

RESUMO

Este trabalho ocorreu em uma classe de 52 alunos, na disciplina de Psicologia, no Curso de Administração. Centrou sua análise na confecção de textos pelos alunos articulando-os à experiência do seu cotidiano, em pequenos grupos, a partir da devolutiva do processo grupal de aprendizagem como instrumental que possibilitou a maior discriminação entre conteúdos próprios dos integrantes e do grupo.

Investigou também como a identificação de atitudes defensivas, no grupo e em si, contribuiu para a elevação do nível de tolerância às contradições, possibilitando uma visão questionadora da dinâmica visível e invisível, presentes em sua produção.

Seu objetivo esteve ligado ao desenvolvimento de uma atitude de contenção e apoio necessária ao papel do futuro administrador.

PALAVRAS-CHAVE

Confecção de textos; Pequenos grupos; Atitude de contenção e apoio.

ABSTRACT

This work was done in a 52-student classroom, in a Psychology class, in a Business Administration course. The analysis was centered on text elaboration by the students, in small groups, and the relations to the everyday experience starting from the devolution of the group processes of learning as the instrument which has enabled more discrimination among the group contents and its elements.

It has also investigated the identification of defensive attitudes in the group and the way it has contributed to the upwarding of the level of tolerance to the contradiction, enhancing an inquiring vision of the visible and invisible dynamics present in the production.

The objective was linked to the development of a contention attitude and a support necessary to the role of the future administrator.

KEY WORDS

Text elaboration; Small groups; Contention attitude and support.

SUMÁRIO

I.	Objetivo da investigação.....	10
II.	Considerações iniciais	11
	1. O adolescente/jovem no curso superior.....	14
	2. A formação e a informação do futuro administrador	15
	3. Aprender: articulação entre o subjetivo e o objetivo	16
III.	Pressupostos teóricos.....	16
	1. Âmbitos de análise e inserção.....	16
	1.1. Situar-se na tarefa.....	16
	1.2. Didática cumulativa da leitura dos emergentes	17
	1.3. Atitude psicológica: necessária ao processo de aprendizagem que “forma”	18
	1.3.a. Discriminação de si e do outro	19
	1.3.b. Tolerância às contradições	20
	1.3.c. Âmbitos de inserção e análise	21
	2. Âmbito psicossocial.....	22
	2.1. A dimensão psíquica.....	24
	3. Âmbito sociodinâmico.....	25
	3.1. Grupo e interdependência	25
	4. Âmbito institucional	26

5. Âmbito comunitário.....	26
5.1. A constituição do grupo e a relação com os diferentes âmbitos.....	27
5.2. A multideterminação das matrizes	29
5.3. O docente/os alunos e os âmbitos de inserção	32
5.4. Processos transferenciais em sala de aula.....	33
5.5. Contratransferência.....	36
5.6. A especificidade dos grupos da pesquisa	37
5.6.a. Modalidades grupais	37
5.7. O processo de aprendizagem.....	39
5.8. Rotinas organizacionais defensivas.....	41
5.8.a. Aprendizagem e mudança	42
5.9. Retomando o conceito de aprendizagem	43
5.10. Avaliação do processo grupal	44
5.10.a. Vetores do cone invertido	44
5.11. Con(texto) e devolutiva do processo grupal	46
5.11.a. Confecção de texto.....	46
5.11.b. Devolutiva do processo grupal.....	47
IV. Metodologia	47
1. Sujeitos da pesquisa.....	47
2. Função	48

3. Didática cumulativa dos emergentes	49
4. Confeção de textos.....	49
5. Devolutiva da história grupal.....	49
6. Coleta de dados	50
V. Análise dos dados	50
1. Gestalt	50
1.1. Comunicação e cooperação.....	50
1.2. Intervenção do monitor.....	51
1.3. Percepção do monitor pelo grupo.....	52
1.4. O papel do monitor visto pelo monitor.....	54
1.5. Trabalhos de grupo	56
1.6. Estudo de caso	58
1.7. Devolutiva	58
1.8. Textos articulando teoria e cotidiano	61
2. Psicanálise	66
2.1. Estudo de caso	66
2.2. Relatórios dos monitores	66
2.2.a. Comunicação e cooperação	66
2.2.b. Percepção do monitor pelo grupo.....	66
2.2.c. Intervenção	67

2.2.d. Percepção do monitor pelo monitor	67
2.3. Trabalhos de grupo	67
2.4. Rotinas organizacionais - relatórios dos monitores	68
2.4.a. Comunicação e cooperação	68
2.4.b. Intervenção	69
2.4.c. Percepção do monitor pelo grupo	69
2.4.d. Percepção do monior pelo monitor.....	70
2.5. Devolutiva	71
2.6. Texto articulando teoria e cotidiano.....	75
2.7. O ingresso no mundo adulto	75
2.8. A projeção entre os pares.....	79
2.9. A força do grupo/classe: exige-se a fidelidade às regras	79
2.10. Ênfase no que realizam	80
2.11. Quanto aos exemplos	81
2.12. Haroldo e Calvin: os porta-vozes dos jovens/alunos	83
2.13. O encontro com as perdas: o tempo cognitivo e o tempo afetivo.....	84
2.14. Repartindo a culpa: a projeção.....	85
2.15. Outros jovens/alunos como porta-vozes que selecionam os professores como protagonistas de uma história	85
2.16. A questão principal: a identidade	86

2.17. O outro: uma ponte para si mesmo.....	86
2.18. O temor à dependência.....	87
2.19. O outro: um espelho para o reconhecimento dos próprios conteúdos	88
2.20. Behaviorismo.....	89
2.20.a. Rotinas organizacionais defensivas	89
2.20.b. Relatório de monitores.....	97
2.20.c. Devolutiva	100
2.21. Análise a partir dos vetores do cone invertido.....	101
2.21.a. Gestalt.....	101
2.21.b. Psicanálise	102
3. Behaviorismo - rotinas organizacionais defensivas.....	103
3.1. Comunicação	103
3.2. Cooperação.....	104
3.3. Aprendizagem.....	104
3.3.a. Vínculo de aprendizagem.....	104
VI. Conclusão.....	107
1. Elementos a serem considerados na análise	116
2. Sugestões.....	116
VII. Bibliografia	117
VIII. Anexos	122

1. Anexo I.....	122
1.1. Função do monitor.....	122
1.2. Relatório do monitor.....	123
2. Anexo II	124
2.1. Gestalt	124
2.2. Estudo de caso	129
2.3. Textos articulando teoria e cotidiano	131
2.4. Intervenções	144
2.5. Motivos não-intervenção	146
2.6. Percepção do papel do monitor pelo grupo	147
2.7. Percepção do papel do monitor pelo monitor	150
3. Anexo III.....	154
3.1. Psicanálise	154
3.1.a. Estudo de caso	154
3.1.b. Comunicação/cooperação	159
3.1.c. Intervenção	161
3.1.d. Motivo não-intervenção	162
3.1.e. Percepção do grupo em relação ao monitor	162
3.1.f. Percepção do monitor pelo monitor	163
3.1.g. Mecanismos de defesa	167

