de sua casa. Após ter sido reprovada em um concurso do PROCON há dez anos, ajudou a fundar a escola particular bilíngüe (português e inglês) onde estava trabalhando desde então. Inicialmente exerceu as funções de secretária no período da manhã e de professora da classe do maternal no período da tarde. Em 2002 “pedi as contas porque trabalhava feito um burro de carga, sem nenhum reconhecimento de X (diretora)”. Ficou um ano trabalhando como professora em outra escola particular. Em 2003, X a procurou “porque sou muito organizada” e lhe

ofereceu duas salas- de- aula. Em 2005, X se propôs a pagar sua faculdade porque seu salário era muito baixo. No entanto, AMETISTA continuava a exercer funções na secretaria dizendo: “Só eu sei fazer as coisas direito. Deixo tudo organizado para elas, mas a diretora e a secretária vivem me chamando para resolver problemas. Estou muito cansada. Quando eu terminar a faculdade irei trabalhar em uma escola da Prefeitura. Igual minha mãe.” Estava ministrando aulas para a pré-escola pela primeira vez e sentia-se muito “desamparada”: “A aluna V, filha da coordenadora M, enredou para a mãe dela, que eu havia lhe batido. Desde então têm pais dos alunos reclamando na secretaria. Tive de mudar na marra, porque são pais que pagam! X confia no meu trabalho; e só eu mexo com o dinheiro da escola. Mas ela já está ‘pisando’ demais. Fico por causa das crianças”.

AMETISTA era primogênita, com uma irmã sete anos mais jovem, “*bem sucedida profissionalmente*”. Sentia muita falta do pai que falecera de enfarto em 2002. Morava com a mãe e a irmã em apartamento alugado: “*antes eram quatro e agora somos três para ganhar*”. Elas tinham conseguido regularizar sua situação financeira em um ano e cooperavam umas com as outras. AMETISTA pagava as contas de telefone, de luz e alguns carnês.

4.2.3.1.2 Queixa:

AMETISTA se considerava “*muito ansiosa e perfeccionista*”. Ela aceitava a exploração da dona da escola (**X**) onde trabalhava funcionando como sua “sombra”/prolongamento. **X**, fundamentada em uma ideologia mercantil, mostrava desinteresse na área pedagógica utilizando as crianças e os professores à serviço da exploração: “*Muitos alunos não podem comprar o livro que ela edita na escola. Os pais não podem xerocar todas as lições. O livro tem CD. Eu tenho que fazer tudo à mão porque a escola está sem computador. Eu só ganho R\$ 400,00 para trabalhar*

nos dois períodos. A mensalidade da faculdade é R\$ 335,00”. **AMETISTA** batia nas crianças “bagunceiras” quando elas desobedeciam às suas ordens: “*Eu quero tudo no lugar. Sou muito perfeccionista!*”. Funcionava como os “capitães de mato”, mulatos que caçavam os escravos na época do Brasil Colônia. Mantinha-se coerente com o espírito da instituição, “para inglês ver”, aceitando a exploração mercantil de sua mão de obra. A mãe de um aluno, que freqüentava a igreja “Mórmon”, reclamou dela na secretaria e ela comentou: “*Os homens não tiram os olhos das minhas coxas. O meu namorado detesta que eu use roupas compridas. As mães são ciumentas, acham que quero tomar o marido delas. Duvido que elas não batam nos filhos delas*”. **AMETISTA** apresentava um traço psicótico: sentia limitações, mas não ficava impotente.

4.2.3.1.3 Anamnese:

Seu pai trabalhou como contador autônomo durante toda sua vida. Ele faleceu em 2002 de “*ataque cardíaco fulminante*”. **AMETISTA** considerava que sua mãe poderia ter “*salvo a vida de meu pai [...] Ela deixou a ambulância levá-lo para o Hospital Z, mas ela poderia ter levado o meu pai para o Iguatemi* (Hospital mais próximo de sua residência). *Ele morreu quando chegou ao hospital*”. Ela se “*fechara*” muito com a morte do pai e engordara 12 quilogramas. No momento estava fazendo dieta e caminhando. Sua mãe tinha 47 anos e trabalhava em duas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo: “*Ela é professora de pré-escola e me orienta na minha classe de pré [...] Na outra escola ela é inspetora de alunos e a diretora confia muito nela. Ela é concursada nesses dois empregos e ganha mais do que minha irmã e eu*”. Sua mãe estava fazendo biópsia de um tumor no útero. **AMETISTA** fantasiava a morte de mãe: “*Eu tenho medo de ‘ficar desamparada’ com a morte dela*”. Sua irmã estava no segundo ano de engenharia civil. Ela trabalhava há

muitos anos em uma biblioteca de um órgão de economia mista. Ela fizera curso técnico, faculdade de arquitetura e tinha uma bolsa da FAPESP: *“Ela é muito inteligente e responsável. Às vezes acham que eu sou mais nova do que ela porque eu uso roupas de menininha e não passo nos concursos para ter um emprego melhor”*. **AMETISTA** estava namorando um rapaz (**K**) de 25 anos há um ano e meio: *“Todos dizem que vai dar casamento”*. Ela mantinha-se virgem e ele era seu segundo namorado. **K** largara a faculdade de engenharia e estava cursando biblioteconomia. Ele gostava de suas roupas curtas, da cor branca de sua pele e de seus cabelos loiros longos: *“Eu tinjo da cor do cabelo do meu pai”*. Sua mãe e sua irmã tinham a cor mulata, porque sua avó materna era negra. O avô paterno era alcoólatra e *“fazia muitos escândalos”*.

Nos finais de semana ela ia à faculdade pela manhã; arrumava a casa e ia com a mãe ao supermercado à tarde; e saía com o namorado à noite. Aos domingos ela e o namorado caminhavam no Parque do Ibirapuera pela manhã e almoçavam com a família dele. Após o almoço ela e o namorado caminhavam no Shopping **Z** ou alugavam filmes em vídeo locadora.

AMETISTA brigava muito com a coordenadora pedagógica **M** porque não se sentia reconhecida por ela. Ela trabalhava horas excessivas na escola, das seis e meia às dezoito horas: *“Eu abro e fecho a escola; fico responsável pela escola até a **M** chegar [...] quando ela chega, eu passo a agenda para ela.”* Seu trabalho em sala-de-aula era constantemente interrompido devido aos problemas administrativos. Suas aulas ocorriam em um clima tenso: *“Eu tenho um jeito rígido de trabalhar igual ao da minha mãe, porque aprendi tudo com ela”*.

4.2.3.1.4 História Progressa

(A-R) AMETISTA considerava que sua família era: “Só eu, minha mãe e minha irmã (chorou) *Eu queria voltar no tempo e ter meu pai de volta!*” Relatou que sempre se sentira apoiada pelo pai: “*Eu sinto falta do meu pai. Eu e minha irmã tínhamos uma relação mais aberta com ele, porque ele cuidou de nós enquanto a minha mãe estudava. [...] Desde que eu estou namorando o K, eu estou mais dinâmica, conversando mais, respondendo mais. Eu fiquei introvertida quando ele morreu*”. Considerava a família muito unida, gostavam de se reunir em todas as datas comemorativas e ela sentia a falta do pai principalmente no natal: “*No natal passado éramos seis: nós três, os namorados meu e de minha mãe e um amigo de minha irmã [...] Meu pai fez falta.*”

AMESTISTA funcionava como se fosse a “dona da escola” e ficava “desapontada” quando era repreendida pela diretora, pela coordenadora ou pelos pais dos alunos. Discutia muito com a dona da escola e com a coordenadora pedagógica porque não se sentia reconhecida por elas. **AMETISTA** reproduzia na escola o seu relacionamento com sua mãe e sua irmã mais jovem. Em sala- de- aula ela fazia “*tudo pelas crianças, do jeito que minha mãe faz comigo [...] Ela me ajuda a recortar o trabalho que eu preparo em casa para usar com as crianças*”. Todavia ficava enciumada quando a diretora reconhecia algum funcionário, do mesmo modo como se sentia quando sua mãe elogiava sua irmã na frente dela.

(Pr) AMETISTA parecia estar sempre “*armada com um escudo*” em sala- de- aula, pois sua sensação era de que os alunos poderiam “*atacá-la*” a qualquer momento. Costumava utilizar técnicas de relaxamento em sala- de- aula, pois assim se relaxava juntamente com o grupo de alunos: “*Tem hora que parece que eu vou explodir de tanta ansiedade, ai eu dou relaxamento para eles*”. Estava utilizando

técnicas que aprendia na faculdade, mas se preocupava em “*como prender a atenção dos alunos que não têm livros*”. Ela afirmava que queria ser administradora escolar porque era muito boa “*nestas coisas burocráticas [...] Olhe meu armário aqui na sala- de- aula (mostrou) Ele é impecável*”. Dizia não sentir-se satisfeita com seu trabalho em sala- de- aula: “*Eu preciso de me controlar mais com as crianças. Eu sou muito severa! Se as crianças não têm material escolar, a X diz que é para deixá-las sem fazer nada. Eu não consigo e faço tudo à mão para elas. Estou estressada de tanto trabalho!*”.

(Or) **AMETISTA** estava sempre resfriada: “*Eu pego gripe e resfriado das crianças*”. Precisava de se submeter constantemente à “*tratamento da pele, por causa de alergia atópica*”. Estava contente com o seu peso. Nunca tivera relações sexuais completas. A masturbação não lhe era habitual.

(S-C) Ela era “*organizada e certinha*” respeitando todas as regras sociais. Freqüentava cultos de candomblé e umbanda. **AMETISTA** costumava ouvir cultos da Igreja Renascer pelo rádio.

4.2.3.2 Observações em Sala-de-Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

A classe do período da tarde tinha 17 alunos, mas em maio sete alunos de outra escola particular que estava se fechando seriam transferidos para sua sala-de- aula. Setenta por cento desta turma de alunos permanecia na escola também no período da manhã. A escola servia almoço para as crianças que estudavam em período integral. **AMETISTA** dava aulas para eles nos dois períodos. Eles tinham aulas de inglês e música com outras professoras, mas, muitas vezes, **AMETISTA** falava com eles em um inglês sofrível intercalado com o português.

A sala- de- aula era muito pequena, havia um hall com um armário e um banheiro conjugado, cuja porta tinha um vão na parte inferior. Os alunos sentavam-se em carteiras individuais dispostas em quatro fileiras. As crianças de cinco anos (Pré-1) sentavam-se nas fileiras da esquerda, com quatro carteiras cada uma, em frente à mesa da professora **3**. As outras duas fileiras, de três carteiras cada uma, eram ocupadas pelos alunos de seis anos (Pré-2). No fundo da sala sentava-se uma aluna com dificuldades especiais, em cadeira própria que ocupava muito espaço. Quando vinham todos os 17 alunos era preciso colocar duas cadeirinhas, que eram ocupadas por aqueles que não tinham material escolar. Alguns alunos chegavam a dormir sentados por não terem o que fazer. Nestas situações eles eram acordados por **D**, único aluno que já estava totalmente alfabetizado. **D** costumava terminar rapidamente as tarefas escolares e depois interferia no trabalho dos colegas dizendo: “*Acorda bicho preguiça* (batia com força na cadeira do colega) [...] *Cheira o meu chulé!* (levantava o pé e o aproximava do nariz do colega dando risadas) [...] *Você é careca, seu chorão!* [...] *Sua pintura do carimbo está horrível, deixa eu fazer para você* (começava a refazer a pintura do colega)”. **AMETISTA** olhava feio para ele e ameaçava: “*Sente-se D senão eu conto o seu segredo para todos*”. (**D** era mestiço e contara para **AMETISTA**, em segredo, que seu pai era negro). O aluno **LF** estava começando a imitar os comportamentos de **D**, principalmente o de passar pelo vão da porta do banheiro deixando o banheiro fechado por dentro.

Todo dia a professora escolhia um aluno-ajudante que a auxiliava na distribuição de material pedagógico.

O clima afetivo grupal era geralmente de *ataque e fuga*. Às vezes, estabelecia-se um clima grupal de *dependência*, mas rapidamente a turma de alunos

restabelecia o clima afetivo grupal de *ataque e fuga*. Os alunos falavam e chamavam a atenção da professora **3** durante todo o tempo de observação, como por exemplo:

PROFESSORA **3**: “*Abram o livro na página do hipopótamo e da hélice. Vamos entrar na lição do H*”.

ALUNA **A**: “*Tia olha o meu dedo (Mostra o dedo) A cachorra mordeu*”

ALUNA **C**: “*Não vai ter nenhum ajudante hoje?*”.

PROFESSORA **3**: “*Eu já vou escolher*”.

ALUNO **B**: “*Help começa com H. (Olha para a aluna **M** que senta na carteira atrás da sua) Quantos anos você tem?*”.

ALUNA **M**: (Mostra cinco dedos).

ALUNO **B**: “*Eu tenho assim (Mostra seis, sete e depois dez dedos)*”

ALUNA **M**: “*Eu também*”.

PROFESSORA **3**: “*I, cada um fazendo o seu!*”

ALUNO **D**: “*Eu tô fazendo errado!*”

ALUNO **E**: “*Eu não, olha **D** (Mostra o seu caderno para **D**)*”.

ALUNO **LF**: “*Eu sou o hipopótamo, bem grandão!*” (Fazendo gestos).

ALUNA **F**: “*Estou com sono*”.

PROFESSORA **3**: “*Você que só vem à tarde está com sono?*”.

ALUNO **G**: *"Eu também estou com sono"*.

PROFESSORA **3**: *"Você também só vem à tarde"*.

ALUNA **I**: *"Tô com sono"*.

PROFESSORA **3**: *"Faça senão fica atrasada"*. (Sentada em sua mesa olha fotos de um álbum).

ALUNA **M**: (Olha os colegas e chupa o dedo). Esta aluna ficou sem material escolar todo o tempo da pesquisa.

ALUNA **V** (filha da coordenadora **M**): *"Quero passar remédio na minha perna (Mostra o seu caderno para a professora **3**)"*.

PROFESSORA **3**: *"Faça a lição da hélice"*.

ALUNA **V** (filha da coordenadora **M**): *"Ó tia, eles estão imitando eu"*.

ALUNA **I**: *"Você também fica me imitando às vezes!"*.

As crianças solicitavam a ajuda da professora quando a atividade era de coordenação motora manual, tal como, enfiar contas coloridas em uma determinada seqüência em um canudo. Nestas situações **D** e **LF** interferiam muito na tarefa que estava sendo realizada pelos colegas. A professora costumava pegar com força em seus braços falando alto para eles se sentarem no seu lugar. Outras vezes colocava **D** em uma cadeira junto a sua mesa e **LF** em uma cadeira no fundo da sala. Nessa situação as crianças comentavam que **LF** era muito grande e ele respondia: *"Eu? A cadeira é que é pequena"*. Muitos alunos sem material, que ficavam sentados sem

fazer nada, tentavam dialogar com a pesquisadora-observadora mostrando algo que sabiam fazer, como por exemplo: “*Você sabe assobiar?*” (assobiava).

As crianças costumavam reclamar quando realizavam tarefas que envolviam repetição, tais como treino ortográfico ou caligrafia:

ALUNA I: “*Tia, isso cansa para mim!*”

ALUNA V (filha da coordenadora M): “*Tem que fazer filhote*”.

As crianças permaneciam quietas tentando fazer o “*caderno bem bonito*”. Diante das interferências de **D** e **LF**, a professora **3** falava em voz alta os seus nomes. Ou dizia: “*Sem conversar que tem ainda amiga terminando a lição de português. Quem terminou faça os números, só a unidade*”. **LF** bateu a mão com força em sua carteira e **AMETISTA** “olhou feio” para ele. Ele voltou a fazer a lição proposta.

AMETISTA utilizava técnicas de relaxamento quando a turma de alunos ficava muito agitada. Isso costumava ocorrer quando ela escrevia à mão as lições diferentes das crianças, uma por uma, em seus cadernos. Em uma destas situações **D**, **LF** e **E** entraram juntos no banheiro, passaram por baixo da porta e faziam barulho de arrote (risos). O aluno **L** disse: “*Eu não agüento mais!* (pôs as mãos na cabeça) *Não vejo a hora de morar bem longe daqui. Minha mãe disse que a gente vai mudar logo para longe*”. A aluna **F** que estava com sono foi dormir em outra sala vaga dizendo: “*Eu cheguei muito cedo hoje* (olhando para a pesquisadora-terapeuta)”. A turma de alunos realizava a tarefa pedagógica com muito sono e a professora **3**. andava pelas fileiras dizendo “*cada um deve fazer a sua lição*”.

4.2.3.2 Compreensão Adaptativa

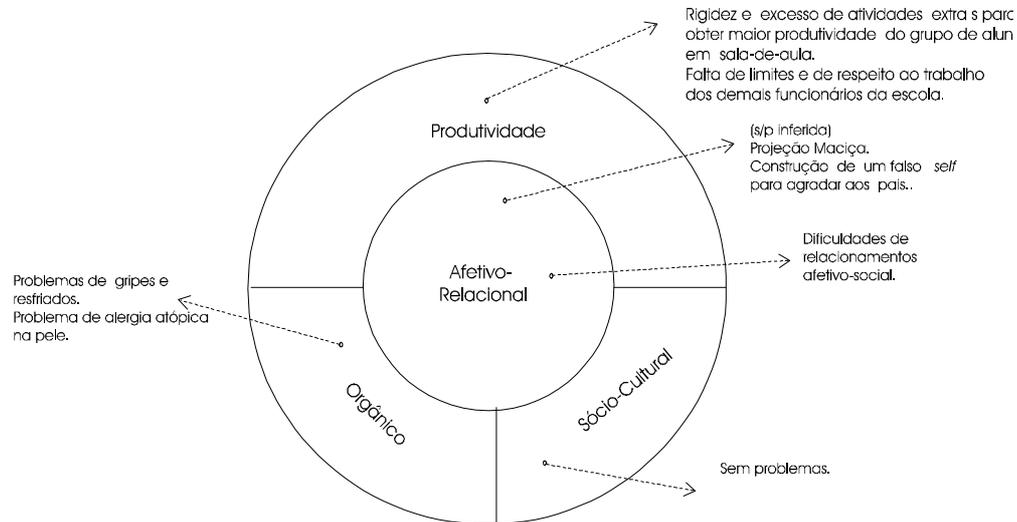


Figura 12 – Matriz Gráfica de AMETISTA

AMETISTA mostrava-se dependente dos objetos externos (**X** e **M**) com o objetivo inconsciente de conter sua angústia e buscar adaptação afetiva. Para obter o seu reconhecimento, **AMETISTA** trabalhava doze horas diárias, de forma “automática”, em diferentes atividades. Ela completava as tarefas pedagógicas, com a ajuda de sua mãe, em sua casa, após a faculdade noturna. Portanto, sentia-se como “*um burro de carga*”. Somente conseguia descansar nos finais de semana, após cumprir os deveres domésticos. Seu namorado funcionava como um companheiro mais jovem, que lhe inspirava o “*desejo de viver*”, que ela perdera após a morte do pai. Sua vida era totalmente previsível, de modo que, na fantasia, nada de “errado” deveria acontecer. No entanto, **AMETISTA** vivia constantemente “*ansiosa*” porque era “*perfeccionista*” e nada estava suficientemente satisfatório. **AMETISTA** sentia muitos ciúmes de todos que eram reconhecidos por **X**; e nestas situações realizava um número maior de tarefas como forma de auto-afirmação:

“Faço as coisas melhor do que todo mundo”. Com isso, acabava interferindo nas tarefas dos demais funcionários, o que causava dificuldades de relacionamento afetivo na escola. Suas atitudes criavam conflitos intersubjetivos, principalmente com **T**, operacional em quem ela projetava seus ciúmes; e com **X**, **M** e pais de alunos (superego projetado no mundo externo objetivo). **AMETISTA** sentia-se muito “cansada”, “limitada”, insatisfeita e desconhecendo a causa de seus conflitos. (**A-R**) (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA).

AMETISTA estava insatisfeita com seu trabalho em sala- de- aula. Mostrava-se ansiosa porque queria “fazer tudo perfeito”, mas o funcionamento simbiótico que estabelecera com a instituição limitava suas ações. Deixava que atividades administrativas, pedagógicas e operacionais interferissem em seu desempenho em sala- de- aula. Ela costumava respeitar rigidamente todas as regras sociais como forma de estabelecer um limite inconsciente entre o seu corpo e o ambiente social, sem, no entanto, perceber o quanto invadia os limites do trabalho do outro. Seu cansaço parecia esconder sua frustração de não se sentir reconhecida por **X** e por **M**. Desse modo, mostrava-se rígida como uma forma de conter seus impulsos agressivos: sentimentos de raiva que não eram manifestados. Eles eram projetados nos alunos **D** e **LF**, cuja formação reativa era contida fisicamente (separava os alunos espacialmente na sala- de- aula, segurava firmemente os seus braços e os colocava em suas carteiras ou batia) , por ameaças ou “cara feia”. (**Pr**) (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA).

Na tentativa de evitar o estabelecimento de conflitos com o grupo de alunos, ela “misturava-se com eles” pegando suas gripes e resfriados. Todavia, sua alergia atópica na pele parecia denunciar seu desejo inconsciente de estabelecer arcaicamente a fronteira entre o seu corpo e o dos outros. Ela sentia-se satisfeita

com sua aparência física e praticava exercícios físicos nas manhãs de domingo. **(Or)** (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA). Ela não apresentava problemas no setor sócio-cultural. **(S-C)** (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Portanto, **AMETISTA** mantinha-se em um equilíbrio instável pouquíssimo adequado, se classificando no GRUPO V – ADAPTAÇÃO INEFICAZ GRAVE, necessitando de intervenção terapêutica emergencial para auxiliar na melhora da eficácia da adaptação. No entanto, ela resistiu muito em iniciar a ITBI dizendo: *“Quando o meu pai morreu quiseram arrumar uma psicóloga para mim. Eu só fui uma vez, porque ela ficava olhando prá minha cara sem falar nada [...] Eu sempre me virei sozinha, eu não gosto de falar de minhas coisas com ninguém”*.

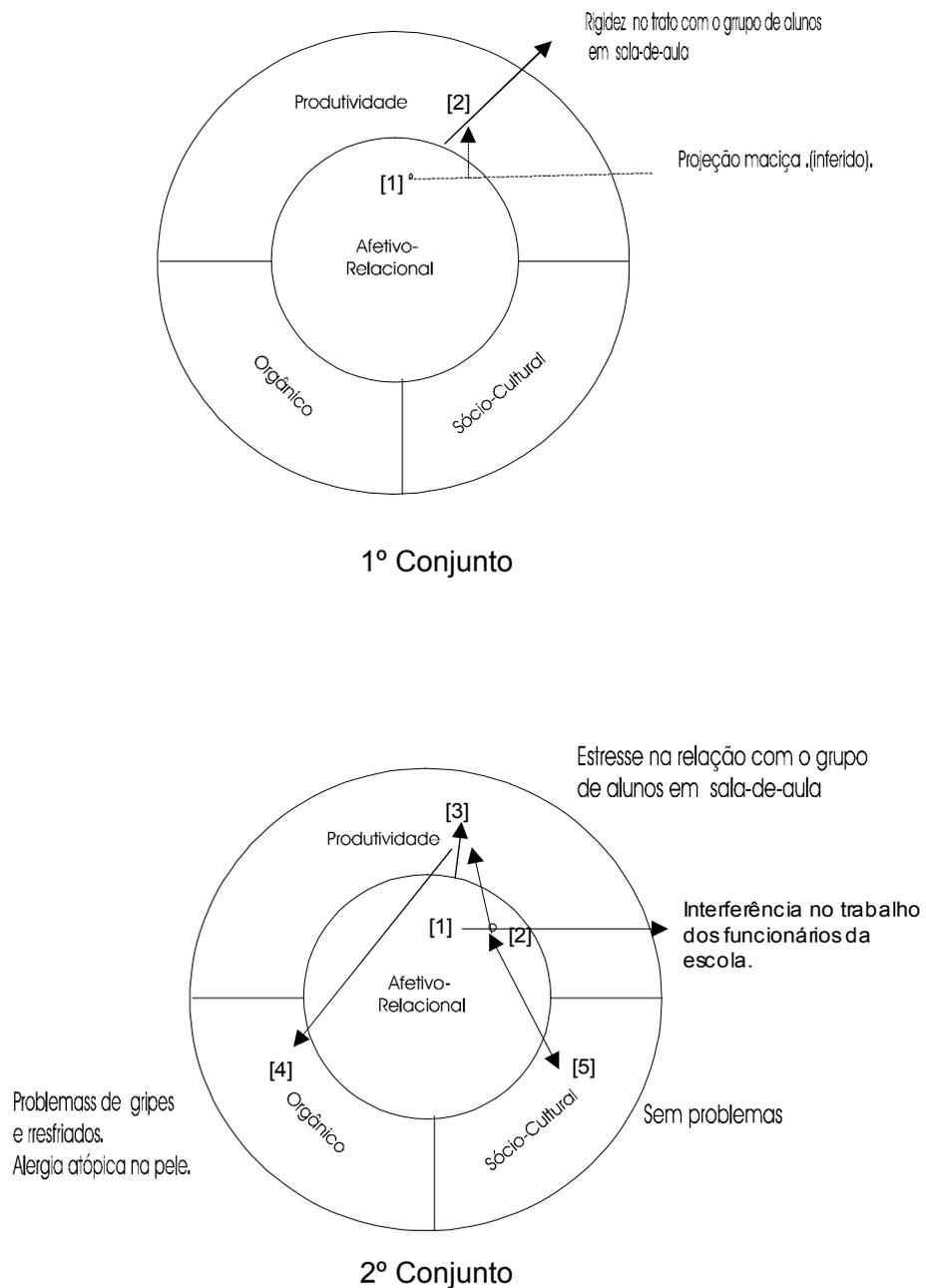


Figura 13. Localização da s/p nuclear e conseqüentes 1. no caso de AMETISTA.

4.2.3.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas

AMETISTA construiu um falso *self* para agradar aos pais e mantinha-se sem contato com seus objetos internos. O' Shaughnessy (1990, p. 200) fundamentada

em Bion, supôs que as dificuldades da mãe em aceitar projeções “força o bebê a assaltá-la e a projetar cada vez mais, passando a vivenciá-la como despojadora dele”. Ele internaliza então “um seio vaginado e voraz que tira o que é bom de tudo o que o bebe recebe, deixando apenas objetos degenerados [...] de superioridade/inferioridade [...] Este objeto interno priva seu hospedeiro de todo entendimento”. Assim entendido, podemos deduzir que **AMETISTA** projetava seu mundo interno nas pessoas com quem convivia na realidade externa objetiva. Seu ego frágil incorporou os diferentes papéis sociais, através de identificação projetiva, para se proteger de conflitos intrapsíquicos. O’ Shaughnessy (1990, p. 197) fundamentada em Melaine Klein, denominou de identificação projetiva “um mecanismo inicial de defesa” no qual “o bebê defende o seu ego da ansiedade intolerável escindindo e projetando impulsos, sentimentos etc, indesejáveis para dentro de seu objeto. Do ponto de vista das relações objetais, esta é a descarga de tensões e estímulos não prazerosos”. Assim, **AMETISTA** funcionava como uma professora igual a sua mãe, uma administradora igual à diretora **X**, uma pedagoga igual à coordenadora **M** e uma operacional igual à **T**. O’ Shaughnessy (1990, p. 198) considerou que isto ocorre porque um ego de realidade

inconscientemente internalizou em seu núcleo um objeto com capacidade para pensar, isto é, para conhecer qualidades psíquicas em si e nos outros [...] O fracasso no desenvolvimento de ego de realidade pode ser devido ao ódio do bebê em relação à realidade ou à sua inveja excessiva da capacidade da mãe para tolerar o que ele não pode tolerar.

A forma rígida e prepotente de funcionar nos papéis sociais parecia ser uma tentativa de apresentar-se como um Eu diferenciado dos demais. Para O’ Shaughnessy (1990, p. 199), “a onipotência substitui o pensar e a onisciência substitui o aprender com a experiência em um ego desastrosamente confuso, não desenvolvido e frágil”. Desse modo, a professora **3**. dominava sua angústia de forma

proeminentemente masculina competindo com todos a sua volta. Os funcionários da escola percebiam sua falta de limites como desrespeito e tentavam ignorá-la. No entanto, suas atitudes causavam discórdia entre ela e **T**, operacional em quem **AMETISTA** projetava seus ciúmes. Seus conflitos eram externalizados na sala-de-aula, quando ela repreendia os alunos **D** e **LF**, que apresentavam formação reativa frente ao seu comportamento rígido. Sua “*criança interna*” era projetada no grupo de alunos e se desenvolvia emocionalmente no período de latência. As exigências de seu ego, do superego e de seus objetos se achavam unidas e eram satisfeitas de forma obsessiva. Ela buscava reconhecimento de **X** e de **M** para que seu ego pudesse conter o id e impulsos agressivos, que eram rigidamente contidos. Todavia, devido este reconhecimento ser sentido como insuficiente, ela necessitava de receber suas interdições (superego no mundo exterior objetivo), para sustentar as proibições internas. Portanto, ela mostrava-se totalmente dependente destes objetos para conter sua angústia e buscar adaptação afetiva.

Seus trabalhos manuais, desenhos e atividades diversas eram utilizados, em sua fantasia, para restaurar seu próprio corpo e seus órgãos genitais, o corpo da mãe e seu conteúdo. Logo, a limpeza de seu armário pode ser considerada como “inspecionar a realidade psíquica [...] pondo em ordem seu próprio corpo e separando suas próprias propriedades das coisas que ela roubara do corpo da mãe, bem como separando fezes ‘más’ das fezes ‘boas’, e objetos ‘maus’ dos ‘bons’”. (KLEIN, 1931/1981, p. 328). As atividades de caligrafia eram consideradas como: “*vamos fazer filhotes*”, nas quais as meninas se esmeravam. Os cadernos eram “lindos”, cheios de desenhos, iguais ao da professora, que era sentida como um ideal de ego: “*a linda princesa loira de cabelos longos*”. Mas nem sempre sua angústia era dominada e ela acabava “*batendo*” nos alunos. Nessas situações as

técnicas de relaxamento ajudavam “as crianças” (ela e o grupo de alunos) se acalmarem. Mas os meninos viris quebravam “o encanto deste sossego” através de tendências agressivas, tais como entrar e sair pelo vão da porta do banheiro (representação do coito). Outras vezes eles apresentavam tendências restauradoras escrevendo corretamente as palavras e frases. Comparavam-se uns com os outros do mesmo modo como a professora fazia em sua relação com os demais funcionários da escola. Quando o grupo de alunos não conseguia imitá-la nas tarefas pedagógicas, ela ficava irritada e acabava fazendo a tarefa por eles. No entanto, parecia não se importar de deixá-los com uma operacional para realizar tarefas administrativas. Desvalorizava o trabalho de **M** e de **X** como manifestação da inveja que ela nutria pelas posições ocupadas por elas. **AMETISTA** queria ser administradora escolar, pois ela lidava melhor com as coisas (objetos inanimados que lhe “obedeciam” sem questionar) do que com as pessoas (objetos que ela não podia controlar).

4.2.3.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada

Considerando os dados obtidos nas três entrevistas em prevenção realizadas aos 20 de abril, 11 e 16 de maio de 2005 foi definido o seguinte Planejamento de Intervenção Terapêutica Breve com **AMETISTA**:

A pesquisadora-terapeuta explicou para **AMETISTA** que muitas pessoas têm medo de fazer psicoterapia. Isto geralmente ocorre porque estas pessoas projetam o seu mundo interno nas pessoas do mundo externo objetivo, se sentindo “esvaziadas”. Em função disso, elas acabam construindo um falso *self* para agradar a um dos genitores. Portanto, elas ficam dependentes do reconhecimento dos pais e dos demais objetos externos, para se sentirem seguras. Elas tentam controlar

obsessivamente as “coisas externas” para sentirem-se menos “*ansiosas*” pelo desconhecimento de seu mundo interno. Logo, elas se sentem “perseguidas” quando se vêem frente a uma psicóloga que as encara. Apesar deste medo, algumas pessoas sentem necessidade de se diferenciarem das demais buscando formas de auto-reconhecimento. Assim fica mais fácil a sua adaptação afetiva social.

Foi apontado que o trabalho terapêutico a ser realizado durante a pesquisa aconteceria em um curto espaço de tempo, somente até o final do semestre letivo, através de uma intervenção terapêutica breve operacionalizada individual. Que nesta intervenção, a pesquisadora e o sujeito desenvolveriam os primeiros passos desse processo de auto-reconhecimento. Para isso seria preciso que **AMETISTA** aprendesse a se diferenciar das demais pessoas de seu cotidiano escolar utilizando respostas mais adequadas, que evitariam tantos conflitos quanto os que ela experimentava na atualidade. Assim ela poderia sentir-se mais satisfeita e com menos conflitos no trato com o grupo de alunos em sala- de- aula. Com isto, seus conflitos internos e externos deveriam diminuir podendo afetar positivamente a tarefa de ensinar e aprender. Foi realçado que este processo deveria ser aprofundado em outro lugar através de uma psicoterapia psicanalítica.