4. Anexo IV	228
4.1. Behaviorismo.....	228
4.1.a. Trabalhos de grupo	228
4.1.b. Relatórios dos monitores.....	234
5. Anexo V	241
5.1 Rotinas organizacionais defensivas.....	241
5.1.a. Estudo de caso	241
5.1.b. Relatórios dos monitores.....	244
6. Anexo VI.....	253
6.1. Respostas ao questionário sobre preferências.....	253
7. Anexo VII.....	264
7.1. Psicanálise	264
7.2. Repressão e sociedade	269
7.3. Complexo de Édipo	270
7.4. Análise a partir dos conceitos de Psicanálise do filme “Em Nome do Pai” – direção de Jerry Sheridan.....	272
7.5. Comunicação e papéis	280
7.6. Nível explícito/implícito	282
7.7. Pactos grupais.....	285

A PSICOLOGIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO EM PEQUENOS GRUPOS E A CONFECÇÃO DE TEXTOS PELOS ALUNOS

*Ideli Domingues**

I. OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Refletindo sobre o que é necessário para o administrador do presente, na medida em que a cada dia a leitura da dinâmica grupal se faz importante, o contexto do trabalho apresenta-se como palco de divergências e negociações constantes, exigindo:

- a) tolerância às inovações que se geram de uma maneira cada vez mais rápida;
- b) atitudes criativas.

Nesta investigação, tivemos a pretensão de indagar:

1. A confecção de textos, em pequenos grupos, a partir da devolutiva do processo grupal de aprendizagem, associada às experiências do cotidiano, pôde propiciar atitudes de maior discriminação entre conteúdos próprios e do grupo?
2. A identificação de atitudes defensivas nos grupos, e em si, aumentou o nível de tolerância às contradições, possibilitando uma visão questionadora da dinâmica visível e invisível presente nas relações humanas?

*Agradecimento ao aluno que participou da pesquisa que originou o presente relatório como monitor, Silvio Histoshi Ikegami.

II. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“É melhor acender uma vela
Do que amaldiçoar a escuridão.”*

Miguel Attie Filho
“O Legado da Sabedoria”

Como Docente de Psicologia há aproximadamente quinze anos em diversas instituições, e simultaneamente há oito anos no curso de Administração para alunos que recém ingressaram ao nível superior, venho, neste último contexto, buscando constantemente aperfeiçoar o método de ensino e saídas criativas para impasses presentes na relação Psicologia/Administração/Professor/Aluno, o que me tem inquietado profundamente.

1. O ADOLESCENTE/JOVEM NO CURSO SUPERIOR

Devemos aqui introduzir um elemento essencial a ser considerado: a peculiaridade destes alunos cuja faixa etária situa-se entre 18 e 20 anos. Segundo Burak¹, a Organização Mundial de Saúde define o grupo adolescente como a população compreendida entre os 10 e 19 anos de idade, e como jovens o grupo compreendido entre 15 e 24 anos. Acrescenta que a adolescência tem limites pouco definidos: começa muitas vezes antes dos 10 anos e não necessariamente termina aos 19 anos. Nas áreas rurais ou urbanas marginais, esse período (adolescência-juventude) é mais curto, na medida em que o jovem começa a trabalhar precocemente. No entanto, esse período se prolonga nas áreas mais desenvolvidas, porque a puberdade se inicia cada vez mais precocemente e há um maior tempo usado pelo jovem na preparação para a sua inserção sociolaboral, prolongando assim sua independência.

¹ BURAK, S. D. Marco Epistemológico Conceptual de la Salud Integral del Adolescente. In: *Adolescencia y Juventud. Aportes para una Discusión*. OMS, Representación de Costa Rica, marzo, 1995.

Concluímos, portanto, que a adolescência não é um processo meramente biológico, mas ao mesmo tempo psicológico e social, com diferentes características, nas distintas estruturas sociais e culturais. Por esse motivo, vários autores apontam para a existência de inúmeras adolescências e juventudes presentes em um mesmo país.

A relação em sala de aula com os jovens é muito singular, e temos nos deparado com obstáculos constantes desta disciplina, tais como:

- a) seu ensino para alunos que não possuem conhecimento prévio dos mínimos conceitos utilizados na Psicologia;
- b) necessidade de atender às suas sugestões mais imediatas e de fazer com que os alunos tenham uma atenção e percepção, mais voltadas para os conteúdos visuais, sintéticos e práticos;
- c) dificuldade de compreensão de textos que chamam de “abstratos”, por não identificarem questões de seu cotidiano atual;
- d) necessidade de prepará-los nesses conteúdos, fornecendo-lhes bases conceituais para o ensino da Psicologia no segundo semestre, e instrumentalizá-los para o futuro.

Levando-se em conta a relevância do ensino da Psicologia no contexto da Administração, a importância de seu conteúdo como ferramenta de trabalho e também o desinteresse de alunos que muitas vezes a vêem como algo “muito subjetivo” e, portanto, não-científica, cuja finalidade não é imediata, desconectada do que chamam campo de administração (embora não tenham uma idéia clara do que seja), buscamos, através desta pesquisa, articular conteúdos do dia-a-dia que pudessem ser refletidos pelos alunos sob a ótica psicológica, facilitando a percepção, desde o início de sua formação, da dinâmica invisível (conteúdos latentes) presente nas relações humanas, formação de equipes e lideranças.

Segundo Pichon-Rivière, todos nós possuímos um “esquema de referências (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais se pensa e age)”², e a Psicologia por ele proposta se configura na crítica da vida cotidiana (que inclui os esquemas de referências). Esta pretende a análise objetiva, científica das condições concretas de existência dos indivíduos.

Nessa organização do tempo e espaço de forma peculiar, o modo de viver se transforma em “mecanismo irreflexivo e não consciente de ação”³, há uma familiaridade acrítica. Dessa maneira, tivemos a proposta de: a) problematizar essa obviedade presente na leitura do cotidiano, observando os princípios que regiam as relações humanas; b) trabalhar tais situações cientificamente, promovendo uma distância delas que permitisse a reflexão; c) explorar o cotidiano dos alunos, seus esquemas referenciais e, a partir daí, refletirmos sobre os conceitos da Psicologia que pudessem facilitar a identificação dos alunos com esses conceitos.

Compartilhamos do ponto de vista de Adamson⁴, segundo o qual se na aula o professor fizer sua explanação desde o pensamento vulgar até o pensamento científico incluindo fatos da vida cotidiana, ainda que tão dolorosos como a guerra, os alunos com certeza manterão um diálogo interno e externo constante com o docente.

Já tendo levantado dados sobre o trabalho em pequenos grupos⁵, prosseguimos aprofundando-os, no sentido de obter um conhecimento sobre como dinamizar o ensino da Psicologia.

² PICHON-RIVIÈRE, E. *O Processo Grupal*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991. p. 90.

³ QUIROGA, A. P. *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1987. p. 42.

⁴ ADAMSON, G. La Clase como Grupo Vasto. *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, nº 1, p. 22, 1985.