A pesquisadora-terapeuta considerou que seria necessário iniciar-se a construção de um objeto “bom” (através da terapeuta), que pudesse instalar-se solidamente no interior de **AMETISTA**. Para isso seria realizado o fortalecimento de seu ego, através da interpretação reparadora. Acreditou-se que ela se “acalmaria” na medida em que suas capacidades e recursos fossem apontados para ela. Com isso seu *self* poderia iniciar um processo inicial e gradual de modificação.

4.2.3.6 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual – ITBI

Foram realizadas seis sessões de ITBI com **AMETISTA**. Ela quis marcar a primeira sessão da ITBI quando os sete alunos novos oriundos de outra escola entraram em sua classe do período da manhã: *“Eles são quietos e obedientes [...] Eles são educados [...] A socialização está mais fácil do que eu previa”*. No período da tarde continuava a mesma turma de 17 alunos que estava sendo observada. Mas, a mudança no período da manhã parecia interferir no período da tarde, porque *“os alunos estão mais agitados”*. A professora **3** estava preocupada com os alunos que ainda não haviam adquirido o livro: *“Os alunos novos foram obrigados a comprar o livro para serem transferidos para esta escola [...] Outro dia eu acabei batendo em M, ela é uma ‘mosca morta’ [...] Ela não tem o que fazer em sala- de- aula, pois ainda não comprou o livro. Estou precisando de sua ajuda”*.

Nas duas primeiras sessões **AMETISTA** se apresentou para a pesquisadora-terapeuta: *“Eu era um bebe puro, inocente, sem malícia [...] Conheci o mundo brincando com as minhas bonecas [...] Com cinco anos eu aprendi a ter as minhas opiniões divergindo [...] Na adolescência eu fiquei muito feia: usava óculos e fiquei muito tímida [...] Eu não queria fazer escândalos como o meu avô [...] Havia muita união familiar até o meu pai morrer [...] Agora só restaram saudades [...] Minha mãe vai morrer por causa do tumor [...] O desamparo vai ser dobrado [...] Minha mãe recorta comigo, à noite, os trabalhos que eu faço com as crianças no dia seguinte [...] Eu acho que você também pode me ajudar, porque você está sempre calma e pacientemente me assistindo em sala- de- aula. Você não falta nem chega atrasada; e nem ficou brava quando eu não arrumava tempo para falar com você!”*. A construção de um objeto “bom”, mesmo idealizado, na pesquisadora-terapeuta-observadora estava ajudando **AMETISTA** a ter esperanças: *“Estou gostando de falar*

com você, eu só falava comigo mesma e com minha mãe [...] Me sinto mais calma porque você me escuta e me compreende". Desse modo, ela confirmou a *reverie* da pesquisadora-terapeuta: "capacidade de conhecer a realidade dos sentimentos e de receber as identificações projetivas do bebe, sejam elas sentidas como boas ou más" (O'SHAUGHNESSY fundamentada em BION, 1990, p.206).

Após a primeira sessão, **AMETISTA** começou a apresentar uma atenção mais individualizada no trato com o grupo de alunos na sala- de- aula. O clima afetivo grupal era de *dependência*. **L** tentou provocar a professora **3**. desrespeitando as suas ordens. **AMETISTA** lhe deu limites de forma agressiva. Ele voltou a realizar as tarefas pedagógicas. O clima afetivo grupal de *ataque e fuga*, que se mantinha subliminar, não se estabeleceu.

O trabalho psicodramático realizado na terceira sessão (vide item 4.2.3.6.1.) ajudou **AMETISTA** no processo de diferenciação entre ela e o mundo das pessoas de seu universo escolar. Nesta sessão ela pode diferenciar suas IMAGOS excessivamente negativas das IMAGOS positivas, projetando-as respectivamente nos objetos externos **X** e **M** (personagem introduzida pela pesquisadora-terapeuta).

Após a terceira sessão o grupo de alunos mostrava-se mais cooperativo em sala- de- aula. **AMETISTA** permitia que eles se movimentassem em função da tarefa pedagógica, lidando adequadamente com os limites: "*Em fila passem pelo aro e em seguida façam o círculo no caderno. Muito bem L, seu desenho está lindo! Agora organizem os aros sobre a carteira formando uma corrente*". As crianças trocavam entre si e participavam ativamente da tarefa pedagógica. Pela primeira vez era possível observar um clima afetivo de *grupo técnico de trabalho* em sala- de- aula.

AMETISTA iniciou a quarta sessão dizendo: "*Eu não sei o que trazer hoje. Tudo está indo tão bem na sala- de- aula!*" A pesquisadora-terapeuta realizou o

reasseguramento através da interpretação reparadora. **AMETISTA** comentou que chegara vinte minutos atrasada no período da manhã, e disse: “*A professora de inglês se demitiu porque não vale a pena passar tanto estresse tendo um pai que pode pagar a faculdade [...] Os alunos ficaram me esperando no pátio e uma mãe falou: ‘ninguém se atrasava na outra escola, mas a coordenadora deixava tudo em ordem’ [...] Como se aqui nada funcionasse! [...] Eu só atraso duas vezes por ano e agora não fico depois das 18h00, porque não quero perder a faculdade. Também a X não deu importância a todas as vezes que eu fiquei até as 19h00!*”. Em seguida comentou que o seu “dia dos namorados” fora excelente: “*O presente mais importante é o respeito dele! Eu gosto dele e ele gosta de mim! A família dele é legal e me respeita*”. E sem pausa passou a falar de suas limitações na escola: “**Na minha idade e sem o terceiro grau é difícil conseguir um bom emprego. Eu quero ser administradora escolar**”. Afirmou que **X** já lhe oferecera várias vezes o cargo de administradora escolar em sua outra escola, “*mas no fim eu acabo tendo de ‘tapar os buracos’ desta escola [...] Ela disse que vai abrir uma unidade em Campinas, mas eu não vou para lá.*”

TERAPEUTA: “*Será que não? Você vai ocupando todos os espaços vazios e esquece os contratos, justificando sempre que precisa do dinheiro para pagar a faculdade*”.

AMETISTA: “*Na minha idade é difícil encontrar emprego. Eu vou ajudando a M aqui [...] O difícil é ficar com as crianças do pré e do maternal ao mesmo tempo*”.

TERAPEUTA: *“Tais coisas acabam interferindo na tarefa de ensinar e aprender. Os pais dos alunos pagam e cobram. Como é lidar com tantas cobranças?”*

AMETISTA: *“É muita pressão, muito estresse”.*

TERAPEUTA: *“Hoje você está respondendo um pouco diferente, parece que as inter-relações foram para o outro extremo: você chegou atrasada e a X não a pressionou diretamente. Às vezes é preciso experimentar os extremos para chegar-se ao equilíbrio. [...] Você está me parecendo mais sensibilizada para perceber o que é seu e o que é de X”.*

AMETISTA: *“É verdade”.*

TERAPEUTA: *“Se os pais ficam insatisfeitos e os alunos saem, a escola se enfraquece. Quem perde com isso?”*

AMETISTA: *“Das colegas da faculdade que eu indiquei para dar aulas aqui, uma não agüentou a pressão e saiu. A outra está ficando.”.*

TERAPEUTA: *“E você?”*

AMETISTA: *“Eu preciso ficar porque dependo desse dinheiro. Minha mãe disse que é para eu me preocupar só com a classe.”*

TERAPEUTA: *“Hoje você quis mostrar para os pais que você não é a coordenadora nem a administradora, certo? Não fez as funções da M e chegou exatamente no horário que sua aula começava. A classe ficou prejudicada com o seu atraso? Quem de fato está se prejudicando? Às vezes atacamos como*

forma de delimitar fronteiras. A linguagem verbal é difícil, mesmo quando precisamos argumentar o óbvio”.

AMETISTA continuou utilizando atividades diversificadas em sala- de- aula. Os alunos participavam ativamente das tarefas pedagógicas e o clima afetivo grupal era de *grupo técnico de trabalho*. Este clima era entrecortado por condutas de “*chamar a atenção*” dos alunos que não tinham o livro. A professora **3** só dava atenção para os alunos que realizavam corretamente a tarefa reconhecendo o seu trabalho. Pouco a pouco os alunos dispersos iam se interessando pelas atividades e participando mais.

Na quinta sessão **AMETISTA** começou a fazer um “*mapa mental*” dos cargos existentes nas duas escolas de **X** especificando as atribuições correspondentes a cada cargo. Ela continuou justificando sua conduta de “*excesso de atribuições, pelo salário necessário para pagar a faculdade*” (única forma possível dela se “*livrar deste inferno*”). No entanto, ela começou a compreender que “*tapar os buracos*” era uma forma de complementação da realidade externa que a frustrava. Passou então a racionalizar: “*Eu ajudo a M nas agendas porque ela está sobrecarregada*” ou “**X** *precisa conter as despesas porque ela está pagando parcelado um professor que a colocou na justiça [...] A X precisa pagar oito prestações do advogado e muitos pais estão devendo [...] Leila, você sabe que o inglês aqui é só fachada?*”.

TERAPEUTA: “*Se os pais perceberem que é só fachada, eles poderão tirar os filhos e acabará a escola e as suas possibilidades de trabalhar?*”

AMETISTA: “*Eu negocieei uma matrícula e X reclamou porque eu tirei o aumento de 30%. Ela mandou um bilhete para o pai pagar*”.

TERAPEUTA: “*Você está me dizendo que você não tem autonomia nas questões administrativas? Quem é de fato a administradora da escola? A voracidade está presente aqui e acolá.*”

AMETISTA: “*Pai que chora com ela, ela deixa [...] Ela não me respeita diante dos pais, ela tira minha autoridade até como professora! Hoje eu vou falar com ela sobre o painel que eu coloquei com fita crepe na parede recém pintada. Ela tirou à noite e colocou no portão verde. Caiu. Foi por cima do arquivo do refeitório. **Cortei o que cada aluno fez e coloquei na pasta deles. Os pais tinham gostado tanto do painel! A fita crepe não manchou a parede!***”
(**AMETISTA** falou sem parar sobre a falta de apoio de **X** nas questões pedagógicas).

TERAPEUTA: “*Você está se colocando no lugar do grupo de alunos e sente...*”

AMETISTA: “*Revoltada. Desmotivada com a falta de material pedagógico. Leila, eu não quero ‘fazer fachada’ na sala- de- aula. Eu estou escrevendo as instruções na lousa e todos os alunos que não têm livro estão escrevendo no sulfite*”.

Em sala- de- aula o clima afetivo de grupo *técnico de trabalho* se mantinha, mesmo quando a professora, às vezes, mostrava-se rígida nos procedimentos. O grupo de alunos manifestava claramente o seu desejo, como por exemplo:

Aluna **V:** “*Não é justo a cesta de lápis ficar com o **H**. Deixe em sua mesa*”.

A professora **3.** colocou a cesta de lápis sobre a sua mesa e disse:

AMETISTA: “Após escreverem achem um **dog** na revista. Recortem e coleem”.
 (voltando-se para **C**, falou com firmeza) “**C**, é hora de lição, faça a atividade agora!” (olhou o desenho de **I** e falou) “**I**, você desenhou a **V** como uma rainha? Muito bem!”

Aluno **D**: “Deixa eu ver como você me desenhou” (dirige-se à carteira de **LF**).

Todos os alunos mostravam-se motivados e participavam ativamente da tarefa pedagógica.

Na sexta sessão **AMETISTA** considerou que as sessões de ITBI “ajudaram bastante; acatei idéias que você me deu. As crianças adoraram realizar atividades mais lúdicas. Eu estou lendo cada vez mais sobre educação. O acompanhamento com as crianças foi muito produtivo [...] Na medida em que eu pude me conhecer melhor como profissional, eu pude lidar melhor com os limites na relação com elas [...] Eu quero continuar trabalhando bem com o grupo de alunos, sem me preocupar com ‘a fachada!’”. Realçou a melhora de relacionamento com a coordenadora **M**: “Somos mais responsáveis e traçamos idéias sobre a escola [...] Está havendo coleguismo e cooperação de ambos os lados”. No entanto, o relacionamento com os demais funcionários continuava difícil, devido a algumas interferências de **AMETISTA** em suas atividades: “Na festa junina eu sugeri ampliar a barraca da pescaria, porque estava muito apertado. Eu falei e fui fazendo e elas (as professoras) fizeram cara ruim. Os pais iam chegar às 10h00; para elas estava tudo organizado e eu não vi isto”. Sua inveja e ciúmes continuavam sendo projetadas nos demais funcionários, mas ela já conseguia identificar estes sentimentos de forma mais clara: “Eu acho que é ciúmes [...] Meu e delas”.

4.2.3.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 3 - AMETISTA, durante a ITBI

4.2.3.6.1a AQUECIMENTO INESPECÍFICO:

AMETISTA chorava dizendo: “A **X** ficou brava comigo, porque eu escrevi o nome de uma aluna nova, na lancheira dela; e a mãe da menina mandou uma carta imensa reclamando [...] Porque a lancheira custa caro. Está próximo do dia 10, dia de pagamento, e esta mãe é das que pagam”. Em seguida, ela procurou realçar o quanto trabalha, mas que não é reconhecida: “Eu fui no sábado ver os meus alunos se apresentarem na natação. A **T** fez cara feia, porque eu dobrei as blusas de frio do uniforme dos alunos. Ela tinha de ter dobrado e dado para os alunos. Eu fiz isso e ela bateu a mão com força no alarme. Quase o quebrou. Ela acha que eu fui lá para fazer fofoca”.

4.2.3.6.1b AQUECIMENTO ESPECÍFICO:

Foi montado um cenário onde se relacionavam três personagens: Ametista, **X** (diretora) e **T** (operacional). Foram acrescentados os personagens: **M** (coordenadora), Mãe de Ametista e Grupo de Alunos.

4.2.3.6.1c DRAMATIZA O:

A pesquisadora-terapeuta sugeriu que fosse seguida a seq ncia das falas dos diferentes personagens, como forma de constitui o de um discurso interno dialogado. Ou seja, na medida em que **AMETISTA** ia assumindo o lugar dos diferentes personagens que falavam seqüencialmente, a pesquisadora ia assumindo o lugar dos personagens complementares (aqueles que eram objeto de

comunicação dos personagens que ela representava). Quando havia necessidade de fazer uma interpretação teorizada, a pesquisadora-terapeuta colocava um objeto intermediário no lugar do personagem que ela própria estava representando e se posicionava atrás do personagem que **AMETISTA** estava representando, fazendo um 'DUPLO'. Desse modo foi possível reconstituir o significado daqueles personagens em seu mundo interno.

Personagem **X** (diretora): “*T e **AMETISTA**, vocês são pessoas de minha confiança, responsáveis pelas duas unidades*”.

Personagem **AMETISTA**: “*Eu tenho ciúmes de T, porque você não a critica, quando ela chega depois das 6h30*”.

Personagem **T** (operacional): “*Eu tenho inveja da **AMETISTA**, porque ela é professora e ganha mais do que eu*”.

Personagem **AMETISTA**: “*X, você só reconhece a T, e eu que faço tudo certo, você não reconhece*”.

TERAPEUTA (Duplo): “*Estou muito frustrada, porque as soluções que tenho dado para obter o seu reconhecimento têm me deixado cansada, e não têm sido eficazes para obter o seu reconhecimento*”. A terapeuta introduz o personagem **M** entre **X** e **AMETISTA**.

Personagem **M** (coordenadora): “*A **AMETISTA** tem me ajudado com a agenda, e eu sou muito grata a ela*”.

O personagem AMETISTA se aproximou de **M** e disse para **X**: *“Nós somos o seu braço direito. Olhe para nós e veja o quanto te ajudamos”*.

Personagem **X**: *“Eu estou muito preocupada com as contas e não tenho tempo de olhar para vocês”*.

Personagem AMETISTA: *“M, vamos nos unir, pois assim poderemos cuidar melhor da área pedagógica; você com os pais e professores e eu com a minha classe; como a minha mãe tem me orientado”*.

A terapeuta introduz o personagem Mãe e pede para **AMETISTA** falar com ele.

AMETISTA: *“Mãe, eu sou muito grata a você, porque tem me ensinado a ser uma boa pessoa e uma boa professora. Você ensinou eu e minha irmã a termos cooperação em casa. Eu posso fazer isso aqui com a M, na escola”*.

A terapeuta introduz o personagem **GRUPO DE ALUNOS** e pede para **AMETISTA** falar com ele.

AMETISTA: *“Eu vou tratá-los melhor, esperem e verão! (sorri). D, você é como eu: mulato invejoso e ciumento, por isso me incomoda tanto”*.

4.2.3.6.1d COMENTÁRIOS:

AMETISTA percebeu que **X** (mãe má, na fantasia) era diferente de sua “mãe suficientemente boa”, na realidade. Identificou **M**, como uma cotransferência de sua irmã caçula. Uniu-se a ela, como forma de ter algum reconhecimento externo e ao mesmo tempo para buscar auto-reconhecimento no trato com o grupo de alunos. Desse modo, pôde perceber sua contratransferência com o aluno **D**. Portanto, nesta sessão, ela começou a diferenciar os personagens que habitavam o seu mundo interno.

4.2.3.7 Diagnóstico Adaptativo Final

Através da ITBI, **AMETISTA** começou a diferenciar os diferentes personagens que habitavam o seu mundo interno; e apresentar novas soluções no relacionamento com sua projeção no mundo externo objetivo. Seu comportamento “*radical*” tendeu a ir de um extremo ao outro, ou seja, passou da submissão (contenção egóica) à oposição (manifestação de id-impulsos). Com isso, pôde perceber através da atitude dos pais de alunos (superego projetado no mundo externo objetivo), as diferentes atribuições correspondentes aos diferentes cargos, na instituição escolar. Desse modo, pôde manter-se atenta às atribuições relativas ao papel de professora, apresentando soluções mais adequadas, no trato com o grupo de alunos, na sala- de- aula. Além disso, pôde desenvolver respostas mais cooperativas com a coordenadora pedagógica **M**. No entanto, continuou a apresentar falta de limites na inter-relação com **T**, operacional em quem ela pode identificar a projeção de sua inveja e ciúmes (**A-R**) (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA).

AMETISTA mostrava-se mais segura e satisfeita com o seu desempenho em sala- de- aula. A forma lúdica de lidar com as tarefas pedagógicas diversificadas motivou o grupo de alunos, que passou a expressar mais claramente o seu próprio desejo. Com isso, **AMETISTA** pôde melhor atender ao desejo do grupo de alunos, a utilizar melhor os limites no trato com ele, garantindo a manutenção do clima afetivo de *grupo técnico de trabalho*, em sala- de- aula (**Pr**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

AMETISTA utilizou sua “*criança interna*” identificada com o grupo de alunos para mostrar-se mais empática com as suas necessidades. Com isso, pôde melhor diferenciar as preocupações inerentes aos papéis de professora e de aluno. Sua postura em sala- de- aula ficou mais adequada, não havendo tanta necessidade de aproximação física no trato com o grupo de alunos. Com isso, ela deixou de apresentar gripes e resfriados. (**Or**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Seu comportamento social transitou do “*respeito*” rígido às transgressões às regras sociais estabelecidas de forma informal, nos inter-relacionamentos sociais presentes no cotidiano escolar (**S-C**) (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA).

Portanto, **AMETISTA** mostrou uma melhor adaptação no encerramento da ITBI, se classificando no GRUPO II – ADAPTAÇÃO INEFICAZ LEVE, necessitando de continuação de intervenção terapêutica, para auxiliar na manutenção da eficácia da adaptação.

4.2.3.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI

AMETISTA estava atendendo, ao mesmo tempo, nove alunos de Pré-1 (cinco anos de idade), quatro alunos de Pré-2 (seis anos de idade) e um aluno do maternal (quatro anos de idade). Na aula observada havia dez alunos presentes. Os seis

alunos que estavam sem livro, descansavam e conversavam baixinho com o colega. A professora **3**. relacionava-se com os quatro alunos, que realizavam prontamente a tarefa pedagógica no livro. Eles mostravam-se motivados e cooperavam uns com os outros. A professora **3**. dava uma atenção individualizada ao aluno do maternal. De repente, **AMETISTA** voltou-se para os seis alunos sem livro e disse: “*Vocês não tiveram o primeiro e o segundo livros; e nesta altura do ano, não vale a pena ter o terceiro livro. Fique aí, o dia inteiro descansando*”. Um aluno tentou chamar a atenção da professora **3**. dizendo: “*Eu já fiz tudo (começou a cantar, após ter respondido corretamente toda a tarefa pedagógica) Eu tô cheirando o meu cocô, a minha cueca fedida de peido*” (fazia sinais com as mãos). **AMETISTA** não lhe deu atenção e ele voltou a realizar a tarefa pedagógica.

X entrou, sem bater, e pediu a avaliação de um dos alunos da sala- de- aula. Quando percebeu a presença da pesquisadora, pediu desculpas e veio cumprimentá-la pessoalmente com beijos.

Após esta observação, **AMETISTA** declarou para a pesquisadora, que estava sem tempo para conversar com ela, pois estava atendendo uma classe do berçário, desde que a coordenadora **M** se demitira. Ela parecia encontrar-se em um “estado de identificação projetiva com figuras adultas ameaçadoras, como a diretora da escola que a ameaçava de expulsão e, desta forma, de ‘eliminá-la’. Para dentro da terapeuta ela tinha projetado a si mesma – uma criança à mercê de adultos punitivos” (O’SHAUGHNESSY, 1990, p.205).

Portanto, as dificuldades presentes nesta instituição privada, continuavam a interferir no desempenho de **AMETISTA**, porém focadas no papel de professora. Ela estava lidando com os próprios limites do papel profissional de forma rígida. Com isso, os alunos que não tinham livro, estavam sendo prejudicados no processo

ensino aprendizagem; e ela utilizava-se da racionalização, como forma de lidar com este fato. O clima afetivo grupal era de *acasalamento*. (**Pr**) (SOLUÇÃO POUCA ADEQUADA).

Muitos profissionais foram pedindo demissão, na medida em que **AMETISTA** passou a desempenhar apenas as atribuições do cargo de professora. Vários conflitos interpessoais emergiram na relação entre **X** e os demais funcionários. Apesar de **AMETISTA** deixar de exercer as funções de outros cargos, ela passou a sobrecarregar-se no papel de professora e sentia-se estressada. Com isso, ela tivera atritos com o namorado (**K**), no final de semana. Ela também perdera a paciência com o aluno **D**, o que ocasionara sua transferência para outra escola, após ela ter contado o seu “segredo” para o grupo de alunos. (**A-R**) (SOLUÇÃO POUCA ADEQUADA).

AMETISTA estava bem organicamente (**Or**) (SOLUÇÃO ADEQUADA); e respeitando as regras sociais formais e informais no ambiente escolar (**S-C**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Portanto, as interferências institucionais, provocadas pela mudança comportamental de **AMETISTA**, dificultaram a estabilidade de seu processo de adaptação, no período de seis meses após a ITBI. Ela se classificara no GRUPO III – ADAPTAÇÃO INEFICAZ MODERADA. Ela necessitava, com urgência, de uma psicoterapia psicanalítica para libertar-se da “prisão” na qual vivia; projetada na relação estabelecida entre os diferentes personagens, que habitavam o seu cotidiano profissional, nesta escola privada.

4.2.4 PROFESSORA 4 – TOPÁZIO

Resumo dos Dados do Sujeito 4 obtidos em:

4.2.4.1 Entrevista em Prevenção.

4.2.4.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBO.

4.2.4.1 Entrevista em Prevenção

4.2.4.1.1 Identificação:

Mulher com idade de 24 anos, cor branca, solteira com um filho de cinco anos de idade, fruto de seu único namoro. Ela e o pai de seu filho (J) namoravam há dez anos, e estavam se organizando para morarem juntos em um imóvel alugado, que eles estavam reformando há quase um ano. Ela sempre morara com os pais, uma irmã de 27 anos e um irmão de 20 anos. Eles viviam em um apartamento pequeno localizado no mesmo condomínio onde J morava com seus pais. J tinha 30 anos e trabalhava como auxiliar técnico de engenharia. TOPÁZIO concluiu o curso de magistério em 1999, no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Não continuaram os estudos, porque todos os filhos precisavam “ajudar os pais com o dinheiro do trabalho. Minha irmã teve de deixar a faculdade de psicologia, pois não sobrava dinheiro para pagar os estudos dela, nem de ninguém lá de casa. Meu filho tem uma bolsa de estudos na escola onde eu trabalho e está bem encaminhado”. Desde os anos 2000 ela trabalhava como professora de pré-escola em escolas particulares. No início do ano 2005 começara a trabalhar na

escola privada atual ministrando aulas para duas classes de 1ª série, pela primeira vez.

4.2.4.1.2 Queixa:

TOPÁZIO gostava de trabalhar como professora. Mas ela não sabia planejar: *“tenho dificuldades para planejar as coisas. Eu pego e já faço. Depois eu penso”*. A professora 4. estava *“ansiosa e preocupada em não dar conta do dia de amanhã”*. As professoras das classes mais avançadas já haviam iniciado o *“Relatório do Estudo do Meio Ambiente”* baseado na visita realizada à cidade de Paranapiacaba. No entanto, seu grupo de alunos fizera apenas a maquete daquela cidade. **TOPÁZIO** estava necessitando da ajuda da pesquisadora-terapeuta para **desenvolver a reflexão de seu próprio pensamento sobre a ação realizada com o grupo de alunos**. Além disso, ela estava com medo de assumir a vida conjunta com **J** na nova moradia. Seu filho, até então, era mantido por ela com a ajuda de sua família. Ela relatou que sempre fora ansiosa, e que por isso comia exageradamente. No momento da pesquisa, ela estava se sentindo *“gorda e com baixa auto-estima”* porque engordara 20 quilogramas desde que iniciara a reforma da casa onde iria morar.

TOPÁZIO estava preocupada com uma aluna com necessidades especiais, cujo comportamento estava interferindo no rendimento da classe de 1ª série do período da tarde: *“Precisamos de um laudo. Ela tem oito anos, mas já ficou mocinha. Ela parou no pré desde quando o irmão dela tentou se suicidar com uma faca, aqui na escola. Ela anda por toda a escola xingando a todos que vê. As crianças estão horrorizadas e questionam: ‘Porque ela pode e nos não podemos sair da classe?’ Eu não sei o que fazer”*.

4.2.4.1.3 Anamnese:

Seu pai tinha 44 anos de idade e era dono de um bar. Ela o considerava “*um fraco e covarde*”, que precisava de “*beber para brigar*”. Ele era um homem forte e musculoso que ficava violento quando bebia, mas “*ele chorava muito, depois das brigas, por ofender as pessoas*”. Sua mãe tinha 47 anos de idade e era agente escolar em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino. Ela estava terminando o curso de magistério. Sua irmã mais velha trabalhava no metrô e parara a faculdade de psicologia no último ano, devido dificuldades financeiras familiares. Seu irmão caçula trabalhava em uma firma desde que terminara o ensino médio. **TOPÁZIO** considerava-se parecida com a mãe, porém diferente do pai e irmãos: “*Ela sofre e supera, vai levando [...] Eu sou diferente de meu pai, porque sou aberta, converso com os vizinhos, tenho amigos e colegas*”. **TOPÁZIO** considerava sua família muito rígida e pensou que os pais iam colocá-la “*para fora de casa*” quando engravidou de seu filho, aos 19 anos de idade: “*Eu não usava camisinha todas as vezes que eu transava [...] Eu tinha medo de tomar comprimidos e os meus pais descobririam*”. Todavia, eles aceitaram sua gravidez e a acolheram com seu filho. Ela só tivera relacionamento sexual com **J** e considerava sexo como “*uma necessidade normal de todas as pessoas*”. **TOPÁZIO** se preocupava pouco com a aparência física: “*Normalmente as pessoas dizem que sou bonita, que meus olhos azuis são lindos, que meu cabelo é mechado naturalmente e que eu deveria usar pelo menos um baton todo dia*”. Ela estava tomando anfetaminas para ficar menos ansiosa e comer menos. **TOPÁZIO** fizera regimes “*por conta própria*”, durante toda a vida, e era um exemplo típico do “*efeito sanfona*”.

Normalmente **TOPÁZIO** sentia receios de “*não dar conta das coisas*”, mas se “*jogava nas situações*” de forma contra - fóbica. Desse modo, ela acabava realizando “*testes de realidade*” que lhe garantiam alguma segurança pessoal. Ela normalmente recorria à coordenadora pedagógica e aos professores da escola, “*quando não sabia de algo*”, e assim ia adquirindo “*experiência prática*”. A professora **4.** estava satisfeita com o seu trabalho em sala – de – aula no período da manhã. Ela achava que as apostilas editadas pela escola a deixavam “*presa*”, e gostava de “*trabalhar mais livremente no caderno*”. Não realizava planejamento das aulas: “*Na hora vem as idéias [...] Às vezes penso no dia anterior. Elaboro, corto, faço e consigo bastante*”. Como a classe era pequena (sete alunos), ela oferecia uma atenção individualizada especial, para dois alunos que “*estavam um pouco atrasados*” na aprendizagem escolar.

4.2.4.1.4 História Progressiva

(A-R) TOPÁZIO tinha amigos e colegas e costumava “*se dar bem*” com todo mundo. Ela era alegre, comunicativa e enfrentava as dificuldades do cotidiano como “*desafios a vencer*”. Sua família era unida e todos trabalhavam para mantê-la financeiramente. Quando um deles enfrentava uma “*situação difícil*”, todos cooperavam para ajudá-lo. Ela citou como exemplo o fato das famílias dela e do namorado oferecerem vários eletrodomésticos e móveis para eles mobiliarem a casa que estavam preparando para morar. **TOPÁZIO** considerava as suas dificuldades econômicas e culturais como “*passageiras*”. Ela era ambiciosa e desejava uma vida melhor para si e seu filho. No momento da pesquisa, eles estavam utilizando todo o seu esforço para terminarem a reforma da nova moradia. Portanto, sua diversão era passear pelo shopping ou assistir filmes infantis, com o filho, nos finais de semana.

TOPÁZIO “*mimava*” o filho lhe dando tudo o que ele pedia e ela podia comprar. Preocupava-se com o futuro, porque não sabia como planejá-lo. Isto a deixava ansiosa, pois estava prestes a sair da posição de filha e assumir o papel de dona de casa, responsável e adulta. Ela costumava engordar em situações de muita pressão interna ou externa e, nestas ocasiões, sua auto-estima piorava (não se arrumava). **TOPÁZIO** estava com receio de ela e **J** “*não darem conta*” da manutenção financeira da “*vida de casa*”. Todavia estava satisfeita por enfrentar duas situações novas em sua vida atual: preparar-se para morar com o filho e o namorado na nova moradia e dar aulas para duas turmas de 1ª série, pela primeira vez, em uma nova escola.

(Pr) **TOPÁZIO** estava gostando de dar aulas para a 1ª série: “*Logo no primeiro dia eu já me senti segura, porque tinha muita experiência e fiz tudo o que era necessário*”. Suas aulas pareciam um jogo lúdico onde todos se divertiam aprendendo: “*Eu brinco muito e eles às vezes confundem, então eu paro e ameaço de tirar o recreio*”. **TOPÁZIO** solicitou a orientação da pesquisadora-terapeuta sobre a organização, estruturação e dinâmica da tarefa de ensinar e aprender a escrita autônoma. A coordenadora pedagógica (**L**) dizia que ela estava sendo “*uma excelente professora e que os alunos e pais me adoravam. Ela acha que eles vão amadurecer e escrever sozinhos no tempo certo, e que eu sou muito ansiosa*”. **TOPÁZIO** estava apreensiva e insegura sobre a utilização dos limites com a turma de alunos devido à entrada de uma aluna com dificuldades especiais, na turma da tarde.

(Or) **TOPÁZIO** tinha rinite toda manhã. Ela relatou que tirara a vesícula biliar no ano anterior e que iniciara tratamento medicamentoso para emagrecer. Ela estava 20 quilogramas acima do peso e sentia-se “*feia e mal arrumada*”, porém nunca cuidara adequadamente da própria aparência pessoal. Não fazia exercícios

físicos nem tinha os cuidados femininos próprios do gênero. Gostava de relacionar-se sexualmente com J e dizia que *”só dá para transar com quem a gente gosta”* (Ela e o namorado dormiam juntos nos finais de semana, no apartamento dos pais dele).

(S-C) TOPÁZIO mantinha financeiramente o filho. Seus custos eram condizentes com o seu salário. Costumava respeitar as regras sociais e regras de convivência estabelecidas pela família.