⁵ Pesquisa: *O Ensino da Psicologia no Curso de Administração: Como Trabalhar em Pequenos Grupos Favorecendo a Relação de Equipes* (Relatório Final NPP - jun./1995).

2. A FORMAÇÃO E A INFORMAÇÃO DO FUTURO ADMINISTRADOR

Encontramos ressonância desta empreitada na leitura de Marshall⁶, que comenta sobre a possibilidade de criarmos um espaço de trabalho mais colaborador (*Collaborative Workplace*), em que afirma que talvez seja o mais eficiente e efetivo jeito de organizar as pessoas, negócios e recursos. Através dela, podemos superar conflitos, disputas. Lança questões que são muito pertinentes à proposta desta investigação. Pergunta como o mundo do trabalho poderia ser se todos nós pudéssemos nos respeitar reciprocamente, e se soubéssemos colaborar?

Haveria uma grande diferença se ensinássemos como aprender a usar o poder e a criatividade de nossos lugares de trabalho, tornaríamos-nos capazes de utilizar a produtividade oculta da força de trabalho.

Esse *Collaborative Workplace* torna-se um lugar onde continuamos a aprender sobre nós mesmos, nosso trabalho e cada um dos outros.

A constante investigação sobre novos e melhores caminhos exige uma contínua reflexão, muito assentada na visão de mundo e no processo de como as relações humanas se dão no trabalho e na vida. Acreditamos que há uma sede de mudanças imediatas sem que se analise mais profundamente não apenas as técnicas que as possibilitam, mas o que provoca nas pessoas com elas envolvidas, como são vistas e reconhecidas.

⁶ MARSHALL, E. M. Preface. In: *Transforming the way we work. The power of collaborative workplace*. Chapell Hill, North Carolina, Amacom, 1993.

Wood Jr. e Caldas⁷ atentam para o fato de que, na atualidade, os Processos de Mudanças Radicais nas organizações traduzem um modismo e que suas conseqüências, se não pensadas, podem ser, além de duradouras, imprevisíveis.

Não pretendemos que nossos alunos adquiram um nível de crítica a ponto de explorarem tais questões tão profundamente. Mas tentamos, dentro do que foi possível nesse tempo, instaurar-lhes questionamentos visando à discriminação dos efeitos de suas ações no contexto de aula e uma reflexão que incorporasse uma leitura mais complexa das suas ações. Essa foi uma procura de abertura de uma dimensão tão ampla que envolveu múltiplas causas. Nesse processo, também nos incluímos enquanto docentes.

3. APRENDER: ARTICULAÇÃO ENTRE O SUBJETIVO E O OBJETIVO

Nessa exploração, simpatizamos com a visão de Jaitin⁸, segundo a qual o aprender não ocorre apenas a partir do pensar sobre condições objetivas, que ocorrem no processo de conhecimento, mas também articulando e diferenciando o subjetivo e o objetivo.

As possibilidades de pensar esse campo em que ocorre tal conhecimento, nas modalidades de ação, requerem, além do manejo teórico, a compreensão de ansiedades e afetos presentes em todas as situações de mudança.

A inclusão de uma devolutiva do processo de grupo acoplada à confecção de textos teve por objetivo provocar esta reflexão sobre a relação eu-outro e desenvolver uma atitude de escuta e identificação das próprias mobilizações, relacionadas ao contexto

⁷ WOOD Jr., T.; CALDAS, M. Quem Tem Medo de Eletrochoque? Identidade, Terapias Convulsivas e Mudança Organizacional. *RAE*, v. 35, nº 5, p. 13-21.

⁸ JAITIN, R. *El Psicólogo Educacional, el Educador y la Institución*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1988. p. 64.

de classe/grupo. Acreditamos ser então uma condição essencial a quem pretende se inserir nas organizações indagar: o que os outros lhe provocam e como os complementa. Isso implica a seguinte discriminação: eu/outro/grupo e em aumento da tolerância às contradições alheias e próprias, o que pode possibilitar o reconhecimento não só intelectual, mas vivencial de que é necessário um tempo para assimilar as mudanças. Acreditamos ser essa a carência fundamental presente nas organizações que, irreflexivamente, implantam novos programas.

III. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. ÂMBITOS DE ANÁLISE E INSERÇÃO

1.1. Situar-se na tarefa

É necessário que compreendamos o caráter da tarefa deste grupo de alunos no processo do curso de Psicologia, pois todo o conteúdo teórico/prático teve por objetivo a formação de uma atitude psicológica que configurasse o papel do futuro administrador.

Para a construção dessa atitude, foi necessário um investimento que ultrapassasse o nível puramente informativo, pois é no processo interacional que ela foi ocorrendo. Os conceitos de Gestalt, Psicanálise, Behaviorismo, Grupo foram sendo absorvidos, internalizados, na medida em que foram minimamente vivenciados. Portanto, vivenciar/pensar sobre os próprios estilos de pensamento/ação e as características de produção com o outro, enquanto integrantes, é que foi permitindo um espaço para uma leitura do processo de interação.

Deve ficar claro, portanto, que:

- A tarefa explícita nos grupos da classe consistiu em discutir o conteúdo da aula, que foi relevante para cada um, e assim com os colegas compor, a partir de dúvidas, distorções e reflexões recíprocas, esse conteúdo, inserindo suas próprias concepções articuladas em um referencial teórico comum.
- A tarefa implícita se caracterizou pelas ansiedades, expectativas e resistências que emergiram no processo de discussão dos temas.

1.2. Didática cumulativa da leitura dos emergentes

A didática utilizada consistiu em uma estratégia que se caracterizou não apenas por informações teóricas, mas também pela construção de uma atitude, de um manejo de ansiedades presentes no campo do grupo.

Partimos do pressuposto que a aprendizagem é contínua e dá-se em um movimento espiralado com avanços e recuos. O ensinar e o aprender ocorrem na relação docente e alunos. Em cada pessoa, há um esquema referencial, que consiste em experiências, conhecimentos e afetos utilizados. Através do grupo, elaboramos um esquema referencial operativo, sustentado no denominador comum de tais esquemas, que preexistem.

É acumulativa, na medida em que integra experiências e conhecimento do passado com o presente em uma constante relação com o outro e com o mundo. A aprendizagem ocorre na interação, o conhecimento a alimenta e é ratificado e retificado a partir das relações. O pensar ocorre na produção com o outro e deve estar integrado à ação e aos afetos.

Essa didática operou a partir de emergentes, que foram situações que ocorreram, desvelaram-se nos vínculos e caracterizaram a espiral dialética.

O docente utilizou os emergentes temáticos surgidos no grupo para, através da aula, facilitar o entendimento do processo grupal aos integrantes, que futuramente operarão com grupos. Assim, a vivência foi transformada e articulada ao conhecimento.

Essa realimentação (grupo-docente-grupo, etc.) foi constante, o que caracterizou a “ensinagem”:

- Aquele que ensina também aprende e vice-versa.

1.3. Atitude psicológica: necessária ao processo de aprendizagem que “forma”

Segundo Ana Quiroga⁹, o que se pretende ao falar em atitude psicológica é a construção de um tipo de vínculo com uma qualidade de sustentação e apoio que esteja a serviço de um processo de transformação.