4.2.4.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

A classe do período da manhã tinha sete alunos. O grupo de alunos era *“muito ativo”*. Realizavam rapidamente os exercícios propostos no livro, e precisavam de *“criar”* muitas atividades para realizarem no caderno. O grupo solicitava a atenção da professora 4. fazendo perguntas, tais como: *“Professora, como é possível transformar um sapo em príncipe?”*, *“Nome próprio é com letra maiúscula?”*, *“Coisas se escreve com Z ou com S?”*, *“Professora, você pode me transformar em algo com sabor de chocolate?”*, *“Professora, eu já posso ir para o caderno? Já fiz tudo do livro”* (colocou os pés sobre a carteira) ou *“Professora, minha mão venceu!”* (olhou pela janela). A professora 4. respondia prontamente todas as perguntas, orientando e dando limites: *“J, tire os pés da carteira!”* ou *“S, você está cansada? Cuidado com a cortina, ela pode quebrar! Faça um pouco de exercício com a mãozinha! Daqui a pouco nós iremos também para o recreio!”*.

O recreio do grupo de alunos da 7ª série ocorria no pátio ao lado da sala- de- aula, trinta minutos antes do recreio da 1ª série. Seu barulho interferia na tarefa de ensinar e aprender. A professora 4. fechava a cortina da janela que dava para o pátio. No entanto, o grupo de alunos reclamava: *“Eu não consigo escrever por causa*

do barulho!”, “*O próximo sinal é o nosso? Eu vou sair para tomar água e já volto*” (pegou o copo na lancheira), “*Toca o sinal, toca o sinal*” (batendo com as mãos na carteira), “*Professora, que hora vai tocar o nosso sinal?*” (foi até a porta e olhou para o corredor) ou “*Professora, eu to com fome!*”. Nesta situação, a professora **4**. costumava ministrar exercícios de distensão muscular e flexibilidade enquanto esperavam o toque do sinal do recreio.

O clima afetivo grupal nas duas primeiras observações foi de *dependência*. A professora **4**. ficou exausta por atender prontamente todas as solicitações do grupo de alunos. Às vezes, **TOPÁZIO** olhava para a pesquisadora-observadora como se estivesse “pedindo socorro”.

A aluna **S** apresentava um excelente rendimento escolar. Ela executava rapidamente as tarefas pedagógicas e espontaneamente auxiliava os colegas ou a professora, como por exemplo: “*Professora, eu vou emprestar a minha tiara para a P, porque ela está com o cabelo no olho e o meu cabelo está para trás*”. Muitas vezes puxava a roupa da professora **4**. solicitando a sua atenção. **TOPÁZIO** normalmente passava a mão em sua cabeça. Ela saía muito para ir ao banheiro ou tomar água. A partir da quarta observação ela tentou obter também a atenção da pesquisadora-observadora dizendo: “*Qual é mesmo o seu nome?*”, “*Você viu a minha maquete do dia do índio? Eu fiz todas as cestinhas. Desde pequena eu faço isso*”. Diante da falta de atenção da pesquisadora-observadora, ela voltou-se para a professora **4**. e disse: “*Titia TOPÁZIO eu te amo*” *Eu te amo!!!*”. Ao qual a professora **4**. respondeu: “*Eu também S, eu também te amo! Continue lendo*”. Então **S** argumentou: “*Ai tia, eu já li duas vezes! Deixa eu por o meu tênis, porque eu não sou burra*” (pegou o tênis que estava debaixo de sua carteira e o calçou). Em seguida, quando alguns alunos começaram a conversar ao invés de realizarem a

tarefa pedagógica, **S** falou: “*Vaca amarela, pulou a janela*” e a turma de alunos continuou com ela: “*Quem falar primeiro vai comer o cocô dela*”. Todos voltaram a realizar a tarefa. **S** olhou para **TOPÁZIO** e disse: “*A teimosia impera tia!*”. (silêncio total).

Quando a professora **4.** ficava muito cansada, ela costumava utilizar-se de ameaças como forma de controle do grupo de alunos: “*O G está falando demais. Se ele não parar deixaremos ele na sala- de- aula durante o recreio*” ou “*Se o próximo que eu chamar para continuar a leitura não souber localizar onde estamos lendo, eu vou abaixar a nota*”. Nesta última situação, a aluna **S** normalmente indicava para o colega desatento: “*Está nessa linha aqui*” (apontava com o dedo). E **TOPÁZIO** imediatamente respondia: “*Que falta de respeito! Você não estava acompanhando. Eu vi você olhando para o teto*”. Aos poucos todo o grupo de alunos conseguia acompanhar a leitura do texto. De um modo geral, enquanto o grupo de alunos realizava atentamente a tarefa pedagógica, a professora atendia em sua mesa os dois alunos que estavam com a lição mais atrasada (**L** e **G**). O clima afetivo grupal era de *grupo técnico de trabalho*. Este clima ficava mais claro quando as crianças trabalhavam em espaços alternativos, tais como na aula de computação (elas interagiam com os personagens e respondiam prontamente às questões verbais e escritas).

O grupo de alunos costumava trazer questões pessoais enquanto realizava atentamente a tarefa pedagógica, como por exemplo:

ALUNA P: “*Professora, o meu dente saiu*”.

TOPÁZIO: “*Deixa ver. Vai lá fora e guarda para levar para a mamãe*”.

ALUNA P: (Saiu e voltou dizendo) “*Está sangrando ainda!*”

ALUNO **G**: *“O meu dente também caiu hoje. Eles começaram a cair com cinco anos de idade”.*

ALUNA **S**: *“Eu tenho muitos dentes lá em casa”.*

Até a sétima observação o grupo de alunos ia realizando as tarefas pedagógicas de forma cada vez mais cooperativa. O clima afetivo era “leve” e todos se mostravam motivados. Os dois alunos que estavam com a lição mais atrasada já tinham alcançado o rendimento da classe. A professora **4.** se mostrava cada vez mais “solta e tranqüila” na inter-relação com o grupo de alunos.

Na oitava observação houve um fator contingencial que interferiu negativamente na tarefa de ensinar e aprender, transformando o clima afetivo grupal em *ataque e fuga*. **X**, uma aluna com necessidades especiais, ficou na sala- de- aula enquanto sua mãe falava com a coordenadora pedagógica. A professora **4.** precisou lembrar, várias vezes, as regras de convivência negociadas anteriormente com o grupo de alunos. Os alunos questionavam o comportamento de **X**: *“Professora, ela está chutando bola ao invés de fazer a lição”, “Professora, por que ela pode comer o lanche antes do recreio?” “Professora, por que a X pode ficar lá fora?”* A professora conseguiu controlar o comportamento do grupo de alunos até o momento em que **X** fez um ronco alto com a boca.

TOPÁZIO: *“Assim não”.*

ALUNA **L**: *“Professora, ela vem no grupo da tarde?”.*

TOPÁZIO: *“Não sei, mas acho que sim”.*

ALUNA **S**: *“A professora não é adivinha”.*

(A aluna **L** ficou de pé e começou a falar alto). **TOPÁZIO**: “*L se sente*”.

(A aluna **L** se sentou e deu um grito. A aluna **S** começou a fazer ginástica. **P** ficou de joelhos na carteira).

TOPÁZIO: “*Exercícios é no recreio. Vocês viram o nosso CD?*”

ALUNA L: “*A tarefa de S está errada*”.

TOPÁZIO: “*Porque quer acabar logo para ir para o recreio. Quem tem pressa come cru*”.

O grupo de alunos só se acalmou quando a professora **4.** confirmou que **X** iria estudar na classe do período da tarde, e que ela não podia obrigá-la a ficar quieta na sala- de aula, naquele momento. A aluna **T** encerrou o assunto falando: “*Ela está falando e brincando sozinha, porque ela está no mundo da imaginação igual meu irmão pequeno. Nos já crescemos e estamos aqui esperando o recreio*”.

4.2.4.3 Compreensão Adaptativa.

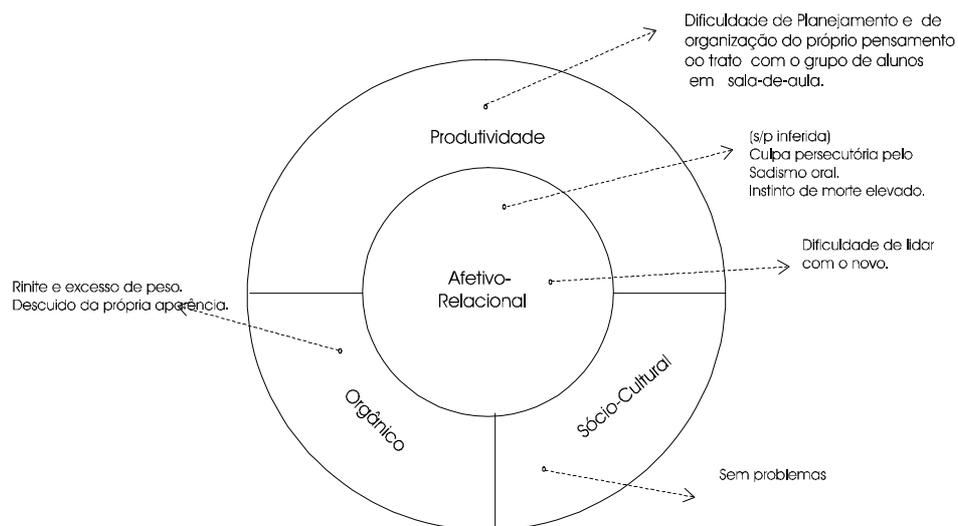


Figura 14 – Matriz Gráfica de TOPÁZIO

TOPÁZIO mostrava-se dependente da família de origem, necessitando do apoio da pesquisadora-terapeuta para assumir a própria vida com o cônjuge e o filho. Ela tinha medo de evoluir mentalmente, mas estava enfrentando as “*coisas novas*” de sua vida como um “*desafio a ultrapassar*”. Sempre tivera o apoio dos familiares. Com isso, ela aprendeu a “*pedir ajuda*” a todos que a cercavam. Normalmente a coordenadora pedagógica da escola lhe dava bons *feedbacks* sobre seu desempenho profissional. Todavia ela tinha muito medo do fracasso, subestimava sua própria capacidade, ficava ansiosa sob pressão e comia mais do que o necessário. Ela era muito ambiciosa, mas tinha receio de “*tornar-se adulta*” e repetir a história da família de origem. No momento da pesquisa, ela estava se sentindo insatisfeita e com conflitos. **(A-R)** (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA).

TOPÁZIO gostava de dar aulas e executava suas atribuições com muito prazer. Normalmente suas aulas funcionavam como brincadeiras lúdicas, e muitas vezes o grupo de alunos a tratava “*de igual para igual*”. Ela utilizava da ameaça como forma de controle, quando percebia que ele iria ultrapassar os limites. Ela repetia, na 1ª série, as formas de lidar com alunos da pré-escola. Mas, a exigência e aplicação do grupo de alunos da 1ª série funcionava como uma pressão externa para sua evolução mental. **TOPÁZIO** estava muito ansiosa, porque não sabia planejar o futuro que desconhecia e temia enfrentar/reorganizar o passado que repetia. **(Pr)** (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA).

TOPÁZIO sabia que era uma mulher bonita e desejável, mas mantinha-se “*gorda e mal arrumada*”. Parecia ter dificuldades de assumir a própria identidade adulta, e ter de deixar a “comodidade” de, na fantasia, ser “filhinha” dos pais, portanto “irmãzinha” de seu filho. Ela tinha rinite e estava tomando anfetaminas para

diminuir a ansiedade e emagrecer. Não fazia exercícios físicos. Ela relacionava a atividade sexual com o afeto que nutria pelo único namorado que tivera em sua vida. **(Or)** (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA).

TOPÁZIO obedecia às regras de convivência familiar. Ela utilizava o próprio salário como forma de participação familiar e manutenção do filho. Protelava situações que envolvessem emancipação financeira. **(S-C)** (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Portanto, **TOPÁZIO** mantinha-se em um equilíbrio instável, se classificando no GRUPO IV – ADAPTAÇÃO INEFICAZ SEVERA, necessitando de intervenção terapêutica para auxiliar na melhora da eficácia da adaptação. Ela só solicitou auxílio da pesquisadora terapeuta quando recebeu uma aluna com necessidades especiais, que interferiu nas regras de convivência estabelecidas com o grupo de alunos.

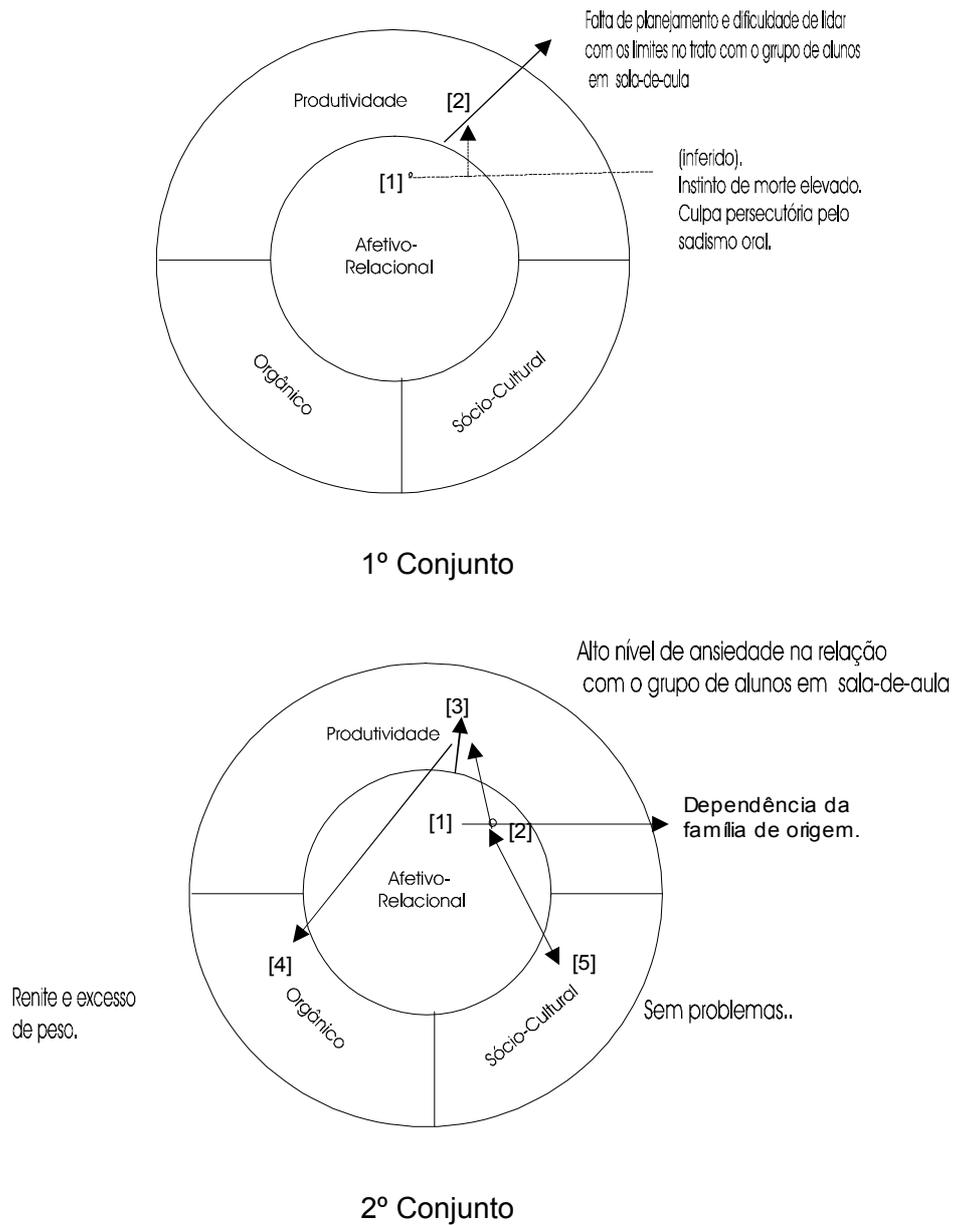


Figura 15. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de TOPÁZIO

4.2.4.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas

TOPÁZIO apresentava uma atitude infantil de “brincar de professora” e de “brincar de mamãe e filhinho”. Ela estava temerosa em assumir a condição de adulta responsável, na realidade externa objetiva. Por isso ficava angustiada protelando os planejamentos. Em sala-de-aula, ela repetia constantemente, o que já

experienciara como professora de pré-escola, de forma idêntica “ao núcleo das fantasias de masturbação”, utilizando as “brincadeiras e jogos” para “descarregar estas fantasias” (KLEIN, 1929/1981, P. 269). No momento desta pesquisa, ela estava 20 quilogramas acima do peso, porque comia muito para conter sua ansiedade. Segundo Klein (1931/1981, p. 332), há “um desejo de incorporar tudo o que se oferece, junto com a incapacidade de distinguir entre o que tem valor e o que não tem”. Sua voracidade, continha na fantasia, o desejo de ficar “forte” para assumir suas responsabilidades. Desse modo, se identificava com a “parte mais forte, para dominar assim seu medo à perseguição. O ego fortemente pressionado tratava de influenciar ou enganar o superego para impedir seu triunfo sobre o id” (KLEIN, 1929/1981, p. 270). Isto é, com esta satisfação oral e com os jogos em sala-de-aula, seu ego vencia, na fantasia, inimigos internos e externos e apaziguava o superego, na tentativa de aplacar sua ansiedade. Todavia, o ego se associando ao superego, “castigava o id”, que para extrair uma satisfação sádica, acabava se convertendo em fracasso. Com isso, ela engordava, e o excesso de peso interferia em sua auto-imagem negativa. Ou seja, “sua ansiedade fortalecia a compulsão à repetição e sua necessidade de castigo contribuía à compulsão [...] de provocar um castigo real, para que a ansiedade fosse apaziguada por um castigo menos grave que aquele que provocou a situação de ansiedade” (KLEIN, 1929 (2)/1981, p. 289). Logo, ela não fazia projetos para não criar expectativas fadadas 100% ao fracasso, em sua fantasia. Para Klein (1929/1981, p. 271) “surgiam repetidamente intensas reações de ansiedade e de remorso, que mostravam que nenhuma das contraditórias realizações de desejo podia manter-se de pé por muito tempo”. Assim entendido, **TOPÁZIO** preferia trabalhar com o que já conhecia (realizar lindas maquetes de sucata), ao invés de dedicar-se à reflexão sobre o próprio pensamento

e ações desenvolvidas com o grupo de alunos (escrita autônoma). Do mesmo modo, protelava sua união com **J**, porque tinha medo deles não conseguirem se auto-sustentar financeiramente. Na família dela a falta de investimento na evolução emocional e cultural era racionalizada como “falta de dinheiro”. Dessa forma, todos os “filhinhos e papais” viviam simbióticos em seu “ninho”. Portanto, **TOPÁZIO** necessitava do apoio da pesquisadora-terapeuta para suportar as pressões de crescimento exigidas pela realidade externa objetiva, e dirigi-las na direção de seu desenvolvimento emocional e cultural. A presença da pesquisadora-observadora em sala- de- aula fortaleceu sua coragem de lutar contra o “instinto de morte”: *“preciso de seu apoio, pois subestimo minha própria capacidade, sempre que há pressão”*.

4.2.4.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada.

Considerando os dados obtidos nas três entrevistas em prevenção realizadas aos 15 de abril, 06 e 14 de maio de 2005 foi definido o seguinte Planejamento de Intervenção Terapêutica Breve com **TOPÁZIO**:

A pesquisadora-terapeuta explicou para **TOPÁZIO** que muitas pessoas protelam a realização de seus desejos, porque têm medo de se frustrarem no desenvolvimento de seus projetos. Elas podem comer muito, como forma de conterem a própria angústia do “medo de viver e tornar-se adulta”. Assim, elas ficam gordas e sem forma, como se fossem um bebê, que precisasse ser cuidado pelos pais. Então, estas pessoas preferem permanecer em situações já conhecidas, mesmo que lhe causem incômodo, porque têm medo de enfrentar o novo. Porém, quando a realidade interna ou externa pressiona seu crescimento, elas acabam enfrentando o novo, apesar da baixa auto-estima. Desse modo, elas vão se sentindo mais seguras à medida que vão experimentando as situações práticas do cotidiano.

Sua ambição impulsiona a sua necessidade de diferenciação em relação aos familiares, como forma de auto-reconhecimento. Com isso, fica mais fácil a sua adaptação social em situações novas.

Foi apontado que o trabalho terapêutico a ser realizado durante a pesquisa aconteceria em um curto espaço de tempo, somente até o final do semestre letivo, através de uma intervenção terapêutica breve operacionalizada individual. Que nesta intervenção, a pesquisadora e o sujeito desenvolveriam os primeiros passos desse processo de auto-reconhecimento. Assim ela poderia sentir-se mais satisfeita e com menos conflitos no trato com o grupo de alunos em sala- de- aula. Neste trabalho seus conflitos internos e externos deveriam diminuir podendo afetar positivamente a tarefa de ensinar e aprender a escrita autônoma.

A pesquisadora-terapeuta partiu da suposição que o enfraquecimento do conflito e o seu deslocamento para o meio externo através da projeção, fundamentariam a manifestação do fenômeno da transferência, necessário ao processo analítico. Desse modo, considerou que a representação de personagens no jogo livre de papéis, proposto pela técnica psicodramática, poderia facilitar a liberação da angústia de **TOPÁZIO**. Assim, o ego poderia desenvolver uma capacidade mais adequada para tolerar a ansiedade, base necessária à formação de símbolos (KLEIN, 1930/1981, p.299). Para isso, cada ato dramático deveria ser associado com representações simbólicas. **TOPÁZIO** estava excessivamente ansiosa para pensar sobre seu objeto externo. Ao invés de fazê-lo, ela atuava-o ao sê-lo, quando se movia rapidamente de uma atividade para outra. Para Bion (in O'SHAUGHNESSY, 1990, p. 204), "pensar é a experiência emocional de conhecer a si mesmo e ao outro". Então seria necessário traçar "o destino das interpretações significativas, para ver se elas manteriam sua vitalidade (de **TOPÁZIO**) e sua relação

com a analista (pesquisadora terapeuta)”. O trabalho com o sadismo oral, considerado como defesa contra os impulsos destrutivos associados à sua voracidade poderia favorecer o enfrentamento da realidade e o desenvolvimento da vida de fantasia. A compreensão e controle de seus processos mentais seriam estimulados pela redução da inibição em conhecer o próprio corpo. Dessa forma, **TOPÁZIO** poderia melhorar suas capacidades de elaborar, organizar e correlacionar o conhecimento obtido através da experiência prática, para em seguida redistribuí-lo ou expressá-lo através do “*Relatório do Estudo do Meio Ambiente*”. Com isso, seu ego estaria também se desenvolvendo (KLEIN, 1931/1981, p. 330). Este trabalho seria facilitado pela transferência positiva com a pesquisadora-terapeuta, que funcionando com o superego suficientemente bom, permitiria a verificação do “que viria de seu objeto externo ou de si mesma” independentemente das causas da ansiedade. (BION in O’SHAUGHNESSY, 1990, p.204).

4.2.4.6 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

Foram realizadas cinco sessões de ITBI com **TOPÁZIO**.

Na primeira sessão a professora **4** esboçou o “planejamento estratégico” que ela utilizaria na tarefa de ensinar e aprender a escrita espontânea para o grupo de alunos da 1ª série. O trabalho psicodramático desenvolvido nesta sessão lhe possibilitou a experimentação do reconhecimento de si mesma e dos outros, isto é do “pensar” (BION). (Vide item 4.2.4.6.1.).

Nas três sessões seguintes foi realizado o acompanhamento e avaliação da aplicação do planejamento estratégico, em sala- de- aula. Ao mesmo tempo acompanhou-se o processo de adaptação de **TOPÁZIO** na nova moradia junto ao cônjuge e ao filho. Na quinta sessão foi feita a avaliação da ITBI.

Na segunda sessão **TOPÁZIO** reclamou da lentidão do grupo de alunos na aquisição da escrita autônoma. Ao mesmo tempo comentou sobre suas dificuldades de adaptação na nova moradia: *“Estou muito impaciente, não vejo a hora de estar tudo arrumado [...] às vezes, tenho vontade de voltar para casa, mas meu filho está mais responsável”*. Sua voracidade a impedia de reconhecer os avanços do grupo de alunos e dela própria. Estava muito angustiada e com medo do fracasso. As interpretações teorizadas focadas em seu sadismo oral a acalmaram naquele momento.

Na terceira sessão ela reconheceu o excelente aproveitamento do grupo de alunos na avaliação bimensal: *“A menor nota da classe foi nove, estou muito satisfeita com a escrita deles”*. Em sala-de-aula o grupo de alunos estava selecionando o que considerava importante nos textos lidos nos subgrupos. O clima afetivo era de *grupo técnico de trabalho* leve e tranquilo. **TOPÁZIO** estava mais calma frente aos fatos da realidade externa objetiva, que constatavam o sucesso da tarefa de ensinar e aprender a escrita autônoma, e que foram realçados na ITBI.

Nesta sessão, **TOPÁZIO** agradeceu à pesquisadora-terapeuta por *“ensiná-la a comunicar-se melhor”* com o cônjuge: *“Parece que eu já moro com ele há muitos anos. Ele chega mais cedo e arruma as coisas enquanto eu faço comida. Está cooperando. Combinamos antes e cumpriu”*. O casal havia selecionado e organizado as tarefas domésticas. Eles definiram quem iria realizar cada tarefa e o prazo para a sua realização: *“Não sei se para frente tem surpresas, mas por enquanto está tudo bem”*. Ela realçou a importância da falta de interferência de terceiros na educação do filho: *“O mais importante é que meu filho está mais feliz. Questão de comportamento. Ele era uma criança muito mimada e agora parece que tudo o que eu falo ele entende. Ele está mais obediente. Antes ele corria para a avó e para a*

tia, para fazer só o que ele queria. [...] Se continuasse como era, ele poderia dar na minha cara [...] Antes tudo era dele [...] Ninguém fez isso por mal”.

TERAPEUTA: *“Antes vocês funcionavam como irmãozinhos, mas hoje você assumiu o papel de mãe dele”.*

TOPÁZIO: *“Hoje tudo é o pai dele [...] Quando a perua da escola o pegou ele falou: ‘Thiau pai, eu te amo’. Eu não fico com ciúmes, porque eu sei que ele também me ama [...] Antes ele sentia falta do pai e ficava agressivo. Então o pai fazia tudo o que ele queria. Agora nós estamos no eixo”.*

TERAPEUTA: *“O filho é o laço de união do casal?”.*

TOPÁZIO: *“Está sendo bom ser mãe e esposa. Eu tinha medo dele adoecer”.*

TERAPEUTA: *“Você tinha medo de não ser uma mãe suficientemente boa e ele morrer?”.*

TOPÁZIO: *“É, ele teve sinusite e eu fiquei agoniada, mas agora está tudo bem”.*

TERAPEUTA: *“Você está se saindo bem nos ‘testes de realidade”.*

TOPÁZIO: *“Eu e o J juntamos todo o dinheiro que tínhamos e pagamos o que tínhamos de pagar”.*

TERAPEUTA: *“Você pode aprender com sua família de origem que a cooperação é importante para a sobrevivência financeira”.*

TOPÁZIO: *“Antes ele era moleque e saía com amigos, mas agora ele tem 30 anos. Cada um tem que ceder um pouco. Ele é uma pessoa muito boa, não tenho do que reclamar”.*

TERAPEUTA: *“Três moleques amadurecendo em casa. Assumindo responsabilidades. Vocês estão assumindo os papéis de pais, esposos, companheiros... e amantes?”*

TOPÁZIO: *“Tudo bem. Normal de uma vida de casamento. Agora tem mais liberdade e conforto. Apesar de nosso filho estar dormindo em nosso quarto, está melhor do que antes. Meu problema é dar um passo maior do que a perna. Mais um mês e colocaremos a divisória entre o nosso quarto e o do menino. Ninguém vai morrer. Já esperamos até aqui. O importante é pagar o aluguel e o supermercado. Meu trabalho é perto, mas temos um plano de comprar um carro daqui dois anos [...] Tudo isso graças à Leila”.*

TERAPEUTA: *“Você está realizando o seu desejo com menos sofrimento do que imaginava. Você tinha receio de não conseguir sustentar seu desenvolvimento, mas está conseguindo.”*

TOPÁZIO: *“Ah, falando nisso eu já emagreci oito quilos. Ele não fala nada. Ele guarda para ele. Ele é ciumento e eu sou faladeira”.*

Na quarta sessão **TOPÁZIO** disse que estava feliz, porque tinha ultrapassado o planejamento feito na primeira sessão. Relatou que os pais dos alunos com mais dificuldades ajudaram os filhos na realização dos resumos individuais **“sem fazer**

por eles". Ela considerou que seria importante acrescentar três filipetas em seu planejamento inicial:

- 1) Síntese das escritas individuais em cada subgrupo.
- 2) Apresentação das sínteses de cada subgrupo no painel da escola.
- 3) Colar as sínteses no caderno de cada aluno e discutir com os pais a importância de sua cooperação no trabalho realizado pelo grupo de alunos.

Em seguida **TOPÁZIO** comentou que estava conseguindo dar limites para a aluna **X**, com a ajuda do grupo de alunos. Ela havia marcado uma reunião com os pais de **X**, para entender melhor "*o que se passava com ela*".

Na quinta e última sessão, **TOPÁZIO** comentou que demorara em perceber sua dificuldade de planejamento, porque "*as coisas estavam indo bem na prática*". A professora **4**. afirmou que a ajuda da pesquisadora-terapeuta foi essencial para ela realizar o planejamento estratégico: "*A produção final do texto por subgrupo, o resumo da pesquisa com a ajuda dos pais foi surpreendente. O trabalho foi além de minha expectativa. Acredito que ninguém tinha feito isto aqui antes.[...] Pensei melhor na sala- de- aula e animei para mudar em casa [...] Eu fiquei menos ansiosa quando percebi que estava dando certo*".

TOPÁZIO comentou que começara a se preocupar mais consigo mesma e que estava "*mais vaidosa, principalmente com meu marido*". Ela emagrecera mais seis quilos: "*Estou me sentindo muito bem [...] Eu comecei a olhar em volta, ver as pessoas que conseguem e aí eu quis conseguir também*". Ela considerou que a ITBI a ajudou "*a pensar mais profundo e acelerou o meu processo de mudança pessoal e profissional*".

A pesquisadora-terapeuta apontou que o sucesso obtido na parceria entre as duas, a ajudou a ter mais coragem de assumir a parceria com **J**. Ao que **TOPÁZIO** respondeu: *"E se não der certo eu posso mudar de escola e até de marido"*. Em seguida, ela salientou que buscaria apoio da coordenadora pedagógica e da professora **P**, após o término desta pesquisa. Portanto, o estabelecimento da transferência positiva entre a professora **4**. e a pesquisadora-terapeuta favoreceu a expansão de seus aspectos afetivo-relacionais.

4.2.4.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 4 - TOPÁZIO, durante a ITBI

4.2.4.6.1a AQUECIMENTO INESPECÍFICO:

TOPÁZIO disse que foi à feira com o grupo de alunos. Cada aluno levou R\$ 3,00 para comprar o que quisesse. Na hora do recreio eles fizeram um almoço comunitário com os legumes, verduras e frutas compradas. Todos ficaram muito satisfeitos.

A pesquisadora-terapeuta utilizou-se da interpretação reparadora e **TOPÁZIO** se sentiu reconhecida. Ela falou que emagrecera seis quilos porque introduzira mais legumes, verduras e frutas em sua alimentação. A pesquisadora-terapeuta solicitou que ela se olhasse em um espelho da sala e apontasse o que ela gostava e não gostava em seu corpo. **TOPÁZIO** apontou os pontos positivos e afirmou que continuaria o regime para lidar com os pontos negativos. A pesquisadora-terapeuta perguntou para ela, se seria possível se realizar um regime utilizando-se de planejamento estratégico. Ela afirmou que sim, desde que não se tivesse muita ansiedade. Em seguida completou: *"Talvez fosse mais fácil aprender a pensar estrategicamente sobre as tarefas pedagógicas que eu desenvolvo com o grupo de*

alunos". A professora **4.** considerou que ela poderia ter desenvolvido a tarefa de ir à feira de um "*jeito diferente*", caso a tivesse planejado com o grupo de alunos. A seguir, sob orientação da pesquisadora-terapeuta, ela recortou filipetas de papel (rudimentos de etapas de um planejamento) e as organizou na seqüência abaixo relacionada:

- 1) Quem gosta do que;
- 2) Professora organiza na lousa o levantamento das preferências do grupo de alunos;
- 3) Professora e grupo de alunos verificam a diversidade das preferências apresentadas pelo grupo de alunos;
- 4) Organização das compras

Em seguida **TOPÁZIO** comentou que seguira a orientação da pesquisadora-terapeuta e dividira a classe em três subgrupos de alunos: "*Vila/Cidade, Ferrovia Paranapiacaba e Sistema Folicular.*" Cada subgrupo estava pesquisando o seu tema na *internet*. Ela olhou para a pesquisadora-terapeuta e disse: "*E agora, o que eu vou fazer com os textos da internet, que eles trouxeram?*"

4.2.4.6.1b AQUECIMENTO ESPECÍFICO:

TOPÁZIO recortou filipetas de papel e escreveu em cada uma delas as fases do trabalho a ser realizado com o grupo de alunos. A seguir, organizou as filipetas na ordem abaixo relacionada:

- 1) Professora seleciona os textos mais simples obtidos por ela e pelo grupo de alunos, na *internet*;

- 2) Professora organiza os textos selecionados nos três temas já definidos pelo grupo de alunos;
- 3) Cada subgrupo de alunos faz leitura em voz alta dos textos tematizados;
- 4) Cada subgrupo de alunos grifa nos textos os conteúdos que considerarem mais importantes;
- 5) Cada subgrupo de alunos faz a escolha de seu representante;
- 6) Cada representante apresenta os conteúdos grifados pelo seu subgrupo, para a classe;
- 7) Ao mesmo tempo, a professora escreve estes conteúdos em uma tabela feita na lousa;
- 8) A professora verifica com a classe a real importância dos conteúdos grifados por cada subgrupo (apaga as frases repetidas e aquelas que não tiverem significado para o grupo de alunos);
- 9) Os conteúdos são organizados em seqüência lógica em folhas de *flipsharts*, que são afixados na parede da sala- de- aula;
- 10) Cada aluno realiza a escrita individual do texto do subgrupo ao qual pertence.

4.2.4.6.1c DRAMATIZAÇÃO:

Nesta sessão, a etapa de AQUECIMENTO ESPECÍFICO (constituição das frases representativas de cada personagem) foi intercalada com a etapa da DRAMATIZAÇÃO (fazer um *solilóquio* na representação de cada personagem: “*Quem sou eu, por que sou importante na realização deste planejamento, quem são os meus ‘vizinhos’, como eu personagem me sinto neste momento, o que penso e percebo no ‘aqui e agora’*”).

A seguir, a pesquisadora-terapeuta pediu para **TOPÁZIO** "olhar de fora" (técnica psicodramática do *espelho*) para as filipetas, e ela exclamou:

TOPÁZIO: *"Eu fiz um caminho!"*.

TERAPEUTA: *"Sim, este caminho leva a algum lugar?"*.

TOPÁZIO: *"Aprendizagem da escrita?"*.

TERAPEUTA: *"Parece que você está organizando um 'método' para solucionar sua situação-problema: aquisição da escrita autônoma"*.

TOPÁZIO: *"O planejamento estratégico participativo que você me explicou?"*.

TERAPEUTA: *"Olhe para este caminho que contém etapas a seguir, e que você pretende construir com a participação do grupo de alunos. O que lhe chama mais a atenção?"*.

TOPÁZIO: *"Está faltando o grupo de alunos. Eu posso colocar este personagem?"*.

TERAPEUTA: *"Sim, escolha um objeto da sala para representá-lo"*.

TOPÁZIO: *"Tem também eu, a professora"*.

TERAPEUTA: *"Coloque então. Pronto. Vamos representar estes dois personagens que você incluiu?"*.

Personagem **PROFESSORA**: *“Ninguém nunca me ajudou a conhecer a mim mesma e ao meu trabalho. Eu preciso aprender com você a observar, avaliar, entender o porquê das coisas, lembrar. Eu acho que você vai me ensinar a pensar.”*

TERAPEUTA (*Duplo*): *“Eu, professora **TOPÁZIO** estou aprendendo a pensar, na medida em que estou me conhecendo, reconhecendo o grupo de alunos e a terapeuta”.*

Personagem **GRUPO DE ALUNOS**: *“A professora ameaça a gente, porque ela não sabe onde termina ela e começa a gente! Parece que a gente sabe pensar melhor do que ela. Ela se confunde toda e aí ameaça para não perder o controle da classe”.*

TERAPEUTA: *“E como você está se sentindo agora, GRUPO DE ALUNOS?”.*

Personagem **GRUPO DE ALUNOS**: *“Aliviado, porque ela vai poder ajudar a gente a escrever, com a ajuda da Leila”.* (Olhou para a pesquisadora-terapeuta e sorriu).

Personagem **PROFESSORA**: *“Eu estou feliz e agradecida. Eu estou aprendendo a pensar nesta experiência. Eu acho mesmo que a T pensa melhor do que eu, por isso eu a admiro tanto! A S é parecida comigo, corre de um lado para outro e quer fazer tudo. Ela tem me irritado e às vezes eu perco a paciência com ela, você já percebeu, não é?”* (CONTRATRANSFERÊNCIA NEGATIVA).

4.2.4.6.1d COMENTÁRIOS:

TOPÁZIO disse: “*Eu percebo que alguns alunos sabem pensar melhor do que eu [...] Eu preciso da sua ajuda para ajudar os alunos. Você vai continuar me ajudando até o final do semestre?*”. Ela comunicou que os professores das classes mais avançadas já estavam finalizando o “*Relatório do Estudo do Meio Ambiente*” e comentou: “*Eu escolhi fazer diferente do jeito que normalmente é feito. É difícil ser diferente!*” Em seguida falou:

TOPÁZIO: “*Quero ver como você vai continuar!*”.

TERAPEUTA: “*Você ou eu?*”.

TOPÁZIO: “*Aproveitei você para aprender a fazer o que eu desejava!*”.

A pesquisadora-terapeuta realçou a importância de ela ter aceitado o seu apoio para pensar de modo menos ansioso sobre o seu próprio corpo e a tarefa pedagógica em questão. Neste trabalho ela estava podendo iniciar uma diferenciação do objeto atual e imediato (a pesquisadora-terapeuta), na transferência materna. A professora . estava querendo aprender a pensar através de um objeto externo, que estava aberto para o seu “*primeiro modo de pensar*”, isto é, a comunicação por identificação projetiva.

4.2.4.7 Diagnóstico Adaptativo Final

Durante a ITBI, **TOPÁZIO** pôde exercitar os primeiros passos na direção da condição de adulto responsável: mudou-se para a “casa nova” (fato que estava protelando há meses), e com isso assumiu o papel de mãe de seu filho, e de esposa e amante de seu cônjuge. Ela emagrecera 14 quilos, isto é, arrumou a “casa

moradia” e a “casa corpo” ao mesmo tempo. **TOPÁZIO** passou a observar mais as mulheres à sua volta e tê-las como modelo de identidade feminina. Com isso tornou-se mais vaidosa e bonita (**Or**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Ela tomou ciência dos ciúmes presentes na relação com o cônjuge, e através dos limites da própria voracidade, pôde ter uma convivência pacífica com ele. Ao mesmo tempo passou a “cuidar” de seu filho como uma mãe suficientemente boa (reparação dos ataques sádico – orais inconscientes contra o corpo da mãe). Ela estava muito satisfeita e sem conflitos (**A-R**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Além disso, ela e o cônjuge estavam assumindo financeiramente a própria vida familiar, sem depender de terceiros: “*Eu e o J juntamos todo o dinheiro que tínhamos e pagamos o que tínhamos de pagar*”. (**S-C**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Segundo **TOPÁZIO** seu desenvolvimento pessoal estivera condicionado ao seu desenvolvimento profissional. Ela pôde planejar estrategicamente sua vida familiar, na medida em que aprendeu a refletir sobre seu próprio pensamento e ações, na execução da tarefa pedagógica de ensinar e aprender a escrita autônoma. Com isso, ela estava se relacionando de forma mais cooperativa com a família e com o grupo de alunos. O seu trabalho em sala-de-aula ultrapassou às expectativas. No término da ITBI ela pôde integrar o seu papel de professora com o papel dos pais do grupo de alunos. Com este apoio, o grupo de alunos pôde se desenvolver no processo de aquisição da escrita autônoma. Seu trabalho inovador foi muito apreciado por todos. Seu ego desenvolvera uma capacidade mais adequada para tolerar a ansiedade, base necessária à formação de símbolos (KLEIN). Ela estava muito satisfeita, sem conflitos e grata à pesquisadora-terapeuta. (**Pr**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Portanto, **TOPÁZIO** apresentou uma adaptação adequada no encerramento da ITBI, se classificando no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ.

4.2.4.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI

TOPÁZIO estava feliz porque fora indicada pela equipe técnica escolar para assumir as classes de 1ª série no ano de 2006: *“Eu gostei de dar aulas para a 1ª série. No ano que vem ainda vai ser melhor, porque aprendi a planejar e a passar melhor os conteúdos para os alunos”*. A professora **4.** estava mais exigente com o desempenho do grupo de alunos: *“No segundo semestre eu tive de ser mais exigente, para prepará-los melhor para a 2ª série”*. Ela estava utilizando os limites de forma mais adequada: *“Quando o C fica desatento eu chamo atenção dele, e o mudo de lugar, quando é necessário”*. Todo o grupo de alunos estava lendo e escrevendo. Eles estavam trabalhando de forma cooperativa em sala-de-aula. O clima afetivo era de *grupo técnico de trabalho “leve e solto”*. **TOPÁZIO** conseguira trabalhar a aquisição de símbolos em *“campo relaxado”*, na medida em que houve um decréscimo de sua ansiedade. Ela estava aceitando o apoio da coordenadora pedagógica e da professora **P.** A professora **4.** estava muito satisfeita e sem conflitos. **(Pr)** (SOLUÇÃO ADEQUADA).

TOPÁZIO comentou que o cônjuge disse: *“Você está em processo de experiência. Nós estamos experimentando casar e cuidar de nosso filho [...] Eu estou me preocupando menos comigo e mais com você e nosso filho [...] Nós estamos conseguindo pagar as contas todos os meses. Antes as contas chegavam no começo do mês e enquanto não pagávamos você ficava ansiosa”* **(S-C)** (SOLUÇÃO ADEQUADA). Ao mesmo tempo, o filho do casal estava mais responsável e cuidando das próprias coisas: *“Ele não deixa mais as coisas dele jogadas pela casa, senão ele mesmo tem de arrumar”*. A mudança de **TOPÁZIO**

interferira na mudança do cônjuge e do filho, ou seja, a ITBI causara impacto no átomo familiar atual. As famílias de origem estavam “*orgulhosas dos meninos que estavam crescendo*”. (A-R) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Eles estavam passeando no parque G, todos os dias, no final da tarde: “*O menino está menos agitado e eu estou no peso que eu queria. Emagreci 20 quilos. Caminhando e jogando bola no parque a gente se diverte e eu emagreço*”. TOPÁZIO estava se sentindo mais bonita e apresentável. (Or) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Portanto, TOPÁZIO conseguiu manter a estabilidade do processo adaptativo no período de seis meses após o término da ITBI. Ela se mantinha no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ.

4.2.5 PROFESSORA 5 – ESMERALDA.

Resumo dos Dados do Sujeito 5 obtidos em:

4.2.5.1 Entrevista em Prevenção.

4.2.5.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI.

4.2.5.1 Entrevista em Prevenção

4.2.5.1.1 Identificação:

Mulher de família turca, com idade de 43 anos, cor branca, casada há 22 anos, com uma filha adotiva de sete anos de idade. Primogênita, com um irmão três anos mais jovem. Ela morava há 21 anos no andar superior da casa dos pais, apesar de possuir um apartamento próprio do INOCOP, que estava alugado. ESMERALDA concluiu o curso de magistério com especialização em pré-escola. Ela

estava participando de um curso preparatório, aos sábados, para prestar concurso e tornar-se professora titular em escola pública da rede municipal de ensino. Ela trabalhou como professora eventual de 4ª série do ensino fundamental durante 19 anos, em escola pública estadual. Há quatro anos, estava ministrando aulas para classes de 1ª série do ensino fundamental, mas preferia trabalhar com pré-adolescentes e adultos. Por isso, há um ano iniciara também o trabalho de alfabetização de adultos, em uma classe noturna de uma escola pública municipal.

4.2.5.1.2 Queixa:

ESMERALDA se sentia muito exigente e ansiosa com o desempenho do grupo de alunos da 1ª série: *“Eu esqueço que eles são pequenos e quero que todos produzam igual. Eu sinto que eu os deixo aflitos, porque eu sou muito exigente e sem paciência. Mas eu tenho de ficar brava para prepará-los! Eu chego a sonhar com eles. Eu queria policiar a minha ansiedade.”* Ela *“precisava”* de cuidar de tudo com muito esmero e não sobrava tempo para si mesma: *“Eu não me permito errar, e quero manter uma boa imagem para todos. Estou sempre cobrando da minha filha. Eu deixo todos malucos com a minha gritaria.”* A professora **5.** estava muito estressada devido a internação hospitalar de seu pai, que apresentava sérios problemas de saúde.

4.2.5.1.3 Anamnese:

ESMERALDA descendia de uma família turca muito “rígida” moralmente, porém unida: *“São seis irmãos de meu pai e 12 irmãos de minha mãe. Estamos sempre juntos nas festas de família, e na doença nós revezamos para ajudarmos uns aos outros. Todos cooperam com o que têm e podem”*. Seu pai se aposentou,

após 36 anos de trabalho no “*chão de fábrica*” da Ford do Brasil: “*Ele não se cuidava muito, bebia cerveja, comia queijo e só se alimentava uma vez por dia*”. Após a aposentadoria, ele passou a ajudar sua esposa em “*um pequeno armazém que temos na garagem de nossa casa. [...] Desde que meu pai ficou doente ela se desanimou, porque muitos aposentados se sentam na venda e bebem cerveja, comem coxinha; e meu pai não pode acompanhá-los*”. Os vizinhos eram considerados como parentes, e todos participavam da vida de todos: “*É como se vivéssemos em Ribeirão Preto*”, cidade onde se estabelecera grande parte de sua família. Ela e o cônjuge moraram apenas seis meses no apartamento que compraram após o casamento. Eles cederam este apartamento para o irmão dela morar, enquanto ele ficara desempregado: “*Quando ele arrumou emprego ele se mudou, e eu continuei a morar com os meus pais, porque o meu pai pediu. O meu marido é mais filho do que o meu irmão.*” Toda a família de origem tinha o hábito de diariamente tomar junto o café da manhã, na casa dos pais (o que incluía seu irmão, a cunhada e seus filhos de 16 e 19 anos): “*Minha mãe criou os meus sobrinhos e faz tudo por eles*”.

O cônjuge de **ESMERALDA** era caminhoneiro. Às vezes, ele ficava trabalhando uma semana fora de casa. Nestas ocasiões, a filha adotiva do casal dormia em sua cama: “*Ela pede para dormir comigo quando está doente*”. Ela adotou sua filha aos quatro meses de idade após quinze anos de casamento, porque ela não conseguia engravidar: “*A mãe dela morreu no parto e o pai paraguaio morreu em seguida, com os ‘rins paralisados’.* *Eu podia tê-la perdido, se a família dela tivesse procurado ela nos dois primeiros anos de autorização do juiz [...] Eu peço para ela orar para os pais dela, porque uma família só abandona alguém em um caso extremo [...] Uma vez, quando ela ficou doente, ela desenhou um cemitério*

e disse: *‘Aqui é a casa da gente de verdade, aqui entra e nunca mais sai’ [...] Ela chegou com pneumonia em último grau. Aos dois anos, ela perdeu os poucos dentes que tinha. Ela caía muito porque não tinha tônus muscular. Eu fazia exercícios de fisioterapia com ela. Hoje ela é uma menina normal’*. **ESMERALDA** considerava que as coisas boas que lhe ocorriam eram por interferência divina, e orava muito para agradecer a Deus pelas graças recebidas: *“Eu tenho uma força grande que é de Deus”, “Não tem nada que eu peça a Deus, que ele não me conceda [...] Eu peço para Deus, sabedoria”*.

ESMERALDA relatou que admirava muito a sua mãe, desde quando era pequena: *“Ela dizia que Deus deu braços para trabalhar. Ela trazia lápis e meu irmão perdia. Eu sabia o valor e falava com o meu irmão. Era de mim. Não adianta querer algo de pessoa que não seja”*. Ela e o irmão eram cuidados por uma tia materna, enquanto sua mãe trabalhava. **ESMERALDA** se percebia como *“boa filha, boa aluna, boa mãe e boa esposa”*. Atualmente, ela chegava a casa às 23h20 e fazia *“as coisas da escola até as 2h00. Levanto às 6h00 para arrumar toda a casa e preparar o material pedagógico da 1ª série com a ajuda do meu pai. Damos coisas para ele fazer para ele se sentir vivo. Todos falam o dia todo com ele”*. Ela estava com muito medo de seu pai morrer e cuidou dele de forma muito carinhosa, quando ele foi internado *“em coma, com parada respiratória, por causa do enfisema pulmonar [...] Ele implica com todos, não vai ser a mesma coisa se ele for embora”* (chorou). **ESMERALDA** permaneceu ao lado de seu pai no hospital, todas as noites, apesar de continuar normalmente sua rotina de vida: *“Se ele melhorar, eu tiro licença para cuidar, só falta o pulmão reagir [...] Na 5ª-feira foi o meu aniversário e minha filha fez um bolo para mim. Ela levou ao hospital e cantamos parabéns ao lado dele. Ele sente nossa presença, ouve nossa voz e entende que é para ficar calmo. Eu digo:*

‘Cê tá sendo cuidado. Estão tirando a secreção. Agora cê tá indo para a sala ao lado. Nós estaremos na outra sala esperando você acordar. Não se preocupe’. Nós todos não temos remorso de nada, porque ele tem tudo”. Após uma semana de internação do pai, **ESMERALDA** sentiu fortes dores nas costas e o médico do hospital disse *“que era dor muscular”*. Dez dias depois, ela teve dificuldades para respirar e o médico mandou realizar uma radiografia do pulmão: *“Era derrame pulmonar, eu estava com 300 ml de água e o médico queria me internar. Eu não quis. Tomei o remédio e 15 dias depois o meu pulmão estava perfeito. Não deu nada no exame de raios-X [...] Foi Deus que me ajudou”*.

4.2.5.1.4 História Progressa

(A-R) ESMERALDA vivia para o trabalho e para a família. Em sua família todos dependiam afetivamente uns dos outros e mantinham uma relação de cooperação e trocas com aproximação física, que se expandia para as famílias de origem dos pais e vizinhança. Seus pais lhe ensinaram, através do exemplo, que era preciso trabalhar e estudar para sobreviver. Ela sempre se sentira cuidada e protegida afetivamente por eles e pelo cônjuge. Sentia-se parecida com o pai e orgulhava-se de sua rigidez: *“As crianças melhoram pela exigência, assim elas aprendem a lidar com compromissos e responsabilidades”*. No entanto, ultimamente, sentia-se muito ansiosa e sem paciência com o grupo de alunos e com a filha: *“às vezes esqueço que são pequenos”*. De um modo geral, sentia-se satisfeita: *“não tenho problemas de relacionamento, gosto do que faço e tenho uma família maravilhosa [...] Meu marido é calmo e diz: ‘tenha calma que tudo dará certo’. Eu não tenho do que reclamar”*.

(Pr) **ESMERALDA** dizia: *“trabalhando eu me distraio”*. Ela gostava de verificar diariamente a organização dos cadernos do grupo de alunos: *“No começo eu pego feio e agora todos estão do meu jeito [...] Quando entra um aluno novo as crianças também cobram”*. Ela se incomodava muito com os alunos que apresentavam um rendimento aquém de suas expectativas: *“Quando o C está com a emoção abalada, o caderno fica ruim. Ele quer morar com o pai, porque a mãe dele é exigente igual a mim. O pai faz tudo o que ele quer”*. Geralmente, dois alunos mais “lerdos” (**A** e **R**) refaziam a tarefa pedagógica no horário da aula de educação física. Eles tinham de refazer a lição várias vezes *“até acertarem”*. A professora **5.** se considerava como sendo uma expansão positiva das famílias do grupo de alunos: *“Eu vou ensinando hábitos e observo. Eu ajo de acordo com a demonstração da responsabilidade deles [...] Os pequenos querem mais de você e o trabalho é maior!”* **ESMERALDA** preferia lecionar para os alunos maiores e para os adultos: *“À noite é muito melhor. São 43 alunos e o mais velho tem 73 anos. A avaliação é excelente. Eles me dão muitos presentes [...] Lá eu me distraio e nem sinto o tempo passar”*. Ela considerava que estava aprendendo a *“lidar com os menores há quatro anos”*, e que isto a estava ajudando a ser mais compreensiva com a filha, que disse para ela: *“Mãe, porque você está com a cara feia de brava? Ninguém tem culpa do que você está passando com o vovô. Você mesma diz para mim: ‘quando você não foi bem na prova é porque não estudou’. Será que nós precisamos cuidar melhor do vovô, para você se sentir boa filha? [...] Mas, quando eu brigo eu sempre acrescento: ‘Eu amo vocês!’”*. **ESMERALDA** se sentia ansiosa com a tarefa de ensinar e aprender. Estava sem paciência e queria que todos apresentassem o mesmo desempenho escolar: *“Eu quero todos iguais”*. Na sétima observação em sala- de- aula, ela falou para a pesquisadora-observadora: *“Não separo os fortes e fracos, porque todos são*

capazes. O tempo para aprender é que é diferente. A auto-estima é muito importante para todos”. Ela se considerava muito rígida e racionalizava: “Quando eles terminam, no final do ano, terminam com base”.

(Or) **ESMERALDA** relatou que sempre tivera problemas de saúde: “Meus problemas começaram aos 14 anos e só melhoraram aos 34 anos de idade. Eu tive problemas de circulação, reumatismo infeccioso e neurite”. Ela relatou que “**aos 14 anos eu fiquei mocinha. Eu tinha dores de cabeça, travava os braços e as pernas, e caía muito**”. Sua família achava que era “mimo”, porque todos os exames eram negativos. Aos 19 anos foi diagnosticado o problema de neurite, seus membros inferiores e superiores começaram a inchar e ela tomava antibióticos. **Uma semana antes de seu casamento ela foi internada por dois dias, porque “travou e inchou tudo”**. Ela se casou “anestesiada” e voltou para o hospital após um dia de lua de mel. Aos 23 anos teve trombose e descobriram que ela estava com reumatismo infeccioso. Ela se tratou até os 34 anos de idade. Aos 30 anos fez tratamento para engravidar: “Fui numa psicóloga e ela achou que era de cabeça, e que eu tinha de desencucar”. Seus problemas de saúde melhoraram após a adoção de sua filha. Ela tivera “derrame pulmonar” quando seu pai estivera internado no hospital devido ao enfisema pulmonar, e se curara graças a “ajuda de Deus”. Em função disto, **ESMERALDA** estava muito estressada, se sentindo como um “trapo humano”. Ela normalmente não se cuidava e “escondia sua beleza” prendendo os cabelos, e usando vestimentas largas que “escondiam as suas curvas”.

(S-C) **ESMERALDA** respeitava e aplicava de forma rígida as leis, costumes familiares e regras morais. Ela e o cônjuge trabalhavam muito e ganhavam o necessário para prover financeiramente toda a família.

4.2.5.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

No início das observações a classe da 1ª série da professora **5** tinha 32 alunos. Três alunos entraram no período relativo às seis primeiras observações. Neste período **ESMERALDA** mostrou “resistência” à presença da observadora na sala- de- aula, conforme exemplos abaixo:

- Pegou o caderno de um aluno e o mostrou para a classe olhando para a pesquisadora-observadora dizendo: “*Olha que show*” ou “*Façam direito que a psicóloga está olhando*”.
- Sentou-se em uma carteira no fundo da sala, ao lado da pesquisadora-observadora, enquanto o grupo de alunos realizava a tarefa pedagógica. Nesta situação os alunos traziam a tarefa que estavam realizando para a professora ou para a pesquisadora-observadora indiscriminadamente. A pesquisadora-observadora solicitou que eles se dirigissem à professora **5**.
- Deixou o grupo de alunos sendo “cuidado” pela aluna-ajudante do dia, olhou para a pesquisadora-observadora e disse: “*Leila, eu vou sair um pouquinho para resolver um problema*”. Nesta situação alguns alunos pediram permissão à pesquisadora-observadora para irem ao banheiro, ao que a pesquisadora-observadora respondeu: “*Quando a professora chegar, você poderá pedir a ela*”.

Portanto, parecia que a presença da pesquisadora-observadora em sala de aula foi associada ao fato de **ESMERALDA** ter de apresentar um bom desempenho, ou seja, não mostrar falhas.

As aulas da professora **5** seguiam um padrão comportamental mais ou menos fixo. Ela geralmente pedia para os alunos mais adiantados resolverem uma tarefa na lousa. Quando algum aluno tinha dificuldade em resolvê-la, ela solicitava a ajuda do grupo de alunos. Às vezes, ela voltava-se para a pesquisadora-observadora e dizia: *“Ela sabe, mas está com vergonha!”*. **ESMERALDA** permitia que o grupo de alunos se comunicasse entre si sobre a tarefa pedagógica, ou sobre algo especial que lhe ocorrera, tal como: *“Professora, hoje eu peguei um passarinho”*. Ao iniciar uma nova família silábica, ela dizia para o grupo de alunos: *“É a coisa mais fácil que existe”*. Se algum aluno perguntasse o porquê de algo que eles estavam aprendendo, ela dizia: *“Não tem por que. É para prestar atenção”*.

O clima afetivo grupal era de *dependência*. Ele era mantido pelas atitudes autoritárias da professora **5**, que repetia constantemente a frase: “Fiquem quietos, sentados e atentos” acompanhada de críticas, comparações ou ameaças, tal como na situação abaixo:

PROFESSORA **5**.: *“O que você teria que fazer meu amiguinho?”*

ALUNO **A**: *“Eu faço o que eu quiser”*.

PROFESSORA **5**.: *“Você sabe do seu caminho cada vez pior. A **R** que é lerda igual você, ficou quietinha, não quer dar problema para os pais. Diferente de você. Vou falar seriamente com os seus pais na reunião. Você vai ver!”*

ALUNO **A**: *“Cadê o meu caderno?”*.

PROFESSORA 5: *“Não sei. Você procurou?”*

Em outra situação, quando uma aluna apontou uma colega nova, que chorava porque não estava conseguindo resolver a tarefa pedagógica, ela disse: *“Sai de cima dela!”* (continuou cantarolando as famílias silábicas junto com o grupo de alunos).

ESMERALDA normalmente caminhava entre as fileiras de carteiras verificando o desempenho do grupo de alunos, e apontava suas atitudes inadequadas dizendo:

- *“Você está com algum problema que não dá para sentar? Lembre-se que é a última semana que você tem uma chance!”*
- *“Parando! A gente fala com a boca e não com a mão. Por favor, nada de gritaria!”* (quando os alunos irrequietos levantavam as mãos para responder uma questão solicitada pela professora dizendo: *“Eu professora. Eu sei professora!”*).
- *“A minha menina só apontando lápis não dá para aprender!”* (para os alunos que apontavam lápis no lixo, ao lado da porta de entrada da sala- de- aula).
- *“E esses carrinhos aqui? Onde eu falei para guardar? Vou guardar no armário até a reunião com os pais. Você não é surdo!”*

Alguns alunos imitavam as atitudes da professora 5, tal como nos exemplos abaixo:

- *“Dá para falar mais baixo?”* disse a professora **5**, e uma aluna retrucou: *“Mais baixo não professora. Desligar o volume!”*
- *“Eles não pensam professora!”* disse outra aluna, e a professora **5** respondeu: *“É eles falam sem pensar, por isso acabam errando a resposta”*.

A professora **5** repreendia os alunos que utilizavam apelidos pejorativos para referirem-se aos colegas, como por exemplo:

ALUNO **Z**: *“Professora, o gordinho me derrubou no recreio”*.

PROFESSORA **5**: *“Ele não é o gordinho. O nome dele é **P**, e ele é muito educado. Peça desculpas para ele!”*

Todavia, muitas vezes ela utilizava “nomes” para caracterizar alguns alunos: *“Zé Bonitinho, pegue o lápis no chão e ponha no lugar”* ou *“Você já acabou madame?”*.

Em todas as observações realizadas houve “visitas” de professores (que pediam o seu material pedagógico para copiá-lo) ou de ex-alunos da 4ª série (que a beijavam e mostravam alguma produção nova feita por eles). Em uma aula, uma adolescente pediu se poderia usar carimbos, ao que a professora **5** respondeu: *“Hoje não dá, porque a psicóloga está aqui”*. Em seguida, **ESMERALDA** comentou com a pesquisadora-observadora: *“Eu tenho um vínculo muito grande com eles. Quando eles se formam advogado, várias faculdades, eles me mandam convite. Eu me apego muito!”*

4.2.5.3 Compreensão Adaptativa

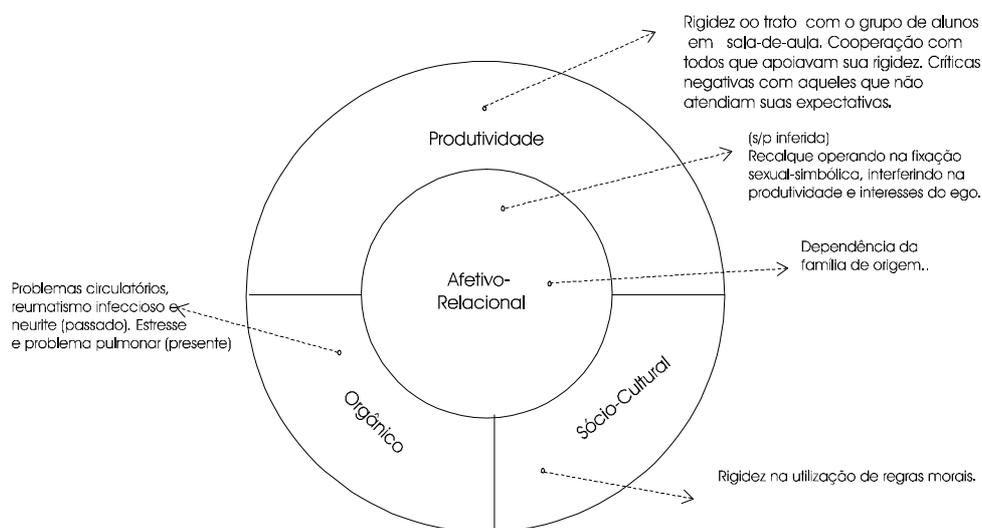


Figura 16 – Matriz Gráfica de ESMERALDA

ESMERALDA era considerada a melhor professora de 1ª série da escola pública onde lecionava. As demais professoras costumavam copiar seu material pedagógico, e os alunos adultos e adolescentes a adoravam. Sua exigência e rigidez interferiam positivamente no desempenho do grupo de alunos. A média escolar da classe era superior a de todas as classes da escola. Os pais de alunos compareciam 100% nas reuniões de pais, e se faltavam por algum motivo sério, a professora **5.** ia até suas residências. Eles eram gratos à eficiente professora de seus filhos, e correspondiam a tudo que ela lhes solicitava.

O clima afetivo grupal era de *dependência*. As atitudes rígidas da professora **5.** tentavam impedir os alunos de terem pensamentos próprios: “*Não tem por que. É para prestar atenção*”. O grupo de alunos permanecia tenso, com medo de se expor e cometer erros. Alguns alunos chegavam a gaguejar, quando eram argüidos pela professora **5.** No entanto ela estava satisfeita e racionalizava: “*Se eu brigo, eu digo: 'é porque eu amo vocês'*”. No entanto, ela se sentia culpada e com conflitos: “*Às*

vezes eu esqueço que eles são pequenos [...] Eu sinto que eu os deixo aflitos.” (Pr) (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA). Sua exigência e rigidez pareciam reproduzir a exigência familiar de origem. Todos viviam juntos mantendo os costumes da cultura turca, e cooperavam na “saúde e na doença”. Portanto, **ESMERALDA** se esmerava para ser a melhor filha, mãe e esposa. Sentia-se uma “heroína” por ter “salvado” a vida da filha adotiva, e mantinha forte rigor em sua educação. Sua filha costumava questioná-la, e procurava a ajuda da avó materna quando cometia alguma “falta”. Seu marido turco era o provedor e a ajudava em tudo que ela precisava. Ela o ajudava financeiramente e cuidava de tudo e de todos. Normalmente tratava bem todos que se aproximavam dela, e os vizinhos eram seus amigos desde a infância. Ela se sentia satisfeita e sem conflitos, pois “*tinha uma família maravilhosa*”. (A-R) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Mas, ela resistiu à presença da pesquisadora-observadora em sala- de- aula. Ela tinha receio de não corresponder à própria exigência superegóica, e a projetava naqueles que ela acreditava, na fantasia, que iriam julgá-la.