Essa seria a característica básica da atitude psicológica.

Como ela é construída? Através da internalização dos vínculos e estruturas de interação com que fomos contidos, apoiados, sustentados. É construída durante toda a nossa vida, desde nossas primeiras experiências vinculares. Quando não tínhamos organização egóica, alguém ocupou um papel continente, permitindo-nos o encontro com nossos conteúdos psíquicos e nosso reconhecimento como pessoas. Desde essas mais tenras experiências, construímos a atitude psicológica.

⁹ QUIROGA, A. P. *Operación y Actitud Psicológica*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, aulas de 1982.

Quando fazemos intervenção em um campo psicológico, temos, portanto, uma tarefa psicológica. Esse campo é caracterizado pela interação e interdependência entre as suas partes, entre seus elementos. Centra-se nos emergentes.

Como se gera o emergente? Na história do processo, na relação presente-passado-futuro que também é considerada.

Essa intervenção psicológica se dá no campo dos medos e cabe àquele que a faz (coordenador facilitador de grupo; futuro administrador) esclarecer a gênese destes, ou seja, quais experiências, desejos e fantasias que a eles se atrelam.

1.3.a. Discriminação de si e do outro

O papel daquele que atua neste campo psíquico como o que sustenta este processo de elaboração de sentimentos de insegurança e incerteza precisa de um certo nível de *insight* sobre seus próprios medos e conteúdos a fim de discriminá-los do campo das outras pessoas, de quem será continente. Daí entendermos a importância dessa metodologia proposta aos alunos, futuros administradores.

Para tanto, a distância ótima deve se fazer presente. Em que consiste a distância ótima? Consiste em uma proximidade tal desses conteúdos que permita a discriminação eu-outro.

Necessária se faz a indagação constante das contradições inerentes às pessoas que intervêm, aos sujeitos da operação psicológica e ao próprio contexto. Entender a realidade com facetas contraditórias que experimentamos cotidianamente e incorporar esse pensamento implica uma mudança que caracteriza a “Atitude Psicológica”. É um aprender a pensar não linearmente, mas dialeticamente.

Em que consiste o pensamento linear? Muitas vezes, incorporamos modelos internos de relação que privilegiam a dissociação, a fragmentação. Essa percepção que não relaciona as partes, mas as vê separadas, pode interferir na leitura dos conflitos e obstáculos. Estes possuem níveis sucessivos de resolução e, à medida que se resolve um nível surge um outro, com novas características, configurando-se como um obstáculo, um desafio à integração, que não pode ser conseguida linearmente.

Essa situação constante de equilíbrio transitório é muito custosa para ser aceita. Há uma resistência maior a aceitá-la emocionalmente do que conceitualmente. A contradição está se abrindo constantemente, nossa trajetória de vida é espiralada e pode ser custosa para todos; em nosso caso, nos referimos à relação professor e alunos.

1.3.b. Tolerância às contradições

A atitude psicológica consiste em reconhecer no emergente, no conflito que se apresenta ou reapresenta (o qual muitas vezes se assemelha a uma repetição) a contradição das tendências que se opõem como progressivas e regressivas. Necessária se faz a *tolerância em níveis sucessivos de contradição*.

Essa reflexão permite investigar as características dessas tendências que se opõem. Por exemplo, a contradição sujeito-grupo que está permanentemente presente, passado/presente; grupo interno/externo; personagem interno/pessoa do professor ou colegas. Isso caracteriza o processo transferencial.

O eixo da nossa indagação foi o *vínculo* (professor/aluno) como instrumento de investigação e transformação. Através da análise do vínculo, pretendemos compreender a qualidade dos processos de comunicação e aprendizagem. Entendemos o grupo interno como recriação do grupo externo; pretendemos também compreender a relação grupo interno/externo em termos de ajuste ou desajuste,

níveis de elaboração de conflito de ambivalência, níveis de rigidez, ou estereotipia das técnicas do ego.

Essa leitura do vínculo nos permitiu perscrutar o interjogo fragmentação-integração. Quando houve possibilidade de dissociação, integração e assim seguidamente neste equilíbrio instável, dizemos que o grupo esteve em tarefa. Se, pelo contrário, não pôde sair da fragmentação a uma integração do objeto, no grupo se instalou a estereotipia das técnicas egóicas. Não houve um caráter instrumental dessas técnicas, visto que não estiveram a serviço da aprendizagem da realidade, mas a serviço do controle das ansiedades. Dizemos, então, que o grupo esteve em pré-tarefa.

1.3.c. Âmbitos de inserção e análise

Há uma infinidade de relações sociais em que emergem um sujeito e diferentes delimitações em que podemos considerá-lo.

A essas diferentes amplitudes ou zonas delimitadas em que podemos abordá-lo denominamos âmbitos.

O referencial teórico que adotamos da Psicologia Social de Pichon-Rivière privilegia a dimensão intra-subjetiva, isto é, a interação dos sujeitos e sua dialética.

Conforme a referência que se tome, podemos centrar a análise ou intervenção nos âmbitos descritos a seguir.

2. ÂMBITO PSICOSSOCIAL

Privilegia o indivíduo e o define como ser psicológico. Cada organização social, em função de seus fins, articula a experiência das pessoas.

Há, portanto, o reconhecimento de algumas necessidades e a qualificação de outras. Essa significação social da pessoa e suas necessidades, essas formas socialmente propostas de satisfazê-las, se atualizam em cada vínculo no processo interacional do dia-a-dia das pessoas. Por exemplo, o vínculo mantido entre os aristocratas do século XVIII e os camponeses desse século é distinto. Por quê? A maneira de sentir, de olhar o mundo, de olhar o outro, de reconhecer suas carências, de satisfazê-las se insere em um quadro amplo de regras, valores estabelecidos de forma explícita e implícita.

Os vínculos determinam-se reciprocamente e com uma qualidade inconsciente. As fantasias recebem essa marca, a marca das experiências. O inconsciente também. Portanto, há uma policausalidade interferindo na formação do mundo interno.

As relações sociais se referem às relações de produção, às relações que os sujeitos estabelecem para subsistir. Referem-se, portanto, às relações que surgem quando os homens começam a explorar a natureza para existirem materialmente e coexistirem. Essas formas que os homens estabelecem estão presentes em todo o sistema social e embasam os processos de comunicação verbal, não-verbal, como se defender da angústia, da dor, da infelicidade, como se organizar perante o que desestrutura. Cada sistema avalia isso de maneira a permanecer coeso e se perpetuar. Articula-se de maneira a reproduzir a visão a respeito de fatos como o nascimento, a morte, as relações homem-mulher, pais-filhos, etc.

Deparamo-nos com uma base social, um corpo social que apóia determinadas maneiras de se compreenderem as interações, de significá-las, dar-lhes um valor, interpretar os acontecimentos. Há uma memória inconsciente em todo ser humano

de como esses conteúdos se deram. Cada pessoa tem em si uma representação inconsciente de como estabelecer ternura, de como interagir com os outros, cooperar ou não. Por exemplo, uma tribo de índios norte-americanos que, embora estudando em escolas de brancos, não possuía os mesmos referenciais em relação à competição. Para ela, ganhar do parceiro era uma ofensa, portanto fazia-se tudo para que isso não ocorresse. Aos olhos dos brancos, isso era incompreensível por suas referências de cooperação, distintas desse modelo.