ESMERALDA tinha pouco tempo e espaço para si mesma. Ela se descuidava de sua aparência pessoal: “*Lavo os cabelos e os amarro, porque embaraçam muito [...] Eu uso roupas pouco chamativas, porque não gosto de aparecer [...] Suas roupas são coloridas, suas unhas são arrumadas, mas você é uma mulher direita e boa profissional. Qual é a sua origem?*” Seus contatos rotineiros a impediam de olhar o universo feminino de uma forma mais ampla. Ela nunca tinha feito ginástica ou exercícios corporais. Passava os domingos na cama com o cônjuge, ocasião em que eles tinham tempo de se relacionarem sexualmente. Ultimamente ela estava se sentindo “*um trapo humano*” e tivera problemas pulmonares devido ao excesso de esforço frente à internação do pai. Mas **ESMERALDA** não tinha conflitos, pois se

sentia protegida de Deus. (**Or**) (SOLUÇÃO POUCO ADEQUADA). De um modo geral, ela se mantinha dentro da lei moral e costumes culturais (**S-C**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Portanto, **ESMERALDA** mantinha-se em um equilíbrio instável, se classificando no GRUPO II – ADAPTAÇÃO INEFICAZ LEVE, necessitando de intervenção terapêutica para auxiliar na melhora da eficácia da adaptação.

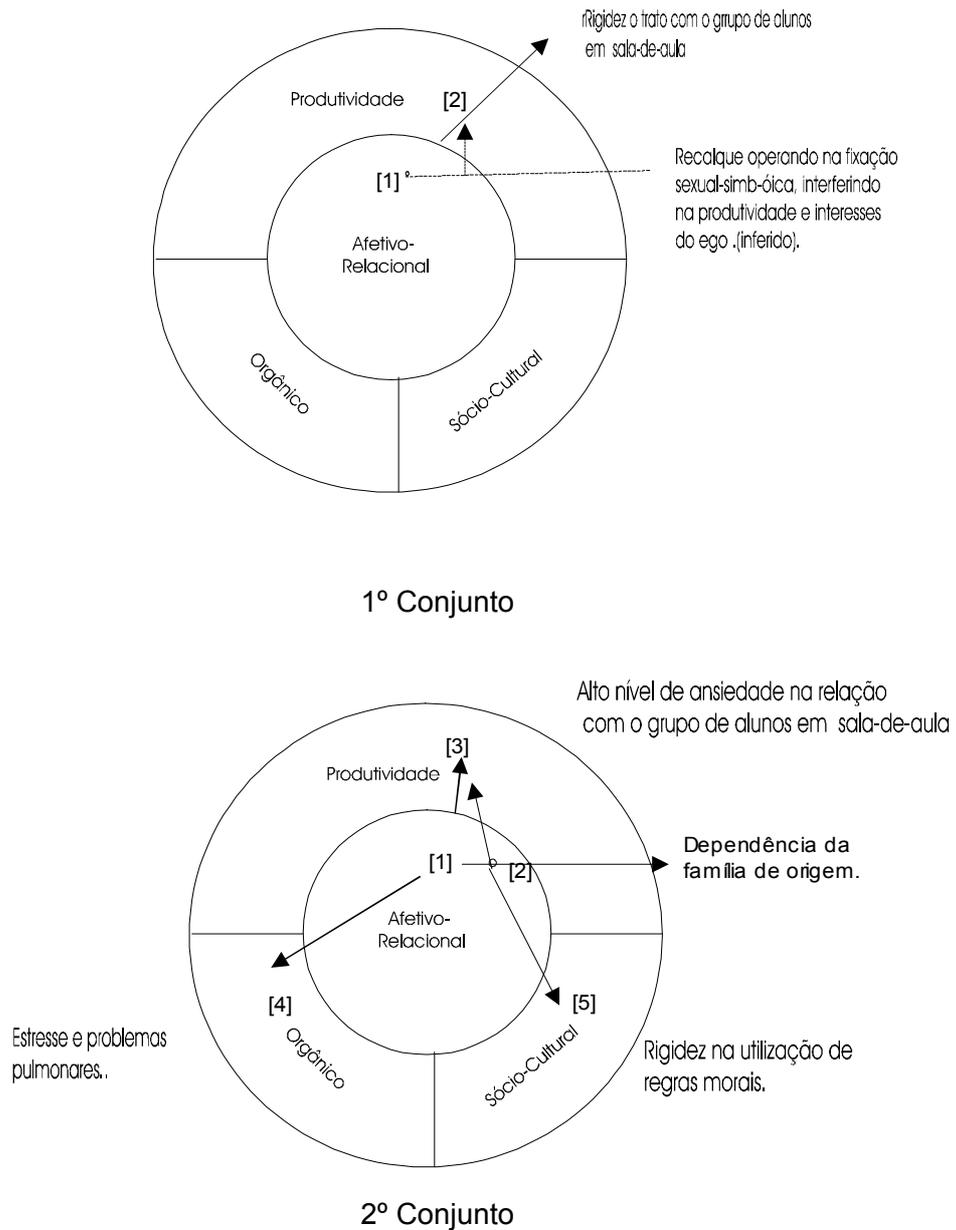


Figura 17. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de **ESMERALDA**

4.2.5.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas

A forte ansiedade de **ESMERALDA** foi um fator motivacional suficientemente grande para levá-la a enfrentar e tornar-se cooperativa na ITBI. No entanto, ela mostrou-se resistente no contato inicial com a pesquisadora, o que parecia denunciar que sua ansiedade escondia um conflito inconsciente, que poderia tornar-

se consciente na ITBI. Sua forma austera de apresentação pessoal mostrava claramente uma inibição, que parecia esconder forte libido represada em seu ego. A pesquisadora então supôs: “Sua forte ansiedade devia provocar a inibição da libido”. Fundamentada em Klein (1923, p.127), a pesquisadora supôs que “a fixação que conduzia ao sintoma já estava a caminho da sublimação, mas dele foi desviada pelo recalque”. A forte rigidez familiar podia ter influenciado nesta fixação, que possivelmente retinha o “caráter sexual da situação de prazer”. Ou seja, “a sublimação foi diminuída pelo recalque em forma de inibição.” (KLEIN, 1923, p. 128). A pesquisadora supôs também, que alguns sintomas de doenças do passado descritos por **ESMERALDA**, podiam se caracterizar como sintomas histéricos. Portanto, estaria atenta às manifestações sintomáticas de **ESMERALDA** durante a ITBI. Por outro lado, a pesquisadora considerou que as fixações que haviam conduzido às inibições poderiam também alicerçar a substituição do recalque pela sublimação, conduzindo assim à diminuição da rigidez (KLEIN, 1923, p. 148). Para isso, seria utilizado o procedimento psicodramático que possibilitaria, no “como se fosse”, o desempenho de papéis sociais contidos em seu átomo social familiar, e com isso “expelir o pai e a mãe que, na elaboração do complexo de Édipo, ela absorveu em si mesma e que a estavam atormentando internamente pela severidade. O resultado dessa expulsão seria uma sensação de alívio, que resultaria em alto grau de prazer derivado desse jogo” (KLEIN, 1926, p.183). Desse modo, seria empregado o “mecanismo primitivo” de substituir as palavras pela ação de representar, precursora original dos pensamentos, e muito utilizada na análise, quando há remoção de recalques. (KLEIN, 1926, p.186). A interpretação teorizada (DUPLO) possibilitaria a diminuição das resistências. O trabalho da transferência, através das cenas pregressas, possibilitaria o aprimoramento da relação amorosa

com o grupo de alunos e com a filha adotiva, melhorando assim o seu poder de adaptação social.

4.2.5.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada

As quatro entrevistas em prevenção realizadas aos 19 e 28 de abril, e 03 e 10 de maio sofreram interferência do alto nível de angústia provocado pela internação hospitalar do pai de **ESMERALDA**. Ela solicitou a primeira entrevista para relatar seu sofrimento e a união familiar frente “*à possível morte do pai*”. Ou seja, **ESMERALDA** estava vivendo, na fantasia, uma situação de luto provocada pela possível perda do pai. As fantasias tanto destrutivas como de reparação pareciam estimular sua onipotência, que influía sobre as sublimações, bem como nas relações de objeto: “o desejo de controlar o objeto” (KLEIN, 1940, p. 400). Então, foi preciso construir a relação de confiança com a pesquisadora-terapeuta, rever com cuidado seus valores familiares, para fortalecer a confiança em si mesma e em seu pai (pessoa amada que ela estava perdendo). Com isso, a resistência à presença da observadora em sala- de- aula foi sendo substituída pelo incentivo contínuo à confiança na terapeuta. Desse modo, houve uma diminuição dos temores relativos ao objeto externo atual (terapeuta = pessoa não lesada/não vingativa). Assim, seus temores se concentraram no fato real objetivo externo: “*o pai estava morrendo na U.T.I.*”. Ela estava muito abatida e disse que precisava da ajuda da pesquisadora-terapeuta para suportar este momento terrível de sua vida.

A pesquisadora-terapeuta apontou que o trabalho a ser realizado durante a pesquisa aconteceria em um curto espaço de tempo, somente até o final do semestre letivo, através de uma intervenção terapêutica breve operacionalizada individual. Que nesta intervenção, a pesquisadora e o sujeito desenvolveriam os

primeiros passos desse processo, que deveria ser aprofundado em outro lugar através de uma psicoterapia psicanalítica. Foi apontado que através do método de intervenção que seria desenvolvido no presente estudo, ela poderia ter um pouco de contato com sua “*criança interna*”. Com isso, tentaríamos juntas verificar os motivos inconscientes de sua alta ansiedade e rigidez no trato com o grupo de alunos em sala- de- aula. Assim entendido, ela teria melhores condições de tratá-lo com mais amorosidade, e desenvolver as tarefas pedagógicas em um clima afetivo mais calmo e propício à aprendizagem.

4.2.5.6 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

Na primeira sessão da ITBI, **ESMERALDA** se apresentou como “*um trapo humano*”. Na aula que precedera à sessão, ela mostrara-se “*sem forças*”, abatida, priorizando os aspectos positivos da aprendizagem do grupo de alunos. A crítica e a severidade desapareceram momentaneamente. Ela estava mais amorosa, calma, demonstrando profunda tristeza. Quando o grupo de alunos saiu para a aula de educação física, a professora **5.** se sentou ao lado da pesquisadora-terapeuta e pôs-se a chorar compulsivamente. Ela confessou que não tinha “*mais forças para continuar.*” Ela estava insone, com fortes dores nas costas e no peito. A pesquisadora-terapeuta realizou uma sessão de análise bioenergética com **ESMERALDA**. Iniciou a sessão com um trabalho de conscientização da respiração associada às tensões corporais. Em seguida, solicitou que ela esmurrasse uma almofada expressando sua raiva, com sons. As expressões de raiva foram aos poucos sendo substituídas pela tristeza e em seguida pelo medo da perda do pai. **ESMERALDA** chorou muito. A pesquisadora-terapeuta ressaltou a impossibilidade do controle humano sobre a situação de morte, e apontou a força de vida presente

no apoio amoroso de sua família. A partir de então, **ESMERALDA** pôde caminhar pela sala expandindo gradualmente a sua caixa torácica, através de movimentos de distensão dos membros superiores. Ela se sentiu mais “*livre e aliviada*”. O exercício de apoio nas próprias pernas e coluna junto à parede fortaleceu sua confiança em sua própria capacidade de se sustentar frente a situações difíceis. Finalmente **ESMERALDA** pôde “desarmar-se” deixando seu corpo cair sobre os próprios pés, em posição de cócoras, com a coluna apoiada na parede. Ela disse: “*Entrego o meu pai para Deus, e que Ele nos proteja na vida e na morte*”. **ESMERALDA** comentou que nunca fizera exercícios de ginástica, e que seu corpo parecera “*um bloco duro estralando em cada parte mexida durante a sessão*”. Ela disse que estava com vergonha da pesquisadora-terapeuta por estar “*tão mal arrumada*”. Em seguida, abraçou a pesquisadora-terapeuta e a agradeceu por aquele momento.

Na segunda sessão foram utilizadas técnicas psicodramáticas, que permitiram a compreensão de sua contratransferência junto ao grupo de alunos. (Vide item 4.2.5.6.1.).

A partir desta sessão, foi sendo estabelecido um clima de cooperação e reconciliação em sala- de- aula possibilitando o desenvolvimento do *grupo técnico de trabalho* centrado na tarefa de ensinar e aprender; com respostas novas e mais adequadas, tais como:

- **ESMERALDA** mudou a disposição das carteiras em sala-de-aula, de modo que os alunos mais adiantados se sentavam ao lado dos alunos com mais dificuldades para aprender, apoiando-os no processo ensino-aprendizagem.
- Todos os alunos passaram a ser chamados para resolverem exercícios na lousa, com a ajuda da professora **5.** e de toda a classe.

- Os alunos começaram a pedir para ir à lousa para expressarem o seu conhecimento.
- Os alunos passaram a expressar suas opiniões e pensamentos sobre os conteúdos programáticos.

Na terceira sessão da ITBI, os alunos **A** e **R**, que **ESMERALDA** denominava de “*lerdos*”, permaneceram na sala- de- aula, enquanto o grupo de alunos se dirigiu para a aula de educação física. A professora **5**. informou que os pais destes alunos a estavam aguardando para conversarem sobre o seu rendimento escolar. A pesquisadora-terapeuta considerou que **ESMERALDA** estava tentando comunicar algo para ela com aquele fato (marcar reunião com os pais destes alunos no horário da ITBI). **ESMERALDA** perguntou se seria possível a pesquisadora-terapeuta fazer uma sessão com estes dois alunos, e informou que os pais já estavam preparados para assinarem “*o mesmo papel que eu assinei*” (Termo de Livre Consentimento). Foi então realizada uma sessão psicodramática vincular com a professora **5**. e os alunos **A** e **R**, após os pais assinarem o Termo de Livre Consentimento. Através da técnica psicodramática de *inversão de papéis*, **ESMERALDA** pode se colocar no papel de aluno, e “*sentir baixa auto-estima*” frente ao fato de ser chamada de “*aluna lerd*”. Por outro lado, na etapa do compartilhar, a aluna **R** comentou o quanto é difícil exercer o papel de professora: “*Hoje eu fui professora e aluna. Eu vi que a professora cuida de tudo, e eu só tenho que cuidar de mim. É difícil ser professora*”. A partir desta sessão a aluna **R** teve uma melhora significativa em seu rendimento escolar em sala- de- aula.

Na quarta sessão **ESMERALDA** se mostrou tensa e preocupada com o exame do “*SARESP*” (Avaliação Anual Unificada do Rendimento dos Alunos do

Estado de São Paulo), que seria feita no final do ano letivo. Ela disse: *“Eu tenho de ficar brava para prepará-los. Eu quero fazer tudo desde o começo. Assim cria respeito e responsabilidade. No primeiro semestre tem de ensinar tudo, principalmente postura e organização do caderno. Eu exijo dos pais e eles cooperam comigo. Hoje eu precisava de folhas de almoço, e cada um me mandou dez folhas [...] Cada professor tem a sua realidade. Eu não gosto de comparações”*.

A pesquisadora-terapeuta apontou que seu comportamento se espelhava no exemplo dos pais. **ESMERALDA** relatou o trabalho bem sucedido que tivera para ajudar no desenvolvimento físico de sua filha adotiva. Em seguida comentou sobre suas atitudes no trato com o grupo de alunos: *“No começo eu brigava muito. Não precisava estressar tanto. A primeira série me deixa aflita. Eu quero que eles aprendam logo no primeiro semestre”*.

Ao ser perguntado sobre o seu nível de satisfação atual, **ESMERALDA** respondeu: *“Eu queria muito em pouco tempo. Se Deus fez o mundo em sete dias... Eu nunca tinha parado em 23 anos de carreira e nunca tinha pensado nisso”*.

Em seguida, a pesquisadora-terapeuta apontou a *“quase perda do pai”*, que estava se restabelecendo no hospital, ao que ela respondeu: *“Perdemos a substituta da diretora. Ela teve pneumonia na semana passada. Tinha 40 anos. Foi ao médico e disseram que era depressão. Aí viram que era pneumonia e não dava o que fazer [...] Pra que tanto! Eu mudei. Eu não dormia de noite. Agora faço as coisas da escola pela manhã, depois que eu me levanto. Antes eu ficava fazendo até as duas da manhã”*.

TERAPEUTA: *“Você está sendo cuidada por mim, e talvez projete em mim a sua exigência e o seu medo de errar”*.

ESMERALDA: *“Os alunos estão do mesmo jeito, mas eu estou menos estressada, mais próxima e quem está perto não sofre. [...] Eu estou cobrando menos da minha filha. Eu judiava muito dela. No feriado ela me perguntou se eu estava com febre (devido a sua mudança positiva). Ela nunca reclamou, mas eu não admitia erro dela, ela tinha de demonstrar que nunca teria problema de nada”.*

TERAPEUTA: *“Talvez você esteja fazendo o mesmo comigo, não pode demonstrar suas dificuldades”.*

Em seguida, ela se lembrou do *“derrame pulmonar”* que tivera e da presença de Deus em sua vida.

TERAPEUTA: *“Às vezes, quando nos sentimos muito sozinhas, com medo do pai morrer, a gente recorre a este pai quase inatingível: Deus”.*

No encerramento da sessão, ela comunicou que se saíra mal na prova que fizera no curso preparatório para o concurso de professora titular. A pesquisadora-terapeuta a apoiou dizendo: *“Não dá para se sair bem em tudo. Sua filha estranhou sua melhora na aceitação da condição humana... que nenhum ser humano é perfeito. Ela até lhe perguntou se você estava com febre. Você está com febre?”*

ESMERALDA: *“Leila, você é demais. Você está abrindo a minha mente. Eu estou mais paciente, mas é difícil admitir erros”.*

TERAPEUTA: *“Então você ficou insegura sobre o meu amor e admiração por você? A gente aprende também com os erros e com o sofrimento. Você tem muita capacidade de amar e reparar os seus erros. Sua filha é seu referencial concreto, que lhe inspira confiança e amor. Você tem vergonha de mim, como se eu fosse o seu ideal de perfeição”.*

ESMERALDA: *“Leila, você é quase doutora formada na USP. Você é bonita e não é puta. Você é casada e profissional bem sucedida. Eu acho você o máximo mesmo”.*

TERAPEUTA: *“Você está me idealizando. Às vezes sente vergonha de seus erros e tem vontade de esconder de mim, assim como sua filha faz com você.”*

ESMERALDA: (Sorriu).

TERAPEUTA: *Os exercícios corporais ajudaram você a ter mais contato com você mesma. Você está mais solta em sua apresentação pessoal. Mas, às vezes a gente regride para poder avançar mais, como se fosse uma balança para frente e para trás. Vamos com calma. Ninguém é perfeito. Eu não sou Deus e nem faço milagres”.*

Na quinta e última sessão **ESMERALDA** comentou: *“Por lei estão exigindo que os professores tenham o terceiro grau. Há muitas ações judiciais contra isso”.* Ela afirmou que, em função disto, pretendia ingressar em uma faculdade de pedagogia, no segundo semestre.

Em seguida foi feita a avaliação do trabalho realizado na ITBI. **ESMERALDA** disse que havia mudado bastante: *“Antes, eu achava que o tempo era pouco, e eu*

ficava doidinha. Exigia muito, sem perceber direito as crianças. Eu estava cega, uma cobrança sem precisar. Estava fazendo mal a mim e a eles.” Ela afirmou que o rendimento do grupo de alunos não sofreu interferência dos problemas decorrentes da internação de seu pai: *“Por que os meus problemas têm de ficar em casa, não tem nada a ver com a classe [...] Mas, se eu não estivesse sendo tratada por você, as coisas iam ficar pior do que eram.”* Em seguida, ela disse que na ITBI ela percebeu que *“cada um tem suas diferenças, seu tempo, e eu queria por todos no mesmo tempo. Isso estressava. Eu chegava em casa irritada e massacrava a minha filha [...] Eu não queria que ninguém visse as seqüelas dela. Parei de me preocupar com o que os outros pensam desde quando você me ajudou a compreender, que temos de respeitar as pessoas como elas são [...] Nestes 23 anos, eu sabia, mas não queria aceitar as diferenças. Por isso, eu vivia frustrada. Eu os machucava, doía e eu não percebia. Deixava até os pais malucos. Eu agia com as crianças como se elas estivessem na 4ª série [...] A R me estressava, e no teatro ela sentiu a diferença entre ser aluna e professora [...] Ela mudou mesmo, porque ela cuidou dela. Uma criança de seis anos ir para casa e refletir!”* **ESMERALDA** compartilhou que o grupo de alunos estava mais solto com ela: *“sem medo de errar, de eu brigar. Eles vem mais a mim, sem receio”*. E acrescentou: *“Também, eu estou fazendo exercícios corporais todos os dias das 6h30 às 7h00. Mas preciso de mais tempo para tomar banho e passar creme. Eu preciso namorar mais, ficar mais bonita! Minha filha está adorando me acompanhar na ginástica. Meu marido nota a diferença e pergunta se eu estou pirada, que eu não estou batendo bem. Parei de gritar para deixar tudo pronto. Eu dividi o tempo: um dia cuido dos passarinhos, outro dia outra coisa. Tomamos café juntos, sentados e fofocamos um pouco”*.

ESMERALDA confessou que a sessão da “*transferência*” lhe fizera muito bem: “*Eu falei com o coordenador e com a diretora. Eles pararam de comparar. Coisa errada, cada um em particular*”. A minha mãe disse: “*Agora você tomou jeito. Não dava mais ver você judiando da menina [...] As notas mais baixas só a minha mãe assinava. Agora ela diz: ‘Mãe, eu não vou mentir mais para você’*”. Ela disse que nas férias iria cortar o cabelo e passear com a filha na praia, onde ela pretendia comprar uma casa de vila.

4.2.5.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 5 – ESMERALDA, durante a ITBI

4.2.5.6.1a AQUECIMENTO INESPECÍFICO:

A professora 5. se apresentava “diferente” das outras vezes. Seus longos cabelos loiros caíam naturalmente sobre os seus ombros. Este fato chamou a atenção da pesquisadora-terapeuta, e estabeleceu-se o seguinte diálogo:

TERAPEUTA: ____ “Você mudou os seus cabelos?”

PROFESSORA 5.: ____ “Sim, hoje eu lavei os cabelos e acabei não os prendendo como sempre... meu marido disse que estou diferente... mais bonita!”.

TERAPEUTA: ____ “Isto teria algo a ver com o trabalho corporal que realizamos na última sessão?”

PROFESSORA 5.: ____ “Estou menos tensa, apesar das pressões... estou vindo de uma reunião, que a diretora e o coordenador pedagógico (CP) fizeram

com todas as professoras de 1ª série e foi terrível, porque me expuseram e eu me senti muito mal!”.

TERAPEUTA: ____ “Como assim? Você poderia descrever a situação para mim?”.

PROFESSORA 5.: ____ “Eles avaliaram o nosso trabalho com as crianças... Todas tinham feito pelo menos 50% do esperado e só eu me saí melhor! As professoras começaram a me “gozar” com cara de descrédito... E eu me senti culpada por ter conseguido... Eu não quero ir mais às reuniões com a diretora, prefiro que ela fale particularmente com cada uma de nos. E ela ainda me usou como exemplo... aí, além de mentirosa eu sou a “puxa-sacos da diretora”, você me entende?.. Ai Leila, eu não sei como devo fazer!.. Eu não vou prejudicar os meus alunos agindo igual às outras professoras! Você sabe o quanto eu sou exigente comigo e com os outros e, por isso os meus alunos dão o máximo!”.

4.2.5.6.1b AQUECIMENTO ESPECÍFICO:

A pesquisadora –terapeuta disse:

TERAPEUTA: ____” Vamos representar aqui esta situação? Imagine que este espaço represente a sala de reuniões e utilize as cadeiras para representarem as posições em que estavam a diretora, o CP, você e a professora que mais te incomodou. Em seguida você irá se sentar nas cadeiras, para representar estes personagens. Se alterne nas diferentes posições, para reproduzir aqui, o que houve na reunião, OK?”

A professora 5. organizou as cadeiras nas posições abaixo representadas:

* (Professora y)

*(CP)

* (Diretora)

* (Ela Mesma)

4.2.5.6.1c DRAMATIZAÇÃO:

Ela foi se emocionando, na medida em que representava os diferentes personagens. No estabelecimento de diálogo alternado entre os diferentes personagens, ela começou a chorar no papel da professora y, saiu da representação do papel do personagem e falou (olhando para a pesquisadora-terapeuta):

PROFESSORA 5.: ____ “O meu irmão devia sentir muita raiva de mim, quando a minha mãe me elogiava e dizia para ele que ele era irresponsável e preguiçoso”.

TERAPEUTA: ____ “Vamos representar no “aqui e agora” esta cena pregressa. Fique de pé, feche os olhos e imagine agora que você esta com a sua mãe e o seu irmão... Com os olhos fechados, volte o seu olhar para dentro de sua mente e observe como você esta vestida... como esta calçada ou se está descalço.. e me diga, quantos anos você tem nesta situação e onde ela esta ocorrendo?”

PROFESSORA 5.: ____ “Eu tenho 10 anos e o meu irmão tem 9 anos... Nós estamos no quarto e o meu pai está na sala... Ele não falava nada... Ele achava que não devia haver comparações... Todos tinham qualidades... mas, nessa hora ele ficava calado”.

TERAPEUTA: ____” Vamos então utilizar outras cadeiras para montar essa cena pregressa?”

PROFESSORA 5.: ____ “Não precisa mudar nada... só os personagens” (e aponta para as cadeiras anteriormente organizadas por ela, dizendo):

* (Irmão)

*(Pai)

*(Mãe)

*(Ela Mesma com 10 anos de idade)

A pesquisadora-terapeuta solicitou então que ela estabelecesse o diálogo entre os personagens da cena pregressa, conforme pode ser observado a seguir:

PERSONAGEM MÃE: ____ “Menino, olha quanto você tirou na prova! Por que você não é igual a sua irmã, que só tira dez? Ela é o seu modelo e você precisa imitá-la... deixe de ser preguiçoso!!!”.

PERSONAGEM IRMÃO: ____ “Mãe eu estudei e melhorei do mês passado”

PERSONAGEM MÃE: “Não fez mais do que sua obrigação!”

PERSONAGEM IRMÃO: (Chora) ____ “Só minha irmã... só minha irmã!!! E eu? Eu não tenho nada de bom?”.

PERSONAGEM PAI: ____ “Para com isso mulher... todo dia é a mesma coisa? O menino melhorou e... deixe a menina em paz”.

PERSONAGEM MÃE: “Paz... que paz... Ela tem de ajudar o irmão a ser igual a ela e se sentar direito, com as pernas fechadas e prender esse cabelo, andar

como menina 'direita', não ficar se oferecendo para qualquer um na rua... Educação é a maior herança que nós vamos deixar para nossos filhos... Ela pode ser professora e ter uma situação melhor do que a nossa... Tem de começar ajudando o irmão a aprender... como uma boa professora e não ficar pensando em "outras coisas"... Somos pobres, mas somos honestos...Aqui em casa ninguém é preguiçoso!".

PERSONAGEM MENINA (ELA MESMA) COM 10 ANOS DE IDADE: (Chora, sai da interpretação do personagem e olha para a pesquisadora-terapeuta dizendo:) _____ "Está vendo Leila, eu não falava nada".

TERAPEUTA: "Mas "aqui e agora" você pode falar como a menina de 10 anos e dizer para a sua mãe o que você quiser."

PERSONAGEM MENINA (ELA MESMA) COM 10 ANOS DE IDADE: "Mãe eu quero ser eu mesma... Eu só tenho 10 anos e eu quero soltar os meus cabelos... Eu sou bonita e direita... Eu sou inteligente e quero escolher ser professora porque eu gosto e não porque você me obriga... Eu ajudo o meu irmão porque eu quero que ele aprenda e ele está aprendendo... só você não vê!!! Eu não quero ser modelo de ninguém... Cada um de nós pode aprender uns com os outros, aqui em casa: o pai é sensível, você é trabalhadeira, o meu irmão é esperto nas contas e vai ser um bom negociante... ele vai ganhar mais do que eu e vencer na vida!!! Eu gosto de estudar e quero ensinar língua portuguesa para o meu irmão e também para outras crianças... um dia... sem pressões e exigências... Mãe não faça mais isso conosco... Senão eu vou ficar exigente e chata como você quando eu crescer (chora)... Eu posso ser bonita... Eu posso ser uma boa esposa, mãe e professora!".(Olhando para o

personagem pai): “Pai obrigada por nos proteger e nos amar como somos... Obrigado por contar histórias e me ajudar nos recortes escolares. Obrigada por me deixar conhecer os meninos e meninas e saber que eu sou uma pessoa direita!”. (Olhando para o personagem irmão): “Eu gosto de você e você é capaz”.

TERAPEUTA: ____ “Fique agora no lugar do personagem irmão e fale por ele”.

PERSONAGEM IRMÃO: ____ “Você me protege da mamãe, mas não tem jeito... Ela só gosta de você”.

PERSONAGEM MENINA (ELA MESMA) COM 10 ANOS DE IDADE: ____ “Ela também gosta de você... Mostre para ela o que você tem de bom, e eu estarei sempre do seu lado... e o papai também... Eu quero aprender a vender tão bem como você... amanhã eu vou observá-lo mais na nossa lojinha”. (Olha para o personagem mãe e diz:) “Mãe, nos duas precisamos melhorar... podemos ser trabalhadeiras e exigentes, mas também podemos ser mais sensíveis e mostrar nossa beleza... Mãe eu sou honesta como você e te amo muito... obrigada por me ensinar tantas coisas boas”.

TERAPEUTA: ____ “Vamos sair desta cena e voltar para a cena atual, lembre quais são os personagens da cena atual e fale para eles aquilo que quiser, como professora de 1ª série, OK?”

PERSONAGEM PROFESSORA 5.: ____ “Diretora você não é a minha mãe e eu não vou deixar você me usar como modelo para as outras professoras... eu tenho coisas para aprender com elas e elas têm coisas para aprender comigo...”

todos podem crescer juntos, mas sem comparações!”. (Saindo da representação do personagem, olhou para a pesquisadora-terapeuta e disse):

_____”Leila isto é transferência? É isso que você está estudando? Eu estou transferindo a minha relação com a minha mãe para a diretora? Meu Deus. ..eu estou mesmo transferindo e não é só com a diretora... eu faço igual a minha mãe com os meus alunos na sala- de- aula... eu os divido em bons e maus e os bons são modelos para os “preguiçosos”!.. Eu faço igual com a minha filha em casa!.. Leila, e agora? O que eu faço?” (olhou assustada).

4.2.5.6.1d COMENTÁRIOS:

As etapas da dramatização e dos comentários finalizaram juntas.

TERAPEUTA: Olhe para esta cena atual...Feche os olhos e olhe para a cena pregressa... São dois momentos diferentes... Você poderá fazer este exercício de diferenciação entre as duas cenas todas as vezes que puder perceber que está repetindo as cenas do passado na atualidade. Você precisou ficar onipotente, para não entrar em contato com a frustração de não ter se sentido aceita/amada do jeito que você é, pela sua mãe. Você só podia se sentir amada e reconhecida pela sua mãe, na medida em que você fazia aquilo que ela queria que você fizesse. De algum modo, você se sentiu autorizada, por mim, para soltar os seus cabelos. E na medida em que eu percebi este fato, você pode dar novas chances, “aqui e agora” de se mostrar e se ver como você realmente é. Perceba: todos os personagens são diferentes... Hoje você é uma mulher de 42 anos de idade, mas na reunião com a diretora, você estava agindo como uma menina de 10 anos de idade... Você irá, aos poucos, podendo diferenciar estes personagens que habitam o seu mundo interno, das

peessoas com quem você se inter-relaciona no contexto social, do mesmo modo como esta fazendo “aqui e agora”!!! Você confundia, porque não tinha clareza sobre este conhecimento que esta tendo “aqui e agora”, na intervenção. A gente não precisa saber tudo!.. A ignorância é algo que faz parte do processo ensino-aprendizagem. Só melhoramos nossa ignorância na medida em que temos chance de ter conhecimento! É assim que acontece na sala- de- aula e na vida! Aos poucos aprendemos a ser uma professora suficientemente boa para nossos alunos em sala- de- aula, como também a ser uma “mãe” suficientemente boa para nossos filhos em nosso lar! Às vezes nos confundimos mesmo, mas isto faz parte de nosso crescimento e é preciso desenvolver a paciência, a compreensão de que não somos onipotentes, de que não somos deuses... Somos seres humanos, portanto passíveis de erros. Continuamos na próxima semana, OK?”

PROFESSORA 5: “Leila, você é um anjo que apareceu na minha vida! Obrigada!” (abraçou a pesquisadora-terapeuta e chorou).

A “aliança terapêutica” estabelecida entre a professora 5 e a pesquisadora-terapeuta, permitiu a expressão da transferência positiva no comportamento de “soltar os cabelos”. Ou seja, a identificação com um “objeto externo suficientemente bom” (que lhe permitiu entrar em contato com o “prazer” da distensão corporal) favoreceu a emissão da resposta renovada (soltar os cabelos e ficar mais bonita) frente à situação antiga (prender o cabelo, andar como menina “direita”, não ficar se oferecendo para qualquer um na rua). Ao perceber e apontar este fato, a terapeuta pôde favorecer a contextualização dramática das pressões externas e da

necessidade de integração interna, no processo terapêutico. O conteúdo apresentado através da cotransferência negativa, concretizada na comparação entre as cenas pregressa e atual, permitiu a conscientização da repetição de protótipos infantis (inter-relação entre ela, a mãe e o irmão) vivida com sentimento de atualidade acentuada (inter-relação entre ela, a diretora e a professora y) e auxiliá-la na criação de um novo campo psicológico em sala- de- aula. Ou seja, nesta sessão, a pesquisadora-terapeuta, na função de “Superego - Auxiliar”, pôde ajudar a professora 5. na resignificação de valores, que interferiam na manutenção das suposições básicas de dependência em inter-relações estabelecidas com o grupo de alunos.

4.2.5.7 Diagnóstico Adaptativo Final

ESMERALDA estava mais bonita e menos ansiosa. Os exercícios físicos diários realizados junto com a filha favoreciam o contato com o prazer de viver bem consigo mesma e com o outro. Ela estava se arrumando melhor e mostrando sua feminilidade na relação afetivo - sexual com o cônjuge. Estava satisfeita com a própria aparência e menos estressada. **(Or)** (SOLUÇÃO ADEQUADA). Ela reorganizara suas atividades diárias, e agora tinha mais tempo para relacionar-se afetivamente consigo mesma e com os familiares: *“Antes eu deixava a minha mãe louca [...] Hoje tomamos café juntos, sentados e fofocamos um pouco [...] Eu parei de gritar e minha mãe disse: ‘ Agora você tomou jeito. Não dava mais ver você judiando da menina”*. Sua filha estava podendo lhe mostrar suas “falhas”, porque ela estava mais próxima e menos exigente. Possivelmente o trabalho com as fixações que haviam conduzido às inibições, estava possibilitando a substituição do recalque

pela sublimação, conduzindo assim à diminuição da rigidez (KLEIN, 1923, p. 148). A “quase morte do pai” fizera com que **ESMERALDA** entrasse em contato com sua condição humana. Com isso, ela estava podendo lidar melhor com suas frustrações, portanto menos onipotente. **(A-R)** (SOLUÇÃO ADEQUADA). O trabalho psicodramático e a interpretação teorizada permitiram o estabelecimento de um clima de cooperação e reconciliação em sala-de-aula, possibilitando o desenvolvimento do *grupo técnico de trabalho* centrado na tarefa de ensinar e aprender; com respostas novas e mais adequadas, tais como:

- Foi mudada a disposição das carteiras em sala-de-aula, de modo que os alunos mais adiantados se sentavam ao lado dos alunos com mais dificuldades para aprender, apoiando-os no processo ensino-aprendizagem;
- Todos os alunos passaram a ser chamados para resolverem exercícios na lousa, com a ajuda da professora **5.** e de toda a classe. Ou seja, a professora **5.** parou de chamar à lousa, só os alunos “bons”, para que funcionassem como modelo para os alunos “maus”;
- A professora **5.** passou a valorizar comportamentos de cada aluno, respeitando sua singularidade. “O professor foi capaz de ver ali, onde de início não estava, o cidadão implicado na construção de sua identidade e realidade, permitindo que revelasse pouco a pouco um rosto próprio” (BARONE, 2003, p. 170);
- Os alunos começaram a pedir para ir à lousa, para expressarem o seu conhecimento e o seu desconhecimento;

- A professora **5.** passou a utilizar técnicas específicas de ensino-aprendizagem, na medida em que foi podendo perceber o que de fato os alunos necessitavam. Com isso, ela foi verificando que podia ser uma “*professora suficientemente boa*” para o grupo de alunos. Isto derivou a diminuição de sua ansiedade.
- Os alunos passaram a expressar suas opiniões e pensamentos sobre os conteúdos programáticos.

A pesquisadora-terapeuta, na função de “Superego - Auxiliar”, pôde ajudar a professora **5.** na resignificação de valores, que interferiam na manutenção das suposições básicas de *dependência* em inter-relações estabelecidas com o grupo de alunos. Gradualmente, a *moral constituinte* - aquela que se fez de fato, através do uso da *vontade* para discriminar e controlar os impulsos agressivos – foi se desenvolvendo sob a forma de “*consciência crítica*”. (ARANHA; MARTINS, 2005). Assim a vida moral foi se reafirmando pela repetição do agir moral alicerçado na *coragem* de assumir os valores por ela escolhidos (*autonomia*). A transgressão da norma (*moral constituída*), mesmo aquela que “escolhera” respeitar, permitiu sua emancipação (constituição da própria identidade). (**Pr**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). **ESMERALDA** não estava se reconhecendo: “*Vamos ajudar sem massacrar [...] Eu nunca tinha diferenciado o maior do menor, agora eu enxergo a diferença [...] Tenho fé que meu contrato com a Prefeitura será renovado e poderei comprar a casa de vila em Peruíbe. Eu e meu marido merecemos um pouco de descanso, com toda a família, com saúde*”. Ela estava filtrando melhor as regras de convivência familiar e a lei moral. (**S-C**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Portanto, **ESMERALDA** apresentou uma

adaptação adequada no encerramento da ITBI, se classificando no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ.

4.2.5.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI

Seis meses após o encerramento da ITBI, a professora **5.** iniciou a sessão dizendo: *“As crianças melhoraram muito, porque eu melhorei. Estou mais aberta, brigo menos e enxergo melhor as diferenças [...] Senti falta do desabafo. Sou de escutar, mas não sou de me abrir. Eu ouço muito [...] O médico da face disse que eu registro os problemas e vou ficando mais tensa. Os meus problemas ninguém sabe.”* Em seguida, ela explicou em detalhes, o problema da face, que lhe ocorrera após o término da ITBI: *“Em agosto começou a tremer o olho e depois a boca. A boca e o nariz viraram, e tudo ficou dormente. Eu tomei maracujina e no dia do concurso voltou a tremer. Tomei o calmante e parou. Mas, na hora do concurso voltou. Eu fiz 37 questões, mas comecei a me sentir mal. O corte foi de 40 pontos. Consegui estudar, mas não consegui passar no concurso (chorou). Minha mãe fez chá de camomila, e eu acordei no outro dia falando enrolado [...] O médico falou que era paralisia facial. Cuidaram da pressão que estava 14 por 12. Pediram tomografia e falaram que era trauma, e que eu tinha de fazer fono. Tudo estava preso e a orelha fora do lugar. Disseram que ia voltar com o tempo, mas que eu precisaria de falar bastante”.* **ESMERALDA** comentou que não pudera faltar das duas escolas que trabalhava, porque seria descontada em seu salário: *“Acharam que eu estava com problema espiritual, porque eu falava igual americano. A língua ainda está pesada.*

Eu fiquei com medo disso que eu estava. Preciso mudar esse meu lado” (Or)
(SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA).

ESMERALDA comentou que começara a cursar a faculdade de “Normal Superior”, no período noturno. Ela estava muito triste, porque tivera de transferir-se de escola: *“Eu perdi a classe de adultos e ganhei uma de pequeninhos. O trabalho com você me ajudou com eles também. Mas, eu pego um elo muito grande e é difícil perder/ desapegar”*. A pesquisadora-terapeuta comentou que ela sentira a sua falta neste período, e que não conseguira substituir por um objeto externo atual. Mas que seria importante iniciar um trabalho de análise, para lidar melhor com os obstáculos internos e externos que dificultavam o seu desenvolvimento emocional.

Na sala- de- aula de 1ª série ela continuava calma, paciente e o clima afetivo era de *grupo técnico de trabalho*. Todos os alunos estavam alfabetizados. A professora 5. estava reforçando a aprendizagem com jogos lúdicos realizados em subgrupos. O grupo de alunos estava muito motivado e participativo. Todos estavam satisfeitos e não se observou a presença de conflitos. **(Pr)** (SOLUÇÃO ADEQUADA).

ESMERALDA relatou que: *“em casa estamos todos bem. Viajamos porque a minha tia morreu. Meu pai ficou deprimido até outubro, por causa da morte da irmã. Ele foi conosco para Ribeirão Preto, e rever os parentes foi bom para todos nós [...] Meu marido e minha filha acham que esta paralisia cerebral é um sinal da minha loucura, porque eu sou muito estressada. Eu não entendo, porque acabaram as gritarias lá em casa. As coisas melhoraram depois que o meu pai saiu do hospital. Nesta parte está tudo bem.”* **(A-R)** (SOLUÇÃO ADEQUADA). Parece que o receio de não conseguir substituir o recalque inconsciente pela sublimação (passar no concurso), provocou os sintomas com características histéricas, que derivaram seu

fracasso na realidade externa (acertar as 37 questões que realizara, e não completar a prova devido aos sintomas apresentados durante a sua realização). No entanto, seu caráter interno emocional não interferiu na adequação de sua produtividade e nos relacionamentos afetivos sociais. Com o aumento da ansiedade, aparecera o sintoma, interrompendo o caminho para a sublimação. **ESMERALDA** permanecia reforçando os vínculos de dependência familiar, através da manutenção das regras de convivência. **(S-C)** (SOLUÇÃO ADEQUADA). Porém estava manifestando comportamentos novos mais adequados em todos os setores, exceto no orgânico **(Or)**. Portanto, **ESMERALDA** conseguiu manter a estabilidade do processo adaptativo no período de seis meses após o término da ITBI. Ela se mantinha no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ.

4.2.6 PROFESSORA 6 – TURQUEZA

Resumo dos Dados do Sujeito 6 obtidos em:

4.2.6.1 Entrevista em Prevenção.

4.2.6.2 Observações em Sala- de- Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI.

4.2.6.1 Entrevista em Prevenção

4.2.6.1.1 Identificação:

Mulher com idade de 33 anos, cor branca, solteira, graduada em psicologia. Iniciou o curso noturno de pedagogia, porém o deixou porque a faculdade era “*fraca*”. TURQUEZA estava realizando o seu desejo de ser professora e psicóloga.

Ela trabalhava há sete anos como professora de pré-escola em uma creche modelo localizada dentro de uma universidade pública estadual, e prestava serviços voluntários para drogaditos e alcoólatras, em um centro espírita. Primogênita com uma irmã três anos mais jovem, e três irmãs adotivas (primas) de 30, 33 e 35 anos de idade. Sempre residira com a família de origem.

4.2.6.1.2 Queixa:

TURQUEZA tinha dificuldades de relacionamento com as colegas de trabalho: *“Não sei me relacionar com alguém que faz as coisas que eu não gosto. A coordenadora incentiva rivalidade, e há competição por quem trabalha melhor. Mas, não há ascensão. Só melhoram um pouco o salário. Há muita fofoca e os ruídos saem pelas paredes. Por isso, eu quis fazer a ITBI aqui, em seu consultório.”* Ela se sentia só, triste, *“largada pela equipe e não entendida”*, desde que duas professoras amigas saíram da creche.

4.2.6.1.3 Anamnese:

Seu pai tinha 59 anos de idade e fora um comerciante bem sucedido no passado. Todavia, devido sua credulidade em um sócio mau-caráter *“ele perdeu tudo o que tinha. Ele precisou vender rapadura e minha mãe trabalhar como cabeleireira, para pagarem as dívidas. Ele tem diploma de contabilidade, administração e economia. Ele foi diretor financeiro de sua própria firma e tinha 60 empregados sob a sua responsabilidade. Mas, hoje ele tem uma “lojinha” de peças de relógio, no centro, com só dois funcionários.”* Sua mãe tinha 62 anos e trabalhou 33 anos como cabeleireira: *“Minha mãe trabalhava sem parar e só dava atenção para minha irmã. Nós ficávamos sob os cuidados de uma babá, mas eu quase morri*

duas vezes. Foi a minha avó que me salvou a vida. Eu vivia explodindo de raiva, e me chamavam de louca". Sua mãe deixou a profissão de cabeleireira quando **TURQUEZA** tinha nove anos de idade. Desde então se dedicara à administração do lar. A professora **6.** se percebia "*franca*" como o pai, porém após 14 anos de terapia, estava um pouco mais "*polida*" como a mãe. Ela encerrara sua terapia há um ano, porque melhorara no "*trato com as pessoas [...] Sempre fui muito sincera e malcriada, mas minha irmã é pior do que eu. Eu sou muito mandona, meio brava demais [...] A terapia também me ajudou em minha busca profissional*".

TURQUEZA relatou que sempre fora magra. No entanto, ela engordou 12 quilos, "*quando seus avós morreram com uma diferença de três meses entre suas mortes*". Ela teve depressão e "*comia para suprir a ausência deles*", porém já conseguira emagrecer oito quilos. Ela comentou que tinha sérias dificuldades em lidar com perdas, e não se conformava de ter perdido um namorado (**E**), de quem ela ainda gostava muito: "*Estou sempre insatisfeita e frustrada, então fico onipotente. Às vezes me confundo. Sei melhor o que eu não quero do que aquilo que eu quero. Estou cansada de perder, mas também não quero qualquer coisa, só para não ficar sozinha*". Ela estava se sentindo "*solteirona*" e queria ter um filho com "*um cara legal como eu, que pudesse ser um bom pai*".

Na atualidade, a professora **6.** não tinha amigos com quem sair para passear, pois ficara "*presa aos namorados*". Estava saindo com amigos da irmã, com sua podóloga e com uma amiga ("*sócia*" com quem realizava algumas consultorias à empresa). Suas amigas mais antigas estavam casadas, e ela estava querendo estabelecer novos vínculos de amizade.

4.2.6.1.4 História Progressa

(A-R) **TURQUEZA** teve cinco namorados, mas gostou muito de **E**, com quem namorou três anos e meio. Eles se separaram porque ele era “*maconheiro, mas ele acabou dando certo na vida. Eu me arrependi e voltei atrás, mas ele não quis mais saber de mim. Eu culpei minha família pela nossa separação, mas depois eu percebi que fui eu a culpada. Eu o idealizava muito*”. Ela continuou se encontrando esporadicamente com **E** até 2004: “*Acho que é por isso que eu não consegui me firmar com nenhum outro namorado*”. Namorou um juiz por quatro anos: “*Eu já havia desistido de ser feliz, por isso demorei em tomar a decisão de me separar dele. Eu ia me casar só para não ficar solteirona [...] Ultimamente só tenho saído com moleques, que não querem nada sério. O último durou três meses*”. Ela estava querendo estabelecer novos vínculos de amizade. Sempre morara com os pais porque não tinha “*dinheiro para morar sozinha*”. Os pais viajavam no final de semana para uma chácara da família, e nestas ocasiões ela gostava de ficar sozinha em casa, pois se sentia “*mais livre*”. O pai vivia “*cobrando de eu ter um namorado. Minha irmã está noiva e vai se casar*”. **TURQUEZA** se sentia culpada por tudo o que a sua mãe fizera por ela e pela irmã: “*Eu deixo de fazer minha caminhada para ir ao supermercado com ela, e aí eu chego tarde à escola*”. Ela se sentia muito afetiva com o grupo de alunos da classe do pré, e adorava dar aulas na creche: “*Temos todas as condições para trabalhar. A chefia é boa, mas estou cansada de assumir compromissos que não são meus. Não quero ser porta-voz dos professores, porque acabo sendo rude. [...] São 70 educadores, mas nenhum é educador de fato.*”

(Pr) **TURQUEZA** começou a trabalhar aos 14 anos de idade, quando ingressou no curso de magistério: “*Nossa vida financeira mudou e eu tive de*

trabalhar. Eu trabalhava com o meu pai na loja e dava aulas em um colégio americano à tarde, para pagar os estudos. Estudei à noite, até terminar a faculdade [...] Eu era muito aplicada, trabalhava em congressos e ganhava bolsas". A professora **6.** gostava de trabalhar com a diversidade social do grupo de alunos da creche (filhos de docentes e funcionários da universidade). Em seu ingresso neste trabalho, concorreu com 2000 candidatos para duas vagas. Estava muito satisfeita com o seu trabalho em sala- de- aula, no entanto, tinha dificuldades de relacionamento com os professores.

(Or) TURQUEZA era vaidosa, e adorava comprar roupas e bijuterias. Estava sempre muito bem arrumada, e seus cabelos e unhas eram impecáveis. Ela praticava remo e canoagem, às 6h00, no centro esportivo existente dentro do campus universitário. Submetia-se a tratamento ortomolecular com uma nutricionista, e fez curso de alimentação no SESI juntamente com o grupo de alunos. Fez uma cirurgia estomacal em 2004, porque tinha refluxo. Ela tinha ovário policístico e o mantinha porque queria ter um filho. Tomava anticoncepcional e se masturbava, pois ela não era capaz de "*sair só para tranzar*". Sentia-se só devido à falta de um parceiro. Ela fizera um trabalho de esquema corporal, porque se achava feia e gorda. Com isso, emagreceu cinco quilos, e na atualidade estava se sentindo bem e bonita.

(S-C) TURQUEZA era muito consumista. Ela arrumava trabalhos ocasionais em feiras e congressos para comprar livros, roupas e acessórios. Tinha um bom controle de seu orçamento, apesar de suas dificuldades de lidar com os limites e organização de suas próprias coisas. Ela receava ter problemas financeiros como o pai. Ela freqüentava um centro espírita, onde prestava serviços voluntários. Respeitava a ordem e a lei.

4.2.6.2 Observações em Sala-de-Aula - Padrões comportamentais apresentados antes do início da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

O método de ensino utilizado na creche era construtivista. A disposição das cadeiras e mesas era constantemente mudada de acordo com a tarefa a ser realizada e, algumas vezes eles se sentavam em círculo no chão. A rotina de atividades diárias era apresentada e discutida por todos (grupo de alunos e professora), e eram diversificadas conforme o conteúdo a ser trabalhado. A professora 6. priorizava a aprendizagem da escrita autônoma. Muitos alunos perguntavam se era possível inverter a ordem de uma atividade mais complexa para uma mais lúdica: *“A gente podia começar pelos jogos, porque a gente já estava jogando a bola aqui na classe antes da professora chegar”* (sorri). Quando o grupo de alunos se excedia nos limites das regras de convivência negociadas entre eles, a professora 6. sempre especificava o comportamento adequado que esperava dele: *“Ô M, assim não dá, o pessoal está terminando a lição. Organizem os livros para completarmos a tabela, utilizando a linguagem matemática. Sabe o que eu descobri? Que essa tabela é difícil, e hoje nos vamos fazer de um jeito diferente”* (o grupo de alunos continuava pesquisando animadamente sobre a Mata Atlântica, e estava com dificuldades de iniciar a nova tarefa pedagógica). Ou: *“O que eu falei? É para ficar em sua mesa, que eu estou indo para lá”* (Quando alguns alunos se dirigiram à mesa dela, para mostrarem a tarefa realizada por eles). O grupo de alunos participava o tempo todo da tarefa pedagógica, mostrando-se motivado, cooperativo e curioso sobre os conteúdos. De um modo geral, eles permaneciam atentos e se comunicavam em voz baixa. A professora 6. se mantinha calma, paciente e dava algumas *“dicas”* que motivava o grupo de alunos, tais como: *“Vocês perceberam que*

todos os numerais terminam em zero ou cinco? Estamos utilizando intervalos de cinco em cinco. Podem começar agora, e vamos ver quem descobrirá o segredo primeiro. Lembrem-se, após unirem os números vocês encontrarão um animal muito comum na Mata Atlântica". Mas, ela preferia que as "dicas" fossem dadas pelos próprios alunos: "*Lembrem-se, números são símbolos que representam quantidades. Olhe para a fileira. O último número da fileira não muda, quem muda é o primeiro da próxima fileira. É preciso umas dicas mais difíceis. Vai L, pode ser qualquer número desta coluna*" (o aluno L perguntou para o grupo de alunos: "*o número tá entre 33 e 35. Ele é igual a 33 mais um. Você sabe Z?*"). Ou: "*Professora, um problema pode ser a solução das coisas da casa da gente? Então lá vai: 'Quem sabe como o G pode resolver o problema dos ciúmes da irmãzinha que nasceu?'* (Todo o grupo queria responder esta questão):

- *'Sentar também no colo, abraçar a mãe'*
- *'Acordar mais cedo antes do nenê acordar'*
- *'Pedir para o pai pegar o nenê'."*

O rendimento do grupo de 18 alunos era excelente. As crianças estavam escrevendo um livro sobre os sentimentos. Com isso, a professora 6. os ajudava a diferenciar conceitos de sentimentos: "*Conceito é explicar a palavra sem usar a palavra*" (professora 6.), como por exemplo: "*FELICIDADE é um agora que não tem pressa nenhuma*" (aluno Y). "*Sentimentos é quando se fala com o coração*" (professora 6.), como por exemplo: "*SAUDADE é quando alguém vai viajar e não volta mais, e a gente fica chorando*" (aluno W). A ilustração de cada sentimento era escolhida por consenso. Por exemplo, escolheram o desenho feito pela aluna A: "*uma mão gigante que aperta o coração*", para ilustrar o sentimento de TRISTEZA, e

“cachorro que mora na gente quer morder” realizado pelo aluno **P**, para ilustrar o sentimento de RAIVA. Nas aulas de desenho, o grupo de alunos aprendia a diferenciar desenho livre de cópia. Por exemplo, ao copiarem uma obra de Miró, a professora comentou: *“Hum, tá igualzinho ou você fez um animal de sua cabeça que não foi apresentado aqui? Na próxima vez, eu trago uma obra que tenha este para você poder observar e copiar... Quando a gente copia tem que ser como o desenho [...] Por exemplo, se não tem tal coisa no desenho que observamos, dá para desenhar esta coisa?”*.

TURQUEZA costumava contar fábulas associadas ao moral da história, como por exemplo: *“Muita esperteza nem sempre dá certo”*, *“É burrice tentar ser uma coisa que não se é”*, *“Não espere fidelidade do outro se também não for fiel”*. Desse modo, ela reforçava a comunicação oral e incentivava o grupo de alunos a retirar livros da biblioteca montada na própria classe. O grupo de alunos estava realizando com excelência o fichamento dos livros emprestados.

A professora **6**. aproveitava os conteúdos propostos para lidar com sua inter-relação com o grupo de alunos em sala- de- aula, como por exemplo:

PROFESSORA **6**.: *“Vocês estão agitados hoje. O que está acontecendo? Vocês querem falar algo?”*

ALUNO **G**: *“O meu pai vai trabalhar longe”*.

PROFESSORA **6**.: *“Seu pai trabalha perto. Ele perdeu o emprego?”*

ALUNO **G**: *“Ele era motoqueiro e agora vai começar outro emprego”*.

PROFESSORA **6**.: *“Acho que vocês estão me enrolando... Vamos começar a tarefa [...] Alguém pegou meus lápis, não sei quem é.”*

ALUNO X: “É o Saci Pererê”.

ALUNA Q: “Eu não tô mais”.

PROFESSORA 6.: “Vou pedir para os pais darem lápis para a escola [...] O que está acontecendo L?”

ALUNO L: “O meu pé tá doendo”.

PROFESSORA 6.: “L, deixa eu ver o seu pé? Vá lá na enfermaria, e R vá junto ver a sua febre” (pôs a mão na testa de R e o beijou).

GRUPO DE ALUNOS: (Todos os alunos se aproximaram da professora 6., para medirem a febre).

ALUNO G: “A minha mãe nem liga para os meus machucados!”

PROFESSORA 6.: “Duvido.Outro dia ela queria saber porque você estava chorando.”

ALUNO D: “Outro dia, eu caí da cama e fiquei todo machucado”.

PROFESSORA 6.: “Às vezes, eu fico mais com um do que com outro, mas gosto de todos (cita o nome de todos). Vocês estão todos com febre ou estão querendo o meu colinho? O que é mesmo ciúme? Falem com o coração.”

A Professora lidava muito bem com a transferência do grupo de alunos em relação a ela, e parecia ter controle sobre sua contratransferência na maioria das vezes. O clima afetivo foi de *grupo técnico de trabalho* em todas as observações realizadas.

4.2.6.2 Compreensão Adaptativa

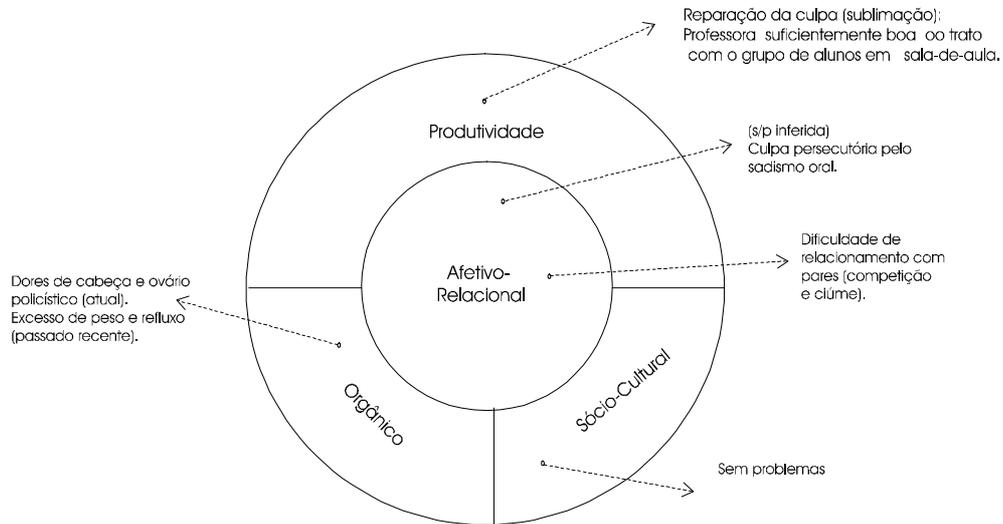


Figura 18 – Matriz Gráfica de TURQUEZA

TURQUEZA apresentava dificuldades de relacionamento afetivo com “pares”, colegas professoras que ela dizia “*não entender bem*”. Ela demorava a estabelecer vínculos afetivos de confiança, e ficava comparando o seu desempenho profissional com o delas: “*Éramos três amigas e eu perdida em relação a elas. Elas eram rápidas. Eu estava sempre errando. Neste ano elas foram embora e entraram duas. Está sendo mais fácil para mim, mas estou me sentindo muito só. Tem muita fofoca e não tenho interlocutores.*” A professora **6.** era perfeccionista e exigente consigo mesma e com todos que a rodeavam: “*Eu acho que elas são umas vagabundas e eu uma idiota, por fazer as coisas por elas*”. Ela considerava que a coordenadora da creche estimulava a competição entre elas. Este relacionamento na situação escolar parecia reproduzir seu relacionamento com a mãe e a irmã caçula: “*Minha mãe sempre deu mais atenção para ela do que para mim. Isto estimulou nossa competição. Eu vivia explodindo de raiva, e me chamavam de louca. Hoje sou louca*

por não explodir, mas às vezes fico rude". **TURQUEZA** queria se casar e ter um filho, no entanto tinha dificuldades em encontrar um parceiro, pois *"idealizava todo mundo"*. Com isso estava sempre frustrada e insatisfeita. Saía com amigos da irmã para ir à praia e com sua *"sócia"* para ir a *"barzinhos"*. **(A-R)** (SOLUÇÃO POUQUÍSSIMO ADEQUADA). Seus conflitos no setor afetivo-relacional derivavam problemas no setor orgânico. Como por exemplo: **TURQUEZA** engordava quando tinha que lidar com perdas. Com isso acabava cuidando muito de sua aparência pessoal, porque queria arrumar um novo namorado. Então, ela se submetia a trabalhos de esquema corporal e tratamento ortomolecular com nutricionista; fez curso de alimentação no SESI; praticava remo e canoagem. Ia freqüentemente a médicos e dentistas (usava aparelho ortodôntico). Ela estava se sentindo bonita e satisfeita com o próprio corpo. **(Or)** (SOLUÇÃO ADEQUADA). A professora **6.** mostrava grande voracidade, através do consumismo exagerado. Porém, ela buscava trabalhos ocasionais como forma de compensar seus gastos. Assim, ela mantinha seu orçamento sob controle, pois tinha receio de ter problemas financeiros como o pai. Ela seguia a filosofia espírita, e respeitava a ordem e lei moral. **(S-C)** (SOLUÇÃO ADEQUADA).

TURQUEZA ocupava a maior parte de seu tempo em atividades profissionais. Trabalhava de manhã na creche. No período vespertino, ela atendia poucos pacientes no consultório. Realizava acompanhamento voluntário de grupos de drogaditos e alcoólatras, no centro espírita. Além disso, realizava trabalhos ocasionais nos finais de semana (consultoria a empresas e trabalhos em feiras e congressos). Queria fazer cursos de especialização, porém dizia que não tinha dinheiro suficiente. Seu trabalho como professora era excelente. Estava muito

satisfeita e sem conflitos, pois ser professora e psicóloga era a realização de seu “sonho de menina”. (Pr) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Portanto, **TURQUEZA** mantinha uma boa adaptação social, apesar de suas dificuldades de relacionamento com “pares”, se classificando no GRUPO II – ADAPTAÇÃO INEFICAZ LEVE, necessitando de ajuda terapêutica para melhorar a eficácia da adaptação.

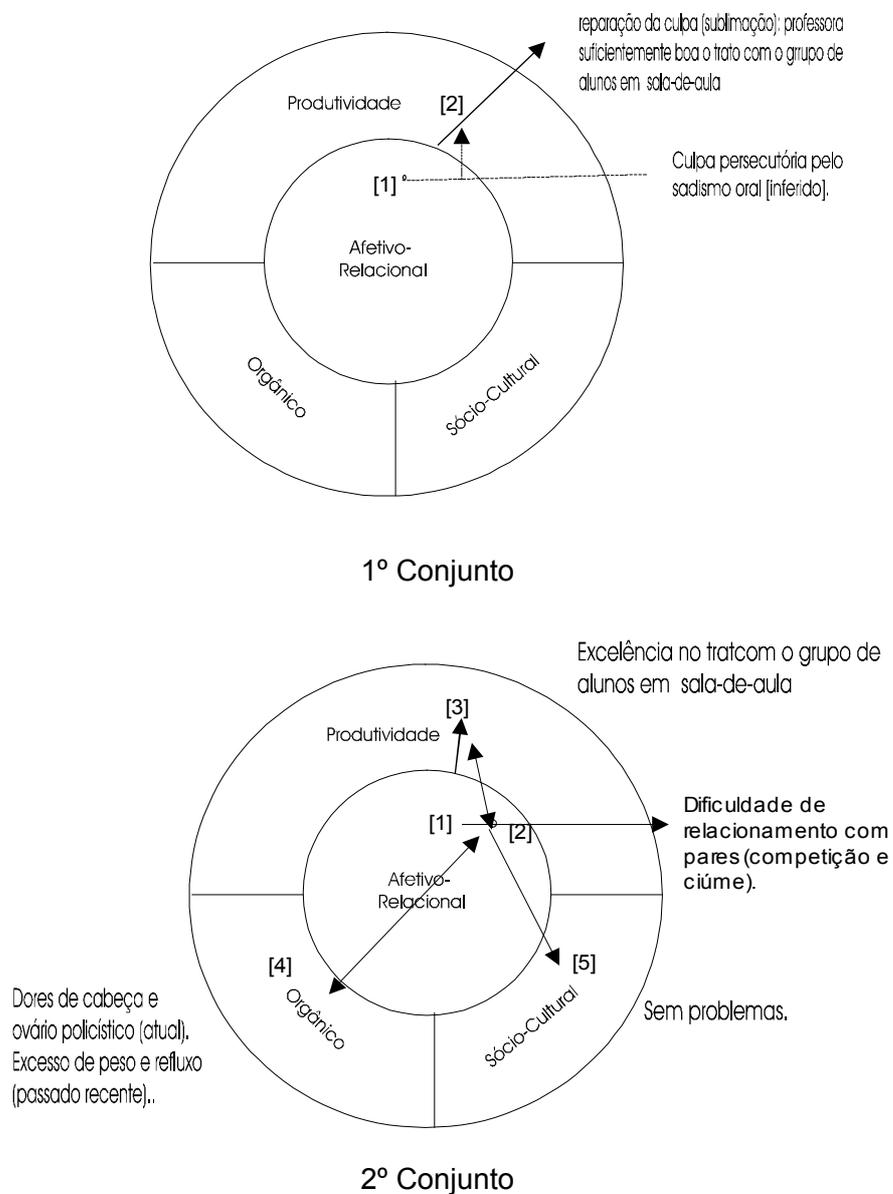


Figura 19. Localização da s/p nuclear e conseqüentes no caso de TURQUEZA

4.2.6.4 Diagnóstico Adaptativo Inicial e Considerações Psicodinâmicas

TURQUEZA parecia viver na atualidade “*uma sensação arcaica de perda e tentativa de recuperação do objeto bom*”. Ela desejava uma relação exclusiva com a mãe, e a expressava através da voracidade: “*ânsia impetuosa e insaciável, que excede aquilo que o sujeito necessita e o objeto é capaz e está disposto a dar*” (KLEIN, 1957, p.212). Isto derivava seu ciúme: medo de sua irmã caçula retirar o amor da mãe, que lhe era devido. Ou seja, ela tivera e experimentara o amor da mãe, porém o sentira insuficiente, e queria o objeto - mãe só para si. Desse modo, sua voracidade, ciúme e ansiedade persecutória estavam interligadas e intensificavam-se inevitavelmente umas as outras. Sentia seu objeto – mãe como “bom” e, na fantasia, tentara devorá-lo e tomá-lo para dentro de si, o que era também pertinente ao alimento. Ela engordava quando perdia os objetos “bons” na atualidade. Sua idealização era “um corolário da ansiedade persecutória – uma defesa contra ela -, e o seio ideal é a contrapartida do seio devorador” (KLEIN, 1957, p.224). Portanto, suas idealizações de objetos ulteriores e sua identificação com eles eram instáveis e indiscriminadas, devido sua voracidade. Para Klein (1957, p.225), “essa incapacidade está ligada à confusão entre o bom e o mau que surge na relação com o objeto originário”. Assim, ela trocava de namorados, mas nenhum preenchia suas expectativas. Ela projetava em **E** (ex-namorado idealizado) sua atitude crítica. “Sua genitalidade baseada numa fuga da oralidade mostrava-se insegura, porque para ela eram transportados os desapontamentos e suspeitas ligadas à satisfação oral prejudicada” (KLEIN, 1957, p.227). Logo, “a menina queria tomar o lugar de sua mãe e possuir e cuidar dos bebês” (KLEIN, 1957, p. 230). Seus

ciúmes se constituíam então, como defesa contra sua inveja, que ela sublimava no papel de professora suficientemente boa, no trato com o grupo de alunos em sala-de-aula. Por outro lado, “a ânsia por fazer reparação e a necessidade de ajudar o objeto invejado são também meios muito importantes de contrabalançar a inveja. Em última instância, isto pressupõem contrabalançar os impulsos destrutivos pela mobilização de sentimentos de amor” (KLEIN, 1957, p.252). Tudo isso, levava à instabilidade nos relacionamentos afetivos e conseqüente dificuldade de adaptação social.