Um sistema de relações sociais tenta garantir sua continuidade na medida em que procura desenvolver indivíduos que possam sustentá-lo, sujeitos cuja sensibilidade o perpetue. Esse seria *um modelo de vínculo* ou *matriz de aprendizagem internalizada*. Essa matriz é multideterminada, o que significa que ela surge da interação de vários fatores que se integram e se determinam reciprocamente, tais como as relações sociais de produção que permeiam as instituições, que estão presentes na instituição familiar, escolar. Essas relações estão presentes também no grupo. Por exemplo, se fôssemos compor um brasão de cada grupo familiar, que qualidades emergiriam? Que anseios, valores, que características esse grupo desejaria que seus membros perpetuassem? O brasão de hoje seria o mesmo de 1900 ou de 1800? Para entendê-los não seria necessário remontar sua história, suas origens? O mesmo ocorre com os grupos, com a pessoa individualmente. Ela recebe a marca do grupo e também o determina.

Entender esse processo nos leva a compreender o interjogo mundo interno-mundo externo, ou seja, a dimensão interior do sujeito que se constrói por internalização, por passagem fantasiada das relações externas a essa interioridade. Quando falamos de passagem fantasiada, queremos sinalizar que os conteúdos externos sofrem uma certa distorção nessa passagem para a dimensão interna.

2.1. A dimensão psíquica

A dimensão psíquica, ou grupo interno, é construída em uma relação com a realidade externa. À medida que esse interjogo se processa, há a possibilidade de incorporação de novos dados, ou seja, novas informações que vêm da realidade objetiva através de outras pessoas.

Quando nossas referências de mundo, de vínculos estão sendo questionadas e novas estão por se incorporar, produz-se sentimento de insegurança em nossas relações. Em nosso contato com as pessoas, emerge um sentimento de vazio, de incerteza, pois há um questionamento da identidade. O velho, as formas de interação e os papéis conhecidos não suprem nossas indagações. O novo é desconhecido, e não sabemos exatamente que alterações provocará. Emerge, portanto, uma “descontinuidade”.

O que isso significa?

Pichon-Rivière disse que, no momento em que se produzem sentimentos de incerteza, de perda da identidade, de não sabermos quem somos, estão presentes as ansiedades básicas de perda e ataque. Há um medo da perda do possuído, conhecido, do que foi vivido e incorporado e um temor do novo, do que é desconhecido.

Isso é o que nos ameaça, pois imaginamos não possuir os meios para enfrentarmos a situação que se nos apresenta como um desafio, e estarmos sendo atacados.

Essas ansiedades, pela sua intensidade, podem produzir resistência à mudança, ou seja, tendência a repetir velhos modelos de interação e conteúdo na tentativa de diminuir tais ansiedades. Trazemos para a situação presente a visão de mundo que internalizamos de outras vivências e contatos. Coexistem desejo e temor.

Isso ocorre em um nível individual, grupal e coletivo. Daí que, em épocas de tensão, crise, transformação social ou de instituições que estão em fase de transição, há emergência de comportamentos regressivos, incoerentes e que se cristalizam em resistência a mudanças.

3. ÂMBITO SOCIODINÂMICO

Privilegia o indivíduo e sua inter-relação no grupo. A ênfase está no grupo.

3.1. Grupo e interdependência

A interdependência está presente, assim como o desconhecimento do outro e o temor. Isso gera mobilização ou uma desestruturação, desorganização, por quê?

O mundo interno, ou grupo interno, é configurado a partir de experiências de vida, ou seja, ele se caracteriza por uma trajetória de vínculos. Vínculo é uma estrutura que pressupõe uma interação, a presença de um sujeito, um objeto (algo, alguém, um aspecto de si mesmo) articulado em um processo de comunicação e aprendizagem. Compreendemos, assim, o mundo interno apresentando-se como uma estrutura grupal, uma estrutura dramática. Estrutura dramática implica a presença de personagens articulados em uma ação. Há, portanto, cenas, imagens nas quais o sujeito está em relação e desenvolve tarefas, pensa, sente e age em um contexto determinado. Desenvolve assim uma imagem de si, no contato com o outro.

No mundo externo, ou dimensão objetiva, aqui-agora, também está em relação e desenvolve tarefas, ocupa uma posição no sistema de interação e faz parte dessa estrutura dramática presente também no mundo externo.

Essas duas dimensões (interna/externa) interagindo constantemente superpõem cenas que se assemelham (através de inúmeras associações que o sujeito possa efetuar) mas que se dão em tempos diferentes. O aqui e agora do mundo externo não é o mesmo do mundo interno que já foi internalizado em uma outra “realidade”.

Esse interjogo constante pode ser fonte de obstáculo ou não para viver o agora.

Na medida em que essa nova situação se insere internamente, existe a possibilidade de rearranjar cenas e personagens de um outro tempo. Seria como inscrever diálogos em um *script* novo, o que gera nos personagens uma outra forma de se articular, com novas emoções, com outros papéis, e outra maneira de executar sua meta; os objetos e vínculos internos são passíveis de transformação, a partir de experiências com o mundo objetivo. Isso é o que se denomina dialética interna. Com isso, queremos dizer que o mundo interno caracteriza-se por ser um sistema aberto (com a possibilidade de refazer, de ressignificar seus aspectos) e com uma historicidade (os vínculos, os personagens se articulam em uma trama, em uma trajetória na qual passado e presente se conectam em um significado).

4. ÂMBITO INSTITUCIONAL

Privilegia a interação dos grupos em estruturas reais amplas nas quais se inserem.

5. ÂMBITO COMUNITÁRIO

Privilegia as relações mais amplas que se dão no contexto comunitário. Apresenta um complexo de relações que refletem o contexto da sociedade como um todo, mas em menor escala.

5.1. A constituição do grupo e a relação com os diferentes âmbitos

Segundo Pichon-Rivière, “grupo é um conjunto restrito de pessoas que, ligadas por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, se propõem de forma explícita ou implícita uma tarefa que constitui sua finalidade e estas pessoas interatuam através de complexos mecanismos de assunção e atribuição de papéis”.

Na passagem da série ao grupo ou de uma relação na qual se compartilha espaço, tempo, mas que não apresenta um significado comum e internalizado reciprocamente pelos integrantes, para uma relação na qual vão ser representados internamente e associados a significados de uma história, que vai sendo construída através de uma produção conjunta (tarefa), é necessário que o processo comunicacional seja constantemente decifrado.