4.2.6.5 Planejamento da Intervenção Terapêutica Operacionalizada

Foi realizada uma entrevista em prevenção aos 08 de maio por solicitação da professora **6**. Nesta entrevista ela se mostrou bastante objetiva, dizendo claramente que desejava ser trabalhada em suas dificuldades de limites e organização. Além disso, se considerou a possibilidade de se trabalhar a questão dos ciúmes e competição, que interferia em seu relacionamento com as demais professoras da creche. Ela deixou claro que detestava o método psicanalítico e que só tinha aceitado participar da pesquisa, porque a pesquisadora-terapeuta estaria usando as técnicas psicodramáticas.

A pesquisadora-terapeuta apontou que o trabalho a ser realizado durante a pesquisa aconteceria em um curto espaço de tempo, somente até o final do semestre letivo, através de uma intervenção terapêutica breve operacionalizada individual. Que nesta intervenção, a pesquisadora e o sujeito desenvolveriam um trabalho focado na situação problema apresentada pelo sujeito. Neste momento, **TURQUEZA** se mostrou em dúvidas, pois “*não sabia de fato o que queria*”. Ela revelou algumas “*resistências*”, quando mostrou preocupação com o fato de “*ter*

mais trabalho, vou ter que ir até o consultório". Em alguns momentos não sabia o que *"fazer ou falar"*, mostrando-se *"sem graça"*. Foi apontado que através do método de intervenção que seria desenvolvido no presente estudo, ela poderia ter um pouco de contato com sua *"criança interna"*. Com isso, tentaríamos juntas verificar os motivos inconscientes de sua voracidade, ciúmes e ansiedade.

4.2.6.6 Síntese da Evolução da Intervenção Terapêutica Breve Individual - ITBI

Na primeira sessão da ITBI, **TURQUEZA** teve um *insigth* que lhe permitiu ter uma mudança significativa em sua organização, já na semana seguinte: ela fez uma associação entre a arrumação da caixinha do grupo de alunos e a arrumação de seu armário da escola. Esta associação lhe remeteu à arrumação de suas gavetas, quando tinha seis anos de idade. Através da utilização das técnicas psicodramáticas, ela percebeu que estava reproduzindo a relação dela com a mãe na infância, na relação entre professora e grupo de alunos na sala- de- aula. Compreendeu assim, porque era tão difícil manter a disciplina do grupo de alunos (vide item 4.2.6.6.1.).

TURQUEZA se ausentou das duas sessões seguintes, uma porque teve problemas em seu aparelho ortodôntico, e outra porque o seu carro quebrou.

Na sessão seguinte (segunda sessão realizada), ela revelou suas dificuldades de dar limites e de pedir ajuda quando precisava. Fez uma associação entre a desorganização de seu armário e sua dificuldade de se organizar nas relações sociais. Foram desenvolvidas quatro cenas dramáticas:

- Primeira cena: A professora **6**. falou com o personagem coordenadora de eventos (professora de música) sobre a sua insatisfação, quando ela a tratava como *"bode expiatório"* do grupo de professores: *"Sinto um sufoco na*

garganta. Você me pediu desculpas, mas eu fiquei triste, porque não quero responder pelo outro”.

- Segunda cena: **TURQUEZA** falou com o personagem noivo da irmã (cunhado): *“Estou cansada de organizar tudo, quando vamos viajar. Você ganha mais do que eu, e sustou seus cheques a vencer. Não tenho nada a ver com seus problemas. Gosto do modo como trata minha irmã, mas não gosto deste seu aspecto”.*
- Terceira cena: **TURQUEZA** falou com o personagem pai: *“Você gastou o dinheiro de minha rescisão de contrato, e vive pedindo empréstimos. Não quero ser igual a você e ter dificuldades financeiras”.*
- Quarta cena: **TURQUEZA** diferenciou os três personagens anteriores, organizando as almofadas que os representava. Colocou a almofada que representava o seu pai bem próxima de si, em seguida a almofada que representava o seu cunhado e por último (bem longe) a almofada que representava a coordenadora da creche. Ela falou com cada um destes personagens: *“Pai, temos muita coisa a resolver”* (chora), *“Cunhado, peça dinheiro para sua mãe”* e *“Coordenadora, eu joguei em você, o que era com meu pai”.*

TURQUEZA comentou que estava diferenciando as relações pessoais (mais próximas) das profissionais (mais distantes). Ela ficou surpresa com a transferência que fizera na relação com a coordenadora de eventos: *“Eu projetei o meu pai nela”.*

A professora **6**. iniciou a terceira sessão dizendo: *“Tiro o chapéu para você, pois de estagiária não se espera nada, apesar do mestrado! Se você fosse psicanalista, eu não estaria tão motivada! Eu não gosto de psicanálise”.* Em seguida

disse: *“Estou espantada. Comecei a me relacionar com cada pessoa de acordo com a importância que ela tem na minha vida. Estou menos angustiada com as professoras da escola. Percebi-me fazendo coisas por elas no recreio. Tenho medo de ficar agressiva como o meu pai”*. Foi realizada uma sessão de psicodrama onde a professora **6**. associou duas cenas: ela cuidando de 90 crianças no recreio, enquanto as demais professoras descansavam (cena atual), e ela culpada de dar trabalho para a mãe todas as vezes que explodia de raiva, porque a mãe trabalhava sem parar (cena pregressa). Na cena pregressa, ela falou para a mãe: *“Mãe, eu sou uma criança e também preciso de seu colo. Eu não sou culpada de você precisar trabalhar tanto”*. Na cena atual, ela falou para as professoras: *“Vamos juntas. Ninguém é vítima de ninguém, se cada uma assume suas responsabilidades. Ninguém é criança!”* **TURQUEZA** percebeu que se sentia um *“supra-sumo”* e *“que atropelava todo mundo”*. Após esta sessão ela teve mais vontade de trabalhar junto com as demais professoras, e percebeu que sentia simpatia por algumas.

Na quarta sessão, **TURQUEZA** falou que estava se sentindo parecida com o pai, porque tinha dificuldades de perceber o outro. Disse que era muito difícil lidar com perdas. Falou da perda dos avós e do **E**. Percebeu que fazia o que os outros queriam, para ser aceita e se sentir amada, mas permanecia insegura, porque desse modo, não era percebida como realmente era, portanto não era amada de fato (chorou). Em seguida falou do medo de perder a ITBI, pois *“só aqui, com as crianças e com o E, eu consigo ser eu mesma. Com vocês, eu me sinto amada pelo que sou”*.

Na quinta sessão, comentou que estava vindo do enterro do pai de uma professora da escola, e que estava muito desanimada. Ela falou que a última sessão fora *“muito forte, porque entrou em contato com a frustração e com a perda”*. Perguntou se a pesquisadora-terapeuta poderia ser terapeuta da irmã dela, e se ela

poderia fazer formação em psicodrama com a pesquisadora-terapeuta: *“Minha irmã pode ter um pouco do que eu quero, e eu posso ter algo possível”*. Em seguida, disse que rejeitou dois homens que queriam namorá-la, naquela semana: *“Não quero mais qualquer coisa. Meu pai me chamou e perguntou sobre namoro. A minha irmã já marcou o casamento [...] Eu falei para o meu pai pagar as prestações do meu carro, e com isso abater o que ele me deve.”* Comentou que melhorou o relacionamento com as professoras da creche, e que ela continuava trabalhando nas regras com o grupo de alunos, para melhorar a organização: *“Quero ser uma professora suficientemente boa, para as crianças lidarem com os limites melhor do que eu [...] Se eu posso ser eu mesma com as crianças e com o E, eu posso ser com um novo par. Eu perdi o E, mas não perdi a esperança de ter um parceiro”*.

Na sexta sessão, através das técnicas psicodramáticas, **TURQUEZA** pode diferenciar sua postura expansiva: *“posso ouvir os pais dos alunos e aceitar o que eles falam sem tentar seduzi-los, pois não estou em um barzinho”*, e sua postura séria: *“posso falar com os pais sem ficar encostando a mão neles, me concentrando no desempenho dos filhos deles”*. Em seguida, foi feita a avaliação do trabalho da ITBI. Ela disse que teve uma melhora significativa nas questões iniciais de limites e organização no trato com o grupo de alunos, e que estava se relacionando melhor com as professoras da creche. Se organizou financeiramente e queria começar especialização em psicodrama e mestrado para trabalhar como professora universitária. Estava reativando o seu trabalho no consultório e na consultoria à empresas. Percebeu a diferenciação entre seduzir os pais de alunos e os homens em um “barzinho”: *“sedução tem o lugar dela, e não é no meu lugar de trabalho [...] Já estou permitindo que os homens venham falar comigo no barzinho e eu já posso ouvi-los. [...] Com relação à ITBI sinto tristeza e gratidão. Saudades de algo que me*

fez bem [...] Quero continuar fazendo escolhas afetivas em relação ao parceiro e à vida”.

4.2.6.6.1 Recorte da manifestação do fenômeno da contratransferência em uma das sessões realizadas com a professora 6 – TURQUEZA, durante a ITBI

4.2.6.6.1a AQUECIMENTO INESPECÍFICO:

A professora 6. iniciou a sessão afirmando sua capacidade de “dar colo” em detrimento de seu próprio espaço pessoal e profissional: “O meu sobrinho de três anos de idade está doente e me quer em casa. Por causa disso me desorganizei no horário o dia todo. Quase não consegui chegar aqui”. Logo em seguida, começou a especificar as suas maiores dificuldades: “Eu me acho mandona e sou meio desorganizada. Meu armário é uma bagunça. Sou capaz de planejar, mas não tenho lógica para a organização [...] Tive dificuldades de adaptação na escola americana, porque eles exigiam um perfil muito rígido, não se podia falar no almoço. Levei um ano e meio para me adaptar na creche. Sou muito perfeccionista com as minhas coisas. Receio ser muito exigente [...] A classe do pré quer e pede lição. Temos a rotina, mas eles solicitam [...] Eu tenho de lidar o tempo todo com o imprevisto [...] Eu preciso de ter controle sobre a classe, mas a R (ex-terapeuta) disse que eu tenho muita flexibilidade [...] Eu e a professora da tarde dividimos o mesmo armário. Um dia minhas coisas quase caíram na cabeça dela. É muito desgastante manter a ordem. E muito tenso para mim. Meus papéis são montes espalhados sobre a escrivaninha. Uma vez por semana tem que arrumar a caixinha deles. A do L estava pior do que a minha. ”

4.2.6.6.1b AQUECIMENTO ESPECÍFICO:

Foi montado um cenário onde se relacionavam dois personagens: Turqueza e o aluno L, na cena atual. Foram acrescentados os personagens: Mãe de Turqueza e menina Turqueza de seis anos, na cena pregressa.

4.2.6.6.1c DRAMATIZAÇÃO:

PROFESSORA 6.: ____ “L, o que é isso? Você vai se sentar e arrumar a sua caixinha.”

Personagem ALUNO L: (Arruma, mas a caixinha continua “bagunçada”).

PROFESSORA 6.: ____ “L, vamos organizar a caixinha. Pronto, peguei fita crepe e a gente arrumou.” (Olhou para a pesquisadora-terapeuta).

A pesquisadora-terapeuta solicitou então que ela fizesse um solilóquio.

PROFESSORA 6. (solilóquio): “Eu fiz por ele. Eu não sei a medida boa para passar para o outro”.

TERAPEUTA: ____ “Esta cena lhe parece familiar?”

PROFESSORA 6.: ____ “Desde pequena eu não conseguia arrumar direito a minha gaveta de calcinhas. Minha mãe acabava arrumando por mim”.

TERAPEUTA: ____ “Vamos montar aqui esta cena pregressa”.

Personagem MENINA TURQUEZA (seis anos de idade): ____ “Ai mãe, eu não consigo por igual você gosta”.

Personagem MÃE: ____ “Você é muito desorganizada e lerda. Deixa que eu faço para você”.

Personagem MENINA TURQUEZA (seis anos de idade): ____ “Mas se você continuar fazendo por mim, eu nunca vou aprender”.

Personagem MÃE: ____ “Eu tenho que dar conta de muitas coisas, e não tenho tempo para esperar o seu tempo”.

Personagem MÃE (DUPLO): ____ “Acho que minha filha quer meus cuidados, meu carinho e proteção só para ela. Ela não arruma sua gaveta porque quer o meu colinho”

Personagem MENINA TURQUEZA (chorando): ____ “Mãe, eu quero o seu colo, mas eu sinto culpada de pedir porque você está tão cansada. Você já faz tantas coisas para mim e para minha irmãzinha. Por isso eu estou sempre frustrada e insatisfeita. Eu não sei pedir e sou mandona”.

TERAPEUTA: ____ “Vamos voltar para a cena atual: você e o aluno L.”.

PROFESSORA 6.: ____ “Vamos L. Eu ficarei aqui do seu lado até você acabar de organizar a sua caixinha. Você é capaz de aprender e eu vou te ensinar (chora) Leila, eu nunca tinha associado estas coisas tão simples. Estou espantada. Eu contratei uma amiga para arrumar o meu armário de roupas. É uma loucura”.

4.2.6.6.1d COMENTÁRIOS:

As etapas da dramatização e dos comentários finalizaram juntas. Após esta sessão o comportamento da professora 6. modificou de forma significativa: Ela deixou de fazer trabalhos para alguns alunos mais lentos na realização da tarefa pedagógica.

4.2.6.7 Diagnóstico Adaptativo Final

TURQUEZA se mostrou muito objetiva e centrada em seu trabalho terapêutico, e seu desenvolvimento era imediatamente perceptível na situação escolar. No final da ITBI, ela estava conseguindo lidar melhor com as regras e limites na organização das tarefas escolares do grupo de alunos. Ela tornou-se progressivamente capaz de diferenciar o seu espaço pessoal do espaço social na seguinte ordem: grupo de alunos, grupo de professoras, pais de alunos e possíveis pretendentes: *“Estou sendo capaz de ouvir e entender melhor o outro”*. Desse modo, organizou melhor sua vida pessoal, familiar e profissional. Apesar de suas dificuldades de lidar com a frustração frente à perdas e mudanças, ela conseguiu aceitar e compreender a perda da ITBI: *“Vou sentir falta de nossos encontros, saudade de algo que me fez bem [...] Meu sentimento é um saudosismo gostoso, uma experiência legal, ficou um sentimento positivo.”* (**A-R**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). **TURQUEZA** conseguiu controlar um pouco mais a sua voracidade e manteve o peso ideal, através da continuidade de cuidados já existentes antes da ITBI (**Or**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Ela pôde também diferenciar e discriminar melhor sua postura frente aos homens, nos espaços profissional e social (**S-C**)

(SOLUÇÃO ADEQUADA). A professora **6.** se manteve adequada na realização da tarefa pedagógica de ensinar e aprender. No entanto, comentou com a pesquisadora-terapeuta que se sentia mais leve e “*aliviada*” (com menos culpa) no trato com o grupo de alunos em sala- de- aula (**Pr**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Portanto, **TURQUEZA** apresentou uma adaptação adequada no encerramento da ITBI, se classificando no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ.

4.2.6.8 Avaliação da Estabilidade do Processo de Adaptação seis meses após a ITBI

Seis meses após o encerramento da ITBI, a professora **6.** mantinha adequação de comportamento no trato com o grupo de alunos na sala- de- aula. As crianças desenhavam animadamente em uma única folha de papel. O desenho grupal seria integrado ao desenho realizado pelo grupo de alunos da outra sala, e a síntese seria computadorizada e estampada nas camisetas de todos os formandos do pré. Todos estavam muito felizes, porque já tinham organizado e planejado o passeio do dia seguinte. O grupo de alunos estava se sentindo recompensado pelo excelente rendimento que tivera no ano letivo. A professora **6.** disse: “*Cada turma que se vai é como uma flor que fica plantada em meu coração. Mas esta turma é especial. Vou sentir falta de todos. Mas a gente se acostuma com as perdas, quando percebe os ganhos. Estou muito satisfeita neste final de ano*”. (**Pr**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). **TURQUEZA** manteve o peso ideal e continuava se cuidando (**Or**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Ela estava namorando um rapaz que conhecera por intermédio de amigos novos que fizera. Estava feliz porque conseguira estabelecer e manter um bom relacionamento com as colegas professoras da creche. Sua irmã iria se casar em breve, e ela estava se preparando para ficar mais sozinha, pois seus pais pretendiam se mudar para a chácara. (**A-R**) (SOLUÇÃO ADEQUADA).

Continuava respeitando os limites pessoais e sociais (**S-C**) (SOLUÇÃO ADEQUADA). Portanto, **TURQUEZA** conseguiu manter a estabilidade do processo adaptativo no período de seis meses após o término da ITBI. Ela se mantinha no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ.

4.3 Quadros Expositivos Sintéticos

A partir da aplicação da EDAO – Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada e das observações em sala-de-aula foi possível detectar o núcleo das situações-problema e sua derivação no setor produtividade de cada um dos nove sujeitos da pesquisa. As situações geradoras de desequilíbrio adaptativo na atualidade e a situação problema inferida no início da ITBI estão apresentadas no Quadro 1:

SUJEITO	SITUAÇÃO-PROBLEMA ATUAL	SITUAÇÃO-PROBLEMA INFERIDA
A	Dificuldade de relacionamento com o aluno J e com o grupo de professores. Rigidez no trato com o grupo de alunos na sala-de-aula.	Superego rígido projetado nos objetos externos para evitar impulsos agressivos.
B	Culpa frente a tarefa de ensinar e aprender.	Relação simbiótica com a mãe projetada no grupo de alunos.
C	Não utilização adequada de limites.	Identificação com o pai (superego frágil) incapaz de utilizar os impulsos agressivos, em situações de frustração.
1	Insegurança frente à agressividade da aluna Gabi.	Relação destrutiva com a primeira professora.
2	Agressividade e alheamento frente a desorganização do grupo de alunos.	Ataques sádicos aos familiares desde a infância.
3	Rigidez e excesso de atividades extras para obter maior produtividade do grupo de alunos. Agressão física nos alunos com tendências agressivas. Falta de limites e respeito ao trabalho dos demais funcionários da escola.	Projeção maciça. Construção de um falso self para agradar aos pais.
4	Falta de planejamento e dificuldade de lidar com os limites no trato com o grupo de alunos.	Instinto de morte elevado. Culpa persecutória pelo sadismo oral.
5	Rigidez no trato com o grupo de alunos	Recalque operando na fixação sexual simbólica interferindo na produtividade e interesses do ego.
6	Dificuldade de relacionamento com pares. Dificuldade de organização interna e externa interferindo na utilização de limites na sala-de-aula.	Culpa persecutória pelo sadismo oral.

Quadro 1. Situação-problema atual e a situação problema inferida no início da ITBI.

Conforme se pode observar no quadro 1 três sujeitos apresentavam dificuldade de relacionamento com o objeto externo (um aluno específico e/ou grupo de professores), no qual era projetado um superego rígido para evitar impulsos agressivos, culpa persecutória pelo sadismo oral ou projeção maciça. A culpa era projetada na própria tarefa pedagógica ou na utilização inadequada (por falta ou excesso) de limites frente à desorganização interna ou externa. Dois sujeitos mostravam-se rígidos, um inseguro e outro estressado frente id-impulsos projetados no objeto externo. Um dos sujeitos apresentava dificuldade de planejamento e organização da tarefa pedagógica. Estas dificuldades interferiam no clima afetivo grupal que permeava a tarefa de ensinar e aprender em sala- de- aula, conforme pode ser observado no Quadro 2:

SUJEITOS	ANTES DA ITBI	FINAL DA ITBI	SEIS MESES APÓS ITBI
A	Dependência. Ataque e Fuga.	Grupo técnico de Trabalho.	_____
B	Grupo técnico de Trabalho.	Grupo técnico de Trabalho.	_____
C	Dependência.	Grupo técnico de Trabalho.	_____
1	Dependência. Ataque e Fuga.	Grupo técnico de Trabalho.	_____
2	Dependência. Ataque e Fuga.	Grupo técnico de Trabalho.	Grupo técnico de Trabalho.
3	Ataque e Fuga. Dependência.	Grupo técnico de Trabalho.	Acasalamento.
4	Dependência.	Grupo técnico de Trabalho.	Grupo técnico de Trabalho.
5	Dependência.	Grupo técnico de Trabalho.	Grupo técnico de Trabalho.
6	Grupo técnico de Trabalho.	Grupo técnico de Trabalho.	Grupo técnico de Trabalho.

Quadro 2. Clima afetivo grupal em sala- de- aula antes, no final e após seis meses da ITBI

No início das observações em sala- de- aula o clima afetivo grupal era de dependência (seis sujeitos) como forma de evitar a emergência da suposição básica de ataque e fuga. Os professores utilizavam agressividade (sujeitos 2 e 3) ou rigidez (sujeitos A, 3 e 5) como formas de controle do comportamento do grupo de alunos

com tendências agressivas. Apesar disso, o clima afetivo de ataque e fuga acabou emergindo na inter-relação entre três professores e o grupo de alunos. Em um dos professores (sujeito 3) ocorreu exatamente o inverso, ou seja, o clima afetivo grupal de ataque e fuga tornou-se de suposição básica de dependência, como forma de organização de limites em sala- de- aula. Apenas dois sujeitos (B e 6) apresentavam um manejo adequado das inter-relações com o grupo de alunos em sala- de- aula (grupo técnico de trabalho). No entanto, no final da ITBI os cinco professores da fase II, que permaneceram com o mesmo grupo de alunos até o final da pesquisa, conseguiram estabelecer um clima afetivo de grupo técnico de trabalho, que permaneceu estável seis meses após o encerramento da ITBI. No caso do sujeito três, as interferências institucionais provocadas por sua grande mudança comportamental, dificultaram a estabilidade do processo de adaptação.

O objetivo da ITBI foi trabalhar com a adequação dos sujeitos a situações geradoras de desequilíbrio adaptativo e sua derivação no setor produtividade. No entanto, pode-se observar no Quadro 3, que a ajuda em um setor promoveu e expandiu a melhora da adequação dos sujeitos para os outros setores, tornando sua adaptação mais eficaz.

SUJEITOS	SETORES	INÍCIO DA ITBI	FINAL DA ITBI	SEIS MESES APÓS ITBI
A	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Pouco Adequado Pouco Adequado Pouco Adequado Adequado GRUPO III – ADAP. INEF. MODERADA	Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ	-----
B	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Pouquíssimo Adeq. Pouquíssimo Adeq. Adequado Adequado GRUPO V – ADAP.INEF. GRAVE	Pouco Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO II – ADAP.INEF.LEVE	-----
C	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Pouquíssimo Adeq. Pouquíssimo Adeq. Pouco Adequado Adequado GRUPO V – ADAP.INEF. GRAVE	Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ	-----
1	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Pouquíssimo Adeq. Pouco Adequado Pouquíssimo Adeq. Pouco Adequado GRUPO IV – ADAP. INEFICAZ SEVERA	Pouquíssimo Adeq. Adequado Adequado Adequado GRUPO III – ADAP. INEF. MODERADA	-----
2	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Pouquíssimo Adeq. Pouco Adequado Pouquíssimo Adeq. Pouquíssimo Adeq. GRUPO IV – ADAP. INEFICAZ SEVERA	Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ	Pouco Adeq. Adequado Adequado Adequado GRUPO II – ADAP.INEF.LEVE
3	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Pouquíssimo Adeq. Pouquíssimo Adeq. Pouco Adequado Adequado GRUPO V – ADAP.INEF. GRAVE	Pouco Adequado Adequado Adequado Pouco Adequado GRUPO II – ADAP.INEF.LEVE	Pouco Adequado Pouco Adequado Adequado Adequado GRUPO III – ADAP.INEF.MOD
4	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Pouquíssimo Adeq. Pouco Adequado Pouquíssimo Adeq. Adequado GRUPO IV – ADAP. INEFICAZ SEVERA	Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ	Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ
5	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Adequado Pouco Adequado Pouco Adequado Adequado GRUPO II – ADAP.INEF.LEVE	Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ	Adequado Adequado Pouquíssimo Ad. Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ
6	A-R Pr Or S-C CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA	Pouquíssimo Adeq. Adequado Adequado Adequado GRUPO II – ADAP.INEF.LEVE	Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ	Adequado Adequado Adequado Adequado GRUPO I – ADAP. EFICAZ

Quadro 3. Adequação das soluções dadas nos diferentes setores e classificação da capacidade adaptativa dos sujeitos.

De um modo geral houve melhora significativa na capacidade de adaptação de todos os nove sujeitos no final da ITBI:

- ✓ Seis se classificaram no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ.
- ✓ Dois se classificaram no GRUPO II – ADAPTAÇÃO INEFICAZ LEVE.
- ✓ Um se classificou no GRUPO III – ADAPTAÇÃO INEFICAZ MODERADA (o sujeito 1 precisou interromper o processo de ITBI, porque se transferiu para outra escola).

Dos cinco sujeitos que se submeteram à Etapa III da Fase II desta pesquisa¹⁶:

- ✓ Três se mantiveram no GRUPO I – ADAPTAÇÃO EFICAZ.
- ✓ Dois (sujeitos 2 e 3) regrediram para a classificação imediatamente anterior.

As causas desta aparente ineficácia na capacidade adaptativa dos sujeitos 2 e 3 estão relacionadas com o seu processo de amadurecimento emocional:

- ✓ O sujeito 2 conseguiu estabelecer um relacionamento afetivo com um novo parceiro (GRUPO I - ADAPTAÇÃO EFICAZ, no final da ITBI), porém apresentava conflito intrapsíquico por ainda desejar manter relações sexuais com o ex - amante (GRUPO II – ADAPTAÇÃO INEFICAZ LEVE, seis meses após o término da ITBI).
- ✓ A melhora significativa nos comportamentos do sujeito 3 (GRUPO II – ADAPTAÇÃO INEFICAZ LEVE, no final da ITBI) interferiram em mudanças institucionais devido a falta de complementaridade nos papéis sociais, afetando a

¹⁶ A avaliação da estabilidade do processo de adaptação dos sujeitos que participaram da Fase I (A, B E C) e do sujeito 1 da Fase II não foi realizada

estabilidade de seu processo de adaptação no setor produtividade (GRUPO III – ADAPTAÇÃO INEFICAZ MODERADA, seis meses após o término da ITBI).

Dos nove sujeitos, apenas um (sujeito 6) apresentava soluções adequadas na tarefa de ensinar e aprender em sala- de- aula, antes do início da ITBI. No entanto, todos se mostraram capazes de apresentar soluções adequadas no setor produtividade, no final da ITBI; e as mantiveram seis meses após o seu término, exceto o sujeito 3 pelas razões acima especificadas. Portanto, podemos afirmar que a ITBI realizada com estes professores fora da sala- de- aula mostrou-se eficaz para trabalhar a adequação dos sujeitos a situações geradoras de desequilíbrio adaptativo e sua derivação no setor produtividade.

As mudanças comportamentais que ocorreram na inter-relação entre os sujeitos e o grupo de alunos em sala- de- aula, no final da ITBI e seis meses após o seu término, demonstram esta eficácia, e estão sintetizadas no Quadro 4:

SUJEITOS	FINAL DA ITBI	APÓS SEIS MESES DA ITBI
A	Diminuição da rigidez. Inclusão do aluno J, maior participação do grupo de alunos e diminuição dos problemas de aprendizagem. Continuou com dificuldades na relação com o grupo de professores.	_____
B	Diminuição dos sentimentos de culpa em relação ao grupo de alunos gerando maior produtividade em sala- de- aula.	_____
C	Utilização adequada dos limites.	_____
1	Melhor utilização dos limites/assertividade em sala- de- aula. Manifestação verbal em diferentes grupos. Compra de seu próprio apartamento. Ocupação do cargo de professora titular em outra escola.	_____
2	Menor agressividade no trato com o grupo de alunos. Utilização de material pedagógico diversificado e lúdico.	Mais calma no trato com o grupo de alunos. Alunos mais cooperativos na resolução da tarefa pedagógica.
3	Utilização de material pedagógico diversificado e lúdico, e alunos mais motivados. Continuou com dificuldades na relação com o grupo de professores.	Ignorava os alunos sem livro e apoiava os alunos que tinham livro.
4	Trabalho mais cooperativo e aquisição da escrita autônoma.	Campo relaxado com alta produtividade. Boa utilização dos limites.
5	Menos estresse e ansiedade no trato com o grupo de alunos, que estava mais participativo.	Utilização de material pedagógico diversificado e lúdico em subgrupos. Grupo de alunos muito motivado.
6.	Melhor utilização das regras e limites na organização das tarefas pedagógicas. Melhor relacionamento com o grupo de professores.	Respostas novas e adequadas.

Quadro 4. Mudanças comportamentais na inter-relação estabelecida entre os professores e o grupo de alunos em sala - de- aula, no final da ITBI e seis meses após seu término.

As mudanças comportamentais acima discriminadas começaram a ocorrer imediatamente após a detecção, na ITBI, do fenômeno da transferência do professor na inter-relação com o grupo de alunos na sala- de- aula (CONTRATRANSFERÊNCIA) e/ou na inter-relação com os demais objetos externos presentes na instituição escolar (COTRANSFERÊNCIA). No Quadro 5 é possível observar o fenômeno detectado na ITBI e os mecanismos de defesa que o provocaram, nos sujeitos estudados:

SUJEITOS	FENÔMENO DETECTADO	MECANISMOS DE DEFESA
A	Contratransferência com o aluno J. Cotransferência com o grupo de professores.	Projeção no objeto externo. Isolamento como forma de proteção.
B	Contratransferência com o aluno H.	Rigidez para controlar a confusão interna projetada no objeto externo.
C	Cotransferência com a equipe escolar e grupo de professores.	Negação e isolamento como forma de proteção contra o sentimento de vergonha.
1	Cotransferência com coordenadora e grupo de professores.	Projeção, racionalização e deslocamento.
2	Contratransferência com o aluno D.	Projeção da destrutividade no objeto externo, identificação, negação e racionalização.
3	Contratransferência com os alunos D e LF. Cotransferência com a equipe escolar e grupo de professores.	Projeção maciça e racionalização.
4	Contratransferência com as alunas S e T.	Projeção no objeto externo.
5	Cotransferência com a equipe escolar e grupo de professores.	Projeção e racionalização
6	Contratransferência com o aluno L. Cotransferência com coordenadora de eventos e grupo de professores.	Projeção e identificação.

Quadro 5. Fenômeno da transferência e mecanismos de defesa detectados na ITBI

Concomitantemente foi possível detectar a transferência colateral estabelecida na relação dos sujeitos com a pesquisadora na sala- de- aula durante as observações (COTRANSFERÊNCIA) e/ou durante a ITBI (TRANSFERÊNCIA), conforme se pode observar no Quadro 6:

SUJEITOS	TIPO DE TRANSFERÊNCIA	FORMA DE TRANSFERÊNCIA
A	Transferência Positiva	Substituição da figura da mãe pela terapeuta cuidadora.
C	Cotransferência positiva	Ego-auxiliar protetor em sala- de- aula.
1	Cotransferência positiva	Substituição da figura da mãe pela terapeuta boa, para conhecer as regras de convivência e respeitá-las.
2	Transferência Negativa Transferência Positiva	Ataque invejoso à figura da mãe projetada na terapeuta. Identificação com a figura que habitava seu cérebro e lia seus pensamentos.
3	Transferência Positiva Transferência Negativa	Capacidade de conhecer a realidade dos sentimentos e de receber as identificações projetivas. Projeção de sua criança á mercê dos adultos punitivos.
4	Cotransferência positiva	Superego suficientemente bom em sala- de- aula. Capacidade de conhecer a realidade dos sentimentos e de receber as identificações projetivas, para aprender a pensar ajudando na diferenciação entre o Eu e o Tu.
5	Cotransferência Negativa Transferência Positiva	Exigência superegógica em sala- de- aula. Modelo de Identificação feminina. Substituição da figura da mãe pela terapeuta cuidadora.
6.	Transferência Negativa Transferência Positiva	Ataque invejoso ao trabalho da terapeuta. Substituição da figura da mãe pela terapeuta capaz de aceitá-la e amá-la como ela realmente era.

Quadro 6. Tipo e formas de apresentação da transferência colateral dos sujeitos com a pesquisadora.

5. CONCLUSÃO

A transferência é definida pela repetição em inter-relações atuais, de atitudes emocionais inconscientes adquiridas no decorrer da infância, nos átomos sociais afetivamente significativos para o sujeito e, em especial, em seu relacionamento com os pais.

A transferência é o veículo por excelência de ação do processo analítico, não se restringindo à relação entre psicanalista e paciente, apesar de muitos terapeutas não se aperceberem deste fato. Ela se constitui como o fator afetivo fundamental do processo psicanalítico porque permite a elaboração das causas das situações-problema que dificultam a adaptação do paciente na atualidade. Com isto, a análise da transferência tornou-se condição necessária, para que ocorram mudanças estruturais na personalidade do paciente.

A transferência é um fenômeno que se auto-anula, pois funciona como uma forma de resistência ao tratamento (atuação sem rememoração) que precisa ser eliminada, para que ocorra o efeito curativo do processo terapêutico. Sua eliminação depende da internalização do terapeuta como um “objeto externo suficientemente bom”, que possa garantir a manutenção da crença no potencial de bondade interna, que se manifesta através da transferência positiva. Mas, para que isto ocorra é necessário que o terapeuta funcione como um “superego bom auxiliar”, que amenize a censura e rigidez do superego do paciente, permitindo assim a catexização da

idéia reprimida no inconsciente e sua ligação com a idéia resultante da interpretação (duplo). Desse modo, o paciente sintetiza o significado funcional das repetições, condição necessária para que ocorra mudança na interferência reprodutiva “concedendo-lhe o direito de se afirmar dentro de certos limites” (FREUD).

A transferência enquanto fenômeno amplo se manifesta em diferentes situações sociais onde haja o estabelecimento de inter-relações afetivamente significativas para o sujeito. Nestas situações ela denomina-se de transferência colateral ou **cotransferência**.

A compreensão teórica do fenômeno da cotransferência tem sido enfaticamente esclarecida por Simon, no entanto, no plano empírico, a questão é bem menos clara. A literatura é praticamente inexistente nesta área. Portanto, os dados obtidos experimentalmente neste estudo, poderão derivar novos estudos de psicanálise aplicada ao campo social, no que se refere às inter-relações estabelecidas entre um líder e seu grupo de referência; assim como suscitar novas questões teóricas, especificamente sobre as inter-relações estabelecidas entre o professor (líder) e o grupo de alunos, na sala- de- aula.

A manifestação da cotransferência na inter-relação entre o professor e o grupo de alunos na sala- de- aula implica necessariamente na detecção de condutas *anacrônicas* (repetem um hábito passado ao invés de ajustar-se à situação social atual) e *irracionais* (estabelecem um clima afetivo de “suposições básicas” que interfere no desenvolvimento da tarefa de ensinar e aprender). Portanto, através da manutenção de padrões comportamentais que denunciavam a presença de um clima afetivo de suposições básicas de dependência, ataque e fuga ou acasalamento (BION), levantamos a hipótese da manifestação do fenômeno da cotransferência nas inter-relações estabelecidas entre os nove professores estudados nesta pesquisa e

seus grupos de alunos. No entanto, a verificação real da manifestação deste fenômeno com cada um dos sujeitos participantes só pode ser confirmada na Intervenção Terapêutica Breve Operacionalizada Individual – ITBI realizada fora da sala- de- aula. Na ITBI, a análise das respostas contratransferenciais do professor que produziam o clima afetivo de “suposições básicas” na inter-relação com o grupo de alunos e, a síntese do significado dos padrões comportamentais que eram repetidos na sala- de- aula permitiu não só sua detecção, como também a sua eliminação.

O método de trabalho desenvolvido na ITBI destes professores esclareceu que *no início da ITBI eles atuavam o passado e observavam o presente, durante o processo eles puderam experimentar o passado (no contexto dramático) e observar a relação que eles haviam estabelecido entre cenas do passado e do presente e, no final da ITBI os professores puderam experimentar o presente e observar o passado, na sala- de- aula.* Ou seja, os professores passaram a agir como expectadores e não como co-atores, na medida em que puderam “manter-se à distância de seu passado”. A compreensão do *significado funcional* de suas respostas contratransferenciais permitiu a sua substituição por respostas renovadas em sua inter-relação com o grupo de alunos, na sala- de- aula. Como conseqüência o grupo de alunos deixou de regredir e transferir em resposta ao clima afetivo de “suposições básicas”, que era induzido pelas respostas contratransferenciais do professor. Portanto, podemos concluir que a *significação funcional da repetição* obtida na ITBI, permitiu a eliminação de “hábitos de defesa” (interferência reprodutiva) e o reforço, por seus efeitos, de novos hábitos adquiridos em sala- de- aula, permitiram a “liquidação” de respostas contratransferenciais do professor evidenciadas na ITBI. Ou seja, os sujeitos substituíram as repetições de soluções inadequadas frente às

situações-problema, por soluções mais adequadas que interferiram nas mudanças do clima afetivo presente na inter-relação entre eles e o grupo de alunos na sala-de-aula, favorecendo assim o processo ensino-aprendizagem. Como o diagnóstico do sentido das respostas contratransferenciais do professor foi realizado na ausência de toda e qualquer referência direta à pesquisadora-terapeuta, durante um período de 06 meses, após o término da ITBI, podemos supor que este período de estabilidade adaptativa pode ter-se ampliado espaço-temporalmente nas inter-relações estabelecidas entre estes professores e seus grupos de alunos.

De um modo geral, os sujeitos se mostraram bastante espantados ao perceberem que *experimentar o passado ao invés de observá-lo é uma **contratransferência***. O desconhecimento das relações mais profundas que garantiam a manutenção de suas respostas contratransferenciais ativava a compulsão à repetição, sob a pressão de ansiedades mais precoces, reanimadas na cotransferência. Assim, foi possível deduzir que a multiplicidade de atribuições decorrentes do exercício do papel de professor repetem o polimorfismo de alguns dos objetos do mundo infantil, cujos aspectos reais e fantásticos se refletem, um por um, na cotransferência. Em função disto, é impossível afirmar-se que houve a “eliminação completa” da cotransferência nos sujeitos estudados, apenas pela reorganização de um repertório de hábitos antigos, no qual eles se basearam, porque a idéia ou representação de uma relação interpessoal sem a participação de qualquer hábito anterior, não corresponde à realidade.

As dificuldades perceptivas dos professores estudados denunciavam, através de suas respostas transferenciais, que era preciso realizar um trabalho de fortalecimento do Ego (a percepção é o núcleo do Ego). Este trabalho pode ser realizado através da ITBI na medida em que se criou um espaço de inter-locação e

inter-ação onde os sujeitos puderam melhor diferenciar seu mundo interno e a realidade externa objetiva, através da comparação entre cenas pregressas associadas a cenas atuais e, integrá-las em sua mente. Desse modo, a *síntese perceptiva* pode ser alcançada substituindo dissociações, diminuindo a clivagem entre objetos idealizados e persecutórios, enfraquecendo a força de aspectos fantásticos dos objetos. Com isso, o material inconsciente com características semelhantes ao reprimido pode ser mais bem utilizado nas atividades do Ego. Portanto, podemos deduzir que o trabalho terapêutico da ITBI propiciou um fortalecimento da organização do Ego dos sujeitos participantes, através da apropriação e diferenciação de porções do Id (idéia reprimida inconsciente); assim como de identificações com o “*objeto externo suficientemente bom*” representado pela pesquisadora – terapeuta, através da transferência positiva. No entanto, é preciso ressaltar que para que as respostas contratransferenciais do professor – resistência produzida pela descatectização resultante da censura do superego – fossem superadas foi necessário que a pesquisadora-terapeuta funcionasse como um “superego bom auxiliar”, que amenizou a censura e rigidez do superego dos sujeitos participantes, permitindo assim a catectização da idéia reprimida no inconsciente e sua ligação com a idéia resultante da interpretação (duplo). Desse modo, os professores puderam sintetizar o significado funcional das repetições, condição necessária para que ocorresse a mudança comportamental.

A análise catártica das respostas contratransferenciais do professor permitiu o abrandamento da resistência contra idéias capazes de suscitar afetos dolorosos tais como: vergonha, culpa, sofrimento moral e injustiça. As repetições mais claras e fáceis de compreender, que se mantinham reprimidas e permaneciam inconscientes e, que foram registradas no pré-consciente através da interpretação teorizada

(duplo), puderam ser eliminadas na medida em que a pesquisadora-terapeuta foi internalizada como um “*objeto suficientemente bom*”. Desse modo, criou-se um ambiente terapêutico protetor, onde o professor pode experimentar novas respostas mais adequadas (mais satisfatórias e com menor conflito intrapsíquico e interpíquico) no contexto dramático, que puderam ser derivadas para o contexto grupal (sala- de- aula) e para o contexto social. Com isso, sujeitos-pacientes e pesquisadora-terapeuta puderam perceber juntos, que as situações cotransferenciais detectadas na ITBI, do ponto de vista tópico, funcionaram como uma *força progressiva*, na medida em que impeliram no sentido da realidade externa objetiva, as idéias e emoções inconscientes: *as respostas contratransferenciais dos professores procuravam reanimar formações psíquicas congeladas/reprimidas no passado, descarregando sua energia e buscando sua satisfação no presente*. Portanto, podemos dizer que a cotransferência tem uma face voltada para o passado (compulsão à repetição) e outra voltada para o presente sob a forma de resistência (atuação do passado sem rememoração). O manejo da transferência positiva permitiu que a análise das relações cotransferenciais estabelecidas como uma força atual, ativa no “aqui e agora”, ultrapassasse as resistências e diferenciasses as cenas referentes ao passado e ao presente. Portanto, o confronto entre experiências antigas e atuais experimentadas através da atuação no contexto dramático, favoreceu a percepção de situações-problema fixadas em *etapas intermediárias* entre as vicissitudes das experiências primitivas, que as conduziram (primeiras relações objetais) e as situações observadas nas inter-relações estabelecidas entre o professor e o grupo de alunos na sala- de- aula.

O procedimento psicodramático favoreceu que a transferência positiva estabelecida entre os sujeitos e a pesquisadora-terapeuta, pudesse ser deslocada

para o contexto dramático, através do *fator afetivo* manifestado nas inter-relações entre os diferentes personagens. Com isso, a *idéia* resultante da *interpretação teorizada* (duplo) feita pela pesquisadora-terapeuta e registrada no pré-consciente dos sujeitos, pôde ser impregnada de *quota de afeto necessária*, para *ligar-se à idéia reprimida*. Desse modo, o *procedimento psicodramático* *clareou e tornou mais fácil a compreensão da repetição*, que emergiu sob a forma de lembranças de cenas pregressas, através das quais se pôde conhecer o conteúdo presente no material recalçado e conduzi-lo à consciência, através da elaboração da associação estabelecida entre a repetição da transferência e o que era repetido na inter-relação entre o professor e o grupo de alunos na sala- de- aula. Com isso, pode-se deduzir que “o medo do novo” que permeava a compulsão à repetição, pode ser substituído pela potência exterior, porque através do “exercício do jogo comparativo entre cenas: pregressa e atual”, a compulsão à repetição foi tornando-se inofensiva, derivando um novo olhar no mundo interno e externo dos sujeitos participantes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDO, C. H. N.; FLEURY, H. J. UMA PROPOSTA PSICOTERÁPICA PARA A MULHER CLIMATÉRICA. In: FLEURY, H. J.; MARRA, M. M. (Org.) **Intervenções Grupais na Saúde**. São Paulo: Editora Agora, 2005.

AGUIAR, M. A evolução dos conceitos de tele e transferência. In: **MOMENTO. Revista del Instituto de Psicodrama J. L. Moreno**. nº 5, p. 8-11, 1996.

ALMEIDA, W. C. Os Iniciadores. In: MONTEIRO, R. (Org.) **Técnicas Fundamentais do Psicodrama**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

ARANHA, M. L. de A; MARTINS, M. H. P. **Filosofando. Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

BACHA, M. M. **A Arte de Formar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BARONE, L. M. C. Escolarização e Construção da Identidade: Reflexões para a Formação do Educador. In: OLIVEIRA, M. L. **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

BELLAK, L.; SMALL, L. **Psicoterapia de Emergência & Psicoterapia Breve**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

BION, W. R. **Experiências com Grupos**. São Paulo: Editora da USP, 1961-1975.

_____. **Dinâmica do Grupo: Uma Revisão**. In: Klein, M; Heimann, P. e Money-Kirle, R. E. **Temas de Psicanálise Aplicada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

BLEGER, J. O Grupo como Instituição e o Grupo nas Instituições. In: KAËS, R. et al (Orgs) **A INSTITUIÇÃO E AS INSTITUIÇÕES Estudos Psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 59-71, 1989.

BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador. In: PATTO, M. H. S. (Org) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, p. 321-341, 1981.

BUSTOS, D. M. **Psicoterapia Psicodramática**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

_____. **O Psicodrama, Aplicações da Técnica Psicodramática**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

CALVENTE, C. PERSONAJE – ROLES – IDENTIFICACIÓN. Articulación y epistemología. In: Encontro Ibero-Americano de Psicodrama. 2002. Pova de Varzin. **Anais**. Portugal.

_____. Revistando la teoria de roles: lugar del personaje. In: **Revista Brasileira de Psicodrama**. vol 14, nº 2, p. 37-45, 2006.

CRELIER, V. Projeção para o futuro. In: MONTEIRO, R. F. (Org.) **TÉCNICAS FUNDAMENTAIS DO PSICODRAMA**. São Paulo: Editora Brasiliense. P. 85-91, 1993.

DAMERGIAN, S. **O Papel do Inconsciente na Interação Humana – Um Estudo sobre o Objeto da Psicologia Social**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia da USP- S. P., São Paulo, 1988.

ENRIQUEZ, E. O Trabalho da Morte nas Instituições. . In: KAËS, R. et al (Orgs) **A INSTITUIÇÃO E AS INSTITUIÇÕES Estudos Psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 73-157, 1989.

FERREIRA-SANTOS, E. Psicoterapia breve: o Psicodrama utilizado na Psicoterapia da Crise. In: **Revista Brasileira de Psicodrama**. vol. 2, p. 61 – 74, 1984. Anais do IV Congresso Brasileiro de Psicodrama. Campinas. S. P.

_____. **PSICOTERAPIA BREVE. Abordagem sistematizada de situações de crise**. São Paulo: Agora, 1997.

FIORINI, H. J. **Teoria e técnicas de Psicoterapias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FLEURY, H. J. A dinâmica do grupo e suas leis. In: ALMEIDA, W. C (Org.) **Grupos a proposta do Psicodrama**. São Paulo: Agora, 1999.

FONSECA FILHO, J. S. **Psicodrama da Loucura. Correlações entre Buber e Moreno**. São Paulo: Agora, 1980.

FORNARI, F. Por uma Psicanálise das Instituições. In: Kaes, R. et al. **A Instituição e as Instituições. Estudos psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 103-134, 1989.

FREUD, S. A Psicoterapia da Histeria. In: BEUER E FREUD S. ESTUDOS SOBRE A HISTERIA. **Obras Completas**. Vol. II. Rio de Janeiro. Imago. (1893-1895)- 1969.

_____. Fragmentos da Análise de um caso de Histeria. In: **Obras Completas**. Vol. VII, Rio de Janeiro: Imago. 1905 [1901]

_____. Dinâmica da Transferência. In: **Obras Completas**. Vol. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1912-1969.

_____. Recordar, Repetir e Elaborar. In: **Obras Completas**. Vol. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1914-1969.

_____. Psicologia de Grupo e Análise do Ego. **Obras Completas**. Vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1921-1969.

_____. O ego e o id. **Obras Completas**. Vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1923-1969.

_____. O Mal-Estar na Civilização. In: **Obras Completas**. Vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1930 [1929]-1969.

_____. Construções em Psicanálise. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1937-1969.

GAILLARD, B. **Suivi et accompagnement Psychologiques em milieu scolaire Approches cliniques**. Bruxelles: De Boeck & Larcier S. A., 2001.

GEBARA, A. **Como Interpretar na Psicoterapia Breve de Orientação Dinâmica**. São Paulo: Vetor, 2003.

GONÇALVES, C. S. et al **Lições de Psicodrama. Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno.** São Paulo: Agora, 1988.

GONÇALVES, C. S. TÉCNICAS BÁSICAS: DUPLO, ESPELHO E INVERSÃO DE PAPÉIS. In: MONTEIRO, R. F. (Org.) **TÉCNICAS FUNDAMENTAIS DO PSICODRAMA.** São Paulo: Editora Brasiliense, p. 19- 31, 1993.

HOLMES, P. A. **A exteriorização do mundo interior. O psicodrama das relações objetais.** São Paulo: Agora, 1992.

HUNTER, J. C. **O monge e o executivo. A essência da Liderança.** Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

JUNQUEIRA, L. C. Níveis Clínicos de Captação da Organização Emocional. In: Encontro do Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica, 9, p. 69-70. 2005, São Paulo, **Anais.** São Paulo: USP.

KAËS, R. Realidade Psíquica e Sofrimento nas Instituições. In: KAËS, R. et al (Orgs) **A INSTITUIÇÃO E AS INSTITUIÇÕES Estudos Psicanalíticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 19- 58, 1989.

KESTEMBERG, E.; JEAMMET, P. **O Psicodrama Psicanalítico.** São Paulo: Papyrus, 1989.

KIM, L. M. V. Tele e Transferência na Terapia Psicodramática. In: **Revista Brasileira de Psicodrama.** v. 14, nº 2, p. 99-101, 2006.

KLEIN, M. O Desenvolvimento de uma Criança. In: **Contribuições à Psicanálise.** São Paulo: Mestre Jou, p. 15 – 85, 1921-1981.

_____. O Papel da Escola no Desenvolvimento Libidinal da Criança. In: **Contribuições à Psicanálise.** São Paulo: Mestre Jou, p. 87 – 110, 1923 (1) -1981.

_____. A Análise Infantil. In: **Contribuições à Psicanálise.** São Paulo: Mestre Jou, p. 111 – 148, 1923 (2) -1981.

_____. Simpósio sobre a Análise Infantil. In: **Contribuições à Psicanálise.** São Paulo: Mestre Jou, p. 193 – 232, 1927-1981.

_____. Primeiros Estágios do Conflito Edípico e da Formação do Superego. In: **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1928- 1981.

_____. A Personificação nos Jogos das Crianças. In: **Contribuições à Psicanálise**. São Paulo: Mestre Jou, p. 269 – 282, 1929 (1)- 1981.

_____. Situações de Ansiedade Infantil refletida numa Obra de Arte e no Impulso Criador. In: **Contribuições à Psicanálise**. São Paulo: Mestre Jou, p. 283 – 293, 1929 (2)- 1981.

_____. A Importância da Formação de Símbolos no Desenvolvimento do Ego. In: **Contribuições à Psicanálise**. São Paulo: Mestre Jou, p. 295 – 313, 1930- 1981.

_____. Uma Contribuição à Teoria da Inibição Intelectual. In: **Contribuições à Psicanálise**. São Paulo: Mestre Jou, p. 319 – 333, 1931- 1981.

_____: As Relações entre a Neurose Obsessiva e os Primeiros estágios do Superego. In: **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, p. 203 - 235, 1932- 1981.

_____: O Significado das Primeiras Situações de Angústia no Desenvolvimento do Ego. In: **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, p. 236 - 257, 1932- 1981.

_____: O Significado das Primeiras Situações de Angústia no Desenvolvimento Sexual da Menina. In: **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, p. 259 – 311, 1932- 1981.

_____. O Luto e a Relação com os Estados Maníacos Depressivos. In: **Contribuições à Psicanálise**. São Paulo: Mestre Jou, p. 391 – 423, 1940 - 1981.

_____. As Origens da Transferência. In: **Inveja e Gratidão e outro trabalhos 1946- 1963**. Rio de Janeiro: Imago, p. 70 – 79, 1952-1991.

_____. Inveja e Gratidão. In: **Inveja e Gratidão e outro trabalhos 1946- 1963**. Rio de Janeiro: Imago, p. 205 – 267, 1957-1991.

_____. Sobre o Desenvolvimento do Funcionamento Mental. In: **Inveja e Gratidão e outro trabalhos 1946- 1963**. Rio de Janeiro: Imago, p. 268 – 279, 1958-1991.

_____; RIVIÈRE. **Amor, ódio y reparación**. Buenos Aires: Hormé, 1968.

KUPPER, M. C. M. **Relação Professor-Aluno: uma Leitura Psicanalítica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia da USP- SP, São Paulo, 1982.

LAPLANCHE; PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEAVELL, H.R.; CLARK, E. G. **Preventive Medicine for the Doctor in his Community**. New York: Mc Graw-Hill, 1965.

LISONDO, A. B. D. No fim do milênio: por quê é cada vez mais difícil aprender?. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Psicanálise e Educação ontem, hoje e amanhã**. Araraquara: UNESP, 2000.

MALPIQUE, C. Psicanálise / Psicodrama. In: **Revista da Sociedade Portuguesa de Psicodrama**. Porto, Nº 3, p. 80-85, 1995.

MARTIN, E. G. **J. L. Moreno: Psicologia do Encontro**. São Paulo; Livraria Duas Cidades Ltda, 1984.

MALAN, D. **As Fronteiras da Psicoterapia Breve**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981

MONEY-KIRLE, R. E. Psicanálise e Ética. In: Klein et al. **Temas de Psicanálise Aplicada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MONTEIRO, A. M. Compreensão da Intersubjetividade com Conceitos de Tele e Transferência: Escolhas Paradigmáticas. In: **Revista Brasileira de Psicodrama**. v. 13, nº 2, p. 59-78, 2005.

MONTEIRO, E. A. M. **A Transferência e a Ação Educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

_____. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

_____. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORGADO, M. A. **da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Summus editorial, 2002.

NAFFAH NETO, A. **Psicodrama- Descolonizando o Imaginário**. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1979.

OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Psicanálise e Educação ontem, hoje e amanhã**. Araraquara: UNESP, 2000.

OGDEN, T. **Os sujeitos da Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. XVII, 2003.

O'SHAUGHNESSY, E. A Teoria do Pensar de W. R. Bion e novas Técnicas em Análise de Crianças. In: **Melaine Klein Hoje. Desenvolvimento da teoria e da técnica**. Volume 2. Rio de Janeiro: Imago, p.196 – 210, 1990.

OSÓRIO, L. C. Processos Obstrutivos nos Sistemas Sociais, nos Grupos e nas Instituições. In: ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C. et al. **COMO TRABALHAMOS COM GRUPOS**. Porto Alegre: Artes médicas, p. 69 – 74, 1997.

PEREIRA, T. L. **COMUNICAÇÃO PROFESSOR E ALUNO EM SALA DE AULA**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes –USP -SP. São Paulo, 1991.

PINTO, F. S. Vivência de Reparação no Contexto dramático. In: **Revista brasileira de Psicodrama**, ano 2, nº 1, p. 33-34, 1977.

ROJAS-BÉRMUDEZ, J. G. **NÚCLEO DO EU. Leitura Psicológica dos Processos Evolutivos Fisiológicos**. São Paulo: Editora Natura, 1978.

_____. **Introdução o Psicodrama**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1980.

ROSENTHAL, J.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, p. 259-293, 1981.

SIMON, RYAD. Formação do psicoterapeuta para a realidade brasileira. In: **Boletim Psicologia SPSP**, n. 33, p. 63- 73, 1981.

_____. Algumas observações sobre grupos psicoterápicos, operativos e psicoterapia breve em instituições. **Boletim de Psiquiatria**. São Paulo, n. 16, p. 61-208, 1984.

_____. **Introdução à Psicanálise: Melaine Klein**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Psicologia Clínica Preventiva. Novos Fundamentos**. São Paulo: EPU, 1989.

_____. Impotência Contratransferencial. Esboço de Compreensão Metapsicológica. In: **Revista Brasileira de Psicanálise**. V. XXVI, nºs 1-2, p. 15-26, 1991.

_____. Do Diagnóstico à Psicoterapia Breve. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. São Paulo n. 45, p.403-408, 1996.

_____. Concordâncias e Divergências entre Psicanálise e Psicoterapia psicanalítica. In: Encontro do Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica, 4, 1999, São Paulo. **Anais**. São Paulo, USP.

_____. Manejo da transferência e da Contratransferência na Psicoterapia Psicanalítica. In: Encontro do Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica, 5, p. 5-16, 2001, São Paulo. **Anais**. São Paulo, USP.

_____. Dissecando uma sessão de Psicoterapia Psicanalítica. In: Encontro do Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica, 6, 2002, São Paulo. **Anais**. São Paulo, USP.

_____. A influência da Teoria na Interpretação. In: Encontro do Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica, 7, p. 5-26, 2003, São Paulo. **Anais**. São Paulo, USP.

_____. CONTRATRANSFERÊNCIA E TRANSFERÊNCIA EM PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA DE “QUADROS MEDIANOS”. In: Encontro do Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica, 8, p. 5-26, 2004, São Paulo. **Anais**. São Paulo, USP.

_____. Uma ponte entre Klein e Winnicott – a função reparadora do psicoterapeuta psicanalista. In: Encontro do Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica, 9, p.7-26, 2005a, São Paulo. **Anais**. São Paulo, USP.

_____. **Psicoterapia Breve Operacionalizada**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TASSARA, E. T. Intervenção Social e Conhecimento Científico. Disciplina cursada, IP, USP-SP, 13/03/2003 – 04/06/2003.

TAVARES, M. E. B. de P. A professora suficientemente boa. In: OUTEIRAL et al (Orgs.) **Winnicott Seminários Brasileiros**. Rio de Janeiro: Revinter, p. 372-381, 2005.

TURATO, E. R. **TRATADO DE METODOLOGIA DA PESQUISA CLÍNICO – QUALITATIVA. Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VIEIRA, L. M. P. **Processo Grupal Psicodramático. Teoria e Prática no Contexto Educacional**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

VIDAL, J. P. O Familiarismo na Abordagem “Analítica” da Instituição. A Instituição ou o Romance Familiar dos Analistas. In: KAËS et al (Orgs) **A INSTITUIÇÃO E AS INSTITUIÇÕES Estudos Psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 179-197, 1989.

WEISFLOG W.(Org.) **MICHAELIS 2000 – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo. Editora Melhoramentos, v.2, p. 1341, 2000.

YAMAMOTO, K. Encontros e desencontros na supervisão em psicoterapia psicanalítica. In: SIMON, R.; LEVINZON, G. K. (Orgs) **Progressos em Psicoterapia Psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 281-304. 2006.

ANEXOS

ANEXO A - ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você estará participando de um estudo cujo objetivo principal é oferecer um conhecimento original, através de contribuição adaptativo – psicanalítica, para melhorar a eficácia pedagógica da inter-relação professor-aluno, em escolas de ensino fundamental e de educação infantil. Com ele buscar-se-á a compreensão do relacionamento do professor diante das manifestações do grupo de alunos dentro da sala- de- aula.

Inicialmente estarei observando a relação do professor com a turma de alunos em sala- de- aula por um período de até seis meses. Durante este período, poderei solicitar sua participação em entrevistas individuais abordando temas relacionados ao observado em sala- de- aula, por um período de até três meses, onde serão abordados temas pertinentes. Estas serão realizadas na própria escola, fora do horário normal de sala- de- aula.

É importante destacar que a qualquer momento você terá liberdade para retirar seu consentimento e deixar de participar deste estudo. Todos os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados somente para fins científicos, comprometendo-se a pesquisadora com a garantia de sigilo de sua identidade e da instituição. Não há previsão de riscos e desconfortos para essa modalidade de estudo, e sua participação colaborará para os estudos acerca do sentido das relações mais profundas, que medeiam a inter-relação professor aluno em sala- de- aula.

DATA: ___/___/___.

LEILA MARIA VIEIRA KIM

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, _____, abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre todas as condições que constam do documento "ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA", de que trata o Projeto de Pesquisa para elaboração de tese para obtenção do título de Doutora, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Titular Dr. Ryad Simon, que tem como pesquisadora responsável a Sra. Leila Maria Vieira Kim; especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa, aos procedimentos que serão utilizados, aos benefícios do estudo; declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram assegurados, a seguir relacionados:

1. A garantia de receber a resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, benefícios e de outras situações relacionadas à pesquisa da qual participarei.
2. A liberdade de retirar o meu consentimento e deixar de participar do estudo, a qualquer momento do processo, sem que isto traga prejuízo ao desempenho de minhas funções profissionais.
3. A segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade.
4. O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo; e de que serei respeitosamente acompanhado (a) e assistido (a), no que se refere ao projeto, durante todo o período da minha participação no mesmo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha permissão de participar do referido projeto.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do professor participante

ANEXO C - ESCLARECIMENTO AOS PAIS DE ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Seu filho(a) estará participando de um estudo cujo objetivo principal é oferecer um conhecimento original, através de contribuição adaptativo – psicanalítica, para melhorar a eficácia pedagógica da inter-relação professor-aluno, em escolas de ensino fundamental e de educação infantil. Com ele buscar-se-á a compreensão do relacionamento do professor diante das manifestações do grupo de alunos dentro da sala- de- aula.

Inicialmente estarei observando a relação do professor com a turma de alunos em sala- de- aula por um período de até seis meses. Durante este período, poderei solicitar a participação de seu filho(a) em uma sessão de intervenção terapêutica breve vincular juntamente com a sua professora. Esta será realizadas na própria escola, fora do horário normal de sala- de- aula.

É importante destacar que a qualquer momento você terá liberdade para retirar seu consentimento e deixar de participar deste estudo. Todos os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados somente para fins científicos, comprometendo-se a pesquisadora com a garantia de sigilo de sua identidade e da instituição. Não há previsão de riscos e desconfortos para essa modalidade de estudo, e sua participação colaborará para os estudos acerca do sentido das relações mais profundas, que medeiam a inter-relação professor aluno em sala- de- aula.

DATA: ___/___/___.

LEILA MARIA VIEIRA KIM

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, responsável pelo(a) aluno(a) _____, abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre todas as condições que constam do documento "ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA", de que trata o Projeto de Pesquisa para elaboração de tese para obtenção do título de Doutora, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Titular Dr. Ryad Simon, que tem como pesquisadora responsável a Sra. Leila Maria Vieira Kim; especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa, aos procedimentos que serão utilizados, aos benefícios do estudo; declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram assegurados, a seguir relacionados:

1. A garantia de receber a resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, benefícios e de outras situações relacionadas à pesquisa da qual participarei.
2. A liberdade de retirar o meu consentimento e deixar de participar do estudo, a qualquer momento do processo, sem que isto traga prejuízo ao meu filho(a).
3. A segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade.
4. O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo; e de que meu filho(a) será respeitosamente acompanhado (a) e assistido (a), no que se refere ao projeto, durante todo o período da minha participação no mesmo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha permissão de participar do referido projeto.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a) participante