Quando analisamos um grupo sob a ótica da tarefa, vamos lendo a ação dos sujeitos ou a rede de vínculos que vai sendo estabelecida através dos papéis que emergem e traduzem conteúdos (articulados em função da tarefa explícita) que nos permitem visualizar a dinâmica a eles subjacente (tarefa implícita). É através da comunicação (entendendo-a não só a partir do que é dito, mas também do que não o é, bem como silêncios, confusões, monólogos paralelos, ruídos, mal-entendidos, posturas, gestos, entradas e saídas inusitadas, atrasos, deposições) que a articulação entre o subjacente, invisível, vai se mostrando através de articulações de falas e significados que vão sendo construídos, paulatinamente, pelo diálogo grupal.

Neste diálogo (de frases ditas e outras subentendidas, mal-entendidas) permeado por fantasias, expectativas, dificuldades, necessidades, convergências e divergências que as contradições vão ocorrendo, e os estilos de interação e resolução de conflitos, de acolhimento do novo (novo conteúdo, novo colega, novo professor, nova maneira de aprender com o outro) vão se entrelaçando.

Aqui emergem vários aspectos que merecem relevo:

- **Estão presentes as histórias pessoais, as verticalidades de cada um, seu conteúdo interno, sua organização defensiva.**

Isso possui uma existência que precede o grupo, e essas referências determinam os papéis assumidos nesse novo grupo, assim como expectativas dirigidas a outros integrantes, bem como ao grupo, à tarefa, e à instituição como um todo. Caracteriza a dimensão psicossocial, que embora não seja objeto de nossa análise, está presente e deve ser considerada.

- **O grupo em si.**

Aqui podemos vislumbrar a relação entre os sujeitos e a dinâmica interna composta por suas verticalidades. O grupo não é constituído pela soma dessas verticalidades, mas por uma composição que as inclui mas que possui uma especificidade. É como a água (H₂O) por exemplo: suas partículas analisadas separadamente apresentam uma qualidade diferente quando se unem. O produto (a síntese) é diferente, mas as contém.

Nesse âmbito sociodinâmico, constrói-se a horizontalidade, ou seja, um espaço e tempo comuns na vida de algumas pessoas, que vão dinamizar seus significados e montar algo que seja de comum importância, aglutinado em torno de uma tarefa. Emergem, portanto, necessidades comuns.

No entanto, esse grupo não está isolado das variáveis pessoais nem das variáveis institucionais e comunitárias.

O contexto em que ele opera, seja uma escola, uma empresa, etc., possui um espaço peculiar, horários, uma distribuição que pode ser agradável ou não, que pode sugerir dificuldades de relação, há normas, significados circulantes e rotinas defensivas que são captadas pelo grupo, digeridos (ou não) e explicitados (ou não) de diferentes formas. Por exemplo, um grupo, no contexto da empresa, constituído por

departamentos distintos: o espaço, as cadeiras, as pessoas de diferentes departamentos podem ser associados às vivências do cotidiano extragrupo e mobilizar ruídos em função de situações da relação ocorrida em outro espaço.

Muitas vezes, a discriminação pode ser difícil entre esse grupo nesse momento, nesse espaço e nessa instituição, de outro grupo em outro espaço, mas **nessa mesma instituição**, com pessoas comuns aos dois grupos, mas ocupando papéis diferentes. Portanto, esses laços institucionais, embora aparentemente cindidos e delimitados, podem se mostrar indiscriminados (em nível interno) na dimensão intra-subjetiva dos integrantes e interferir nos papéis assumidos e por eles atribuídos ao produzirem conjuntamente. A cultura da instituição contamina as relações intra-subjetivas. O âmbito institucional permeia o sociodinâmico. O mesmo se dá com as ocorrências cotidianas da comunidade, em que se inserem grupo e instituição.

Necessárias se fazem a compreensão do cotidiano das pessoas presentes no grupo com seus papéis institucionais e a inserção na comunidade. Se, por exemplo, considerarmos um grupo em uma escola rural, onde seus integrantes exercem posições hierárquicas bastante relevantes, isso fica muito mais forte e presente entre os integrantes. Em outro contexto comunitário, isso poderia estar mais diluído, e as relações de poder não ficarem tão evidentes.

5.2. A multideterminação das matrizes

As matrizes, como já foi dito, são multideterminadas e, muitas vezes, são modelos contraditórios. As matrizes são orientadoras da interação, funcionam como o *script* de nossas vidas, o argumento interno de uma pessoa, grupo e instituições. O tema de suas existências.

Por que ocorrem as indagações, as contradições?

Porque este é o modelo em espiral e é próprio de todo ser vivo.

Se a luz ilumina alguma coisa, há obscuridade no outro lado dela. Quanto mais forte a luz, mais profunda será a escuridão do outro lado.

Muitas vezes, deparamo-nos com a luz, outras vezes com a escuridão. Talvez sejam os momentos de crise. É como uma pausa para tomar fôlego, ou se banhar com uma outra intensidade de luz. Por exemplo, se faltassem nós aos bambus, eles não apresentariam a conhecida resistência; quanto mais nós tem o bambu, mais firme ele é.

Podemos pensar que os outros enfrentam as crises da mesma forma que nós ou não. Talvez muitos de nós tenham uma matriz ou modelo de aprendizagem no qual responsabilizamos o outro ou o supervalorizamos, não nos expondo, porque somos mais passivos e não assumimos o novo papel na coletividade.

Aprender, portanto, pode significar romper com modelo internalizado ou retirar um determinado personagem, uma certa cena e inserir outra. Isso não se faz tão mansamente quanto em um computador, pois toda a interação implica um jogo de emoções, afetos. Entramos em contato com afetos que muitas vezes se antagonizam com os novos modelos. Não há transformação repentina. Afinal, não amanhece de repente, mas paulatinamente. Esse acontecimento, suas luzes e sombras também nos causam distintas sensações.

Se olharmos para a história, podemos questionar o porquê de existir o estilo barroco, clássico, etc., na poesia, música, literatura. Podemos afirmar que havia modelos implícitos nas relações de uma determinada época que se manifestaram em diferentes formas de expressão artística, cultural que refletiam o cotidiano. E em nossos dias? Não ocorrerá o mesmo? Como as épocas mudam suas expressões, sua forma de organizar as emoções, as experiências vividas?

Embora o homem tenha a sua expressão social, ao mesmo tempo que recebe sua influência vai paulatinamente cravando suas marcas, até que, ao se tornar massiva, densa, cria-se então um fenômeno coletivo. Portanto, a quantidade vai gerando qualidade. Isso não se dá uniformemente nem de repente.

Várias pessoas vão rompendo, vão problematizando suas experiências. São portavozes de insatisfações vividas em nível grupal. São as vozes que rompem o silêncio de muitas outras pessoas, rompem o silêncio e deixam uma fenda nos ouvidos surdos e vão penetrando gradativamente em seus interiores até que possam destampar os ouvidos e vistas.

Nos seres humanos, especialmente nos microgrupos naturais, uma ansiedade forte é a percepção do processo (do crescimento dos filhos, das transformações vinculares de acordo com a cronologia dos parceiros), porque o processo dá lugar a “sentir o que está vivo”, mas também articula-se a morte, e isso acentua a falta de controle. O recurso defensivo é estatizar-se, deter-se e evitar tomar consciência do processo da metamorfose vincular¹⁰.

Põem-se em movimento o que Laing chama defesas transpessoais, que não são as defesas intrapsíquicas, senão o intento de atuar sobre a experiência de outras pessoas para preservar o próprio mundo interno regulando o do outro.

Arbitrar a falta de autonomia nos filhos está à mercê dessa defesa. Por exemplo, preservar o estatismo interno nos pais detém o tempo e anula a morte na fantasia.

Há, portanto, aprendizagem implícita e explícita, como podemos observar, na forma de ser dos homens e mulheres com padrões diferentes em todas as épocas. Nem tudo é falado e transmitido pela palavra. Portanto, nem tudo é registrado só pela via oral. Temos um outro termômetro: a emoção, a sensação. Como vão se representando as emoções? Como, em diferentes épocas e lugares, são dirigidas de maneira diferente?

¹⁰ CALVO, I. *Cuerpo, vínculo y transferencia*. Buenos Aires, Amorrortu, 1985.

Tudo isso configura as matrizes de aprendizagem. Há matrizes que são contraditórias, que se chocam, que se superpõem. Às vezes, graças a essas contradições, a esses choques, podemos obter respostas alternativas para muitas questões que vão surgindo; graças a esses desencontros, abrem-se espaços e surgem as crises.

5.3. O docente/os alunos e os âmbitos de inserção

Mencionamos anteriormente a superposição dos diversos âmbitos e como eles se atualizam no cotidiano do grupo através dos vínculos.

A todo momento, é necessário pensarmos sobre eles, para exercer o papel de facilitador da comunicação, desocultando associações arbitrárias e possibilitando uma postura mais crítica e criativa.

Em situação de aprendizagem como esta, utilizamo-nos do **papel do monitor**, que deve estar atento à comunicação e cooperação e apontar apenas quando há falas paralelas, alguém que não é ouvido ou subgrupos. Ele é um modelo a ser internalizado e pode cumprir a função de depositário das ansiedades grupais. O professor também é um depositário.

Depositário operativo na medida em que contém e devolve o conteúdo de maneira que possa ser elaborado pelo grupo.

As questões institucionais, no entanto, atuam, assim como o contexto comunitário. Por exemplo: um grupo de alunos (com modelos internos de relação muito rígidos), na relação com profissionais de instituições, nas quais a hierarquia de poder é bastante autoritária e a explicitação de conflitos não se dá claramente, vem confirmar seus modelos internos. Na situação de aprendizagem dos alunos, tais modelos atuam como uma exigência muito grande em relação a estes, havendo

pedidos implícitos de diretividade, embora desejem também a transformação de seus modelos. Há uma idealização da instituição de ensino (do novo modelo) e, quando percebem que ela não corresponde a todas as suas expectativas e fantasias, têm dificuldade em explicitá-las. Quando tal ocorrência é apontada pelo professor (ou seja, a relação entre essa instituição e outra e as matrizes que estão sendo mobilizadas), vão se dando conta da maneira como reagem como alunos nas respectivas instituições: ficam paralisados quando interpelados; não sabem localizar o desconforto que sentem (apenas identificam que sentem), não trabalham isso na relação (pois não existe um espaço para revisão, para o exercício constante de escuta e troca) e tendem a se ausentar fisicamente ou se “desligar”, ficar desatentos ao que o outro coloca. Portanto, **o grupo é o lugar para o confronto e discriminação de conteúdos de outros âmbitos**, que, nesse caso, são interferentes e atuam como obstáculos à tarefa. Na medida em que podem discriminar a diferença dos espaços e papéis, podem desenvolver novos referenciais que lhes permitam inserção de uma forma mais crítica, criativa e prazerosa, considerando-se, no entanto, os limites e estilos da cultura da instituição educativa. **Para transformar**, é necessário observar, analisar as possibilidades internas (das pessoas), do contexto e detectar os meios de que se dispõem, como utilizá-los da maneira mais adequada. O que é possível em um contexto não o é em outro.

Daí considerarmos os vários âmbitos para viabilizar a produção. O grupo é operativo, isto é, produtivo, criativo, dentro do que lhe é possível.

5.4. Processos transferenciais em sala de aula

“A transferência é um processo de atribuição de papéis no mundo interno de cada sujeito”¹¹.

¹¹ PICHON-RIVIÈRE, E. *O Processo Grupal*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

A estrutura do grupo permite e estimula o surgimento de fantasias inconscientes, pois a dimensão intra-subjetiva possui a mesma estrutura. O que se entende por estrutura dramática? As cenas internalizadas se apresentam através de pessoas (desempenhando papéis, posições na interação com significados específicos, configurados em um campo de emoções, de afetos). A mesma estrutura grupal se superpõe às cenas internas dos integrantes. Há emoções vividas e revividas nesse processo, que é organizado em função de uma tarefa explícita e, portanto, comum a todos. No entanto, a vivência emocional possui peculiaridades das histórias subjetivas que, no campo do grupo, vão encontrar denominadores comuns: quer pela situação objetiva compartilhada, quer por semelhanças de aspectos com cenas passadas, internalizadas, que não são comuns exatamente, mas que podem apresentar pontos de conexão. Esse entrelaçamento de fantasias inconscientes que se apresenta no grupo se refere a componentes da pré-história grupal, pertinentes a cada sujeito.

Segundo Fumagalli¹², existem áreas de conflito compartilhadas e, por isso, em determinados momentos, vive-se uma problemática implícita comum para a maior parte dos integrantes. Nessa estrutura grupal que está sempre se armando e se reconstruindo, os integrantes vão escrevendo a nova história, utilizando personagens do passado, seus vícios, seus estilos de vínculo em uma nova cena. Em determinados momentos, as histórias se entrecruzam, se assemelham. Àquele que faz intervenções no grupo cumpre ler essas cenas que trazem composições novas, mescladas do passado. Há diferentes papéis, mas que se articulam em um único personagem dramático. A professora, por exemplo, **pode ser** vista como mãe, mas cada um tem uma maneira de se relacionar complementarmente com essa figura: dependente, irreverente, distantemente, etc., é uma espécie de personagem dramático, multifacético em relação a uma figura multicentral.

¹² FUMAGALLI, C. *Transferencia y Contratransferencia en Grupo Operativo*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1982. Aulas do 5º ano.

Os papéis ocupados na realidade objetiva apresentam uma certa racionalidade, motivo, que nem sempre é a mesma que ocorre com os papéis ocupados na realidade interna, ou seja, os papéis dramáticos.

A tarefa explícita é recortada pelos conteúdos intra-subjetivos, os motivos, ansiedades dos integrantes que configuram a tarefa implícita. Esses dois níveis de tarefa se articulam na produção grupal, que é seqüencial, associativa e que liga muitas ressonâncias fantasmáticas.

A produção inclui o processo transferencial, mundo interno de cada um. Cabe-nos entender esse jogo, ou mais propriamente esse interjogo, tendo como eixo a horizontalidade, ou denominador comum das histórias na relação com a tarefa. Os desvios de tarefa se dão em momentos nos quais há indiscriminações do dentro/fora e o processo de centramento se apresenta.

A compreensão do processo transferencial permite inferir no plano manifesto a estrutura vincular internalizada e o significado para o sujeito do novo, que atua como mobilizador provocando ansiedade: que tipos de situações são temidas? Como é feita essa montagem em que os integrantes utilizam referenciais que inviabilizam o seu contato com o diferente e obstaculizam as mudanças?

Essa leitura é feita através de um ou mais porta-vozes. Quem são eles? São aqueles que apresentam uma problemática da sua verticalidade, mas que contêm uma sintonia comum à horizontalidade. Há um cruzamento, um ponto comum entre a história individual e grupal. Compartilha-se grupalmente, em um nível não consciente, de um conteúdo subjetivo que se apresenta em um nível manifesto através do porta-voz. Ele fala pelo grupo, ele é o articulador do implícito com o nível manifesto. Por exemplo: um aluno que colabora com o professor em uma classe bastante indisciplinada e que é “vaiado”. Em outros momentos, outros alunos fazem o mesmo, e a reação é semelhante. Estão manifestando algo que é individual, mas que pode estar revelando um desejo não dito dos outros. Isso seria verificado na

história que os precede e que se segue posteriormente: através das ações dos alunos, de seus relatos...

5.5. Contratransferência

Também denominada por Pichon-Rivière¹³ de transferência recíproca, consiste na assunção de expectativas atribuídas pelo operador do grupo. No caso, o docente poderia estar atuando contratransferencialmente, na medida em que suas reações inconscientes se equiparassem ao que os alunos lhe atribuíam, por exemplo: o papel de exigente, autoritário, enfim o conjunto de reações frente ao grupo. A tarefa e os processos transferenciais são importantes elementos de análise para comentar as hipóteses acerca do implícito do grupo.

O **investigar-se constantemente** dentro dessa concepção de aprendizagem, que se assenta sobre a interação, é de vital importância. Todos, ainda que assimetricamente, estão em um mesmo campo de interações e influenciam-se dinamicamente, quer em um nível visível, explícito, quer em um nível invisível e oculto. Na medida em que ocorrem contradições (eu/grupo, velho/novo) e suas atuações no docente, por exemplo é um indício de contratransferência e é importante reconhecê-lo como uma forma de ler o que os alunos não lhe dizem explicitamente. É uma forma de comunicação entre as pessoas.

Esses processos, no entanto, devem ser incluídos no ato educativo. “O ato educativo como tal está multideterminado”¹⁴. O âmbito institucional deve ser incluído nesta análise.

¹³ PICHON-RIVIÈRE, E., op. cit.

¹⁴ JAITIN, R. *El Psicólogo Educacional, el Educador y la Institución*. Buenos Aires, Búsqueda, 1988, p. 78.

5.6. A especificidade dos grupos da pesquisa

Para Calderón, Alfaro e Tenorio¹⁵, o grupo de pares, que é vital aos adolescentes, muitas vezes, se passa despercebido. Para o adolescente, é fundamental a consolidação de sua identidade, processo este que ocorre desde tenra idade na relação com os pais e figuras significativas. É um momento de ruptura com seu corpo, pais e normas referentes à infância. Há um processo presente de diferenciação e desligamento de sua família, de uma maneira que forme um estilo de vida, integrando influências sociais e sua identidade, mas com peculiaridade. Dessa forma, o grupo de pares configura-se em um espaço no qual pode se apoiar frente às rupturas que proporcionam uma situação de vulnerabilidade, frente às mudanças provocando a ansiedade e confusão. Por outro lado, é nesse espaço que pode compartilhar as conquistas que realiza.

Nos grupos, pode explorar a renúncia ou colocar-se no lugar do outro, as mudanças sobre a própria realidade, o que é reduzido quando se está só.

5.6.a. Modalidades grupais

Os grupos maiores (10 a 20 pessoas), no caso da classe, 52 (cinquenta e dois) elementos, podem-lhes permitir o compartilhar atividades, opiniões, que se lhes revelam importantes. Não é nesse espaço, porém, que compartilham sentimentos ou vivências mais íntimas.

Esse tipo de grupo tem para os jovens o sentido de lhes oferecer uma unidade de grande potência emocional, mas há pouca intimidade e pessoalidade, o que os une é a força e o “*imán del colectivo*”.

¹⁵ CALDERÓN, R. B.; ALFARO, M. C.; TENORIO, L. R. Grupo de Pares en la Adolescencia: Trocar Individualismo en Solidariedad. In: *Adolescencia y Juventud. Aportes para una Discusión*. OMS Representación da Costa Rica, marzo 1995.

Esses grupos alimentam atividades que apontam à expressão de sentimentos de desfrute e/ou hostilidade, evadindo e protegendo o adolescente de sentimentos de tristeza e dor. É por isso que se evidencia, nesse tipo de grupos, uma tendência à atuação, assim como uma diminuição da possibilidade de verbalizar e refletir. Daí a dificuldade de negociação.

Esses grupos expressam uma busca de continência às ansiedades dos adolescentes, de pares para compartilhar suas inquietações e jeito de ser. Podem ensaiar sua identidade a partir do exercício de diferentes papéis legitimados pelo grupo. Essa é sua principal função.

Questionam, mais diretamente, através desse grupo, as figuras de autoridade, e a expressão de conflitos que essas figuras provocam como reativação e atualização das imagens parentais das quais necessitam separar-se. Assumir essa tarefa em forma coletiva diminui a angústia e o temor que isso lhes provoca.

Atestam os autores que existe nos adolescentes um temor de serem excluídos e rejeitados pelo grupo, então, para serem aceitos, tendem a negar e ocultar experiências ou pensamentos que difiram da maioria ou do esperado pelo grupo.

Cada grupo amplo possui características particulares, sendo que estas definem a identidade grupal. Com frequência, tais características tendem a exaltar, reforçar e afiançar através do contraste e desvalorização de outros grupos e/ou indivíduos. Utilizam palavras, frases e jargões no sentido de denegrir os outros, os diferentes, e reforçar a identidade do grupo por oposição: a identidade do grupo se configura denegrindo o outro, competindo com o outro, desprestigiando o outro.

Já o grupo íntimo (2 a 4 integrantes do mesmo sexo) possibilita troca, solidariedade, compreensão e confiança entre seus integrantes.

Ambos (íntimo e amplo) são complementares.

No grupo íntimo, expõem seus aspectos fortes e débeis e com ele desfrutam momentos de distanciamento de suas vivências dolorosas e conflitantes. O relacionamento entre integrantes desse grupo pode perdurar até a vida adulta.

5.7. O processo de aprendizagem

Conforme Langer¹⁶, há internalização de conceitos na medida em que os conteúdos já aprendidos entram em contradição com o novo a adquirir. Em nosso caso, isso ocorre quando o aluno pode tornar “próprio” o conhecimento de psicologia advindo da informação e da relação com os seus colegas, desde que, ao se aproximar deles, ocorra um nível de continuidade que lhe permita sintonizar o novo, com o que já existe. Isso funciona como ponte para a assimilação dessa experiência.

As situações de aprendizagem desde a perspectiva de encontro com conteúdos familiares, similares, caracterizam um reencontro. No entanto, não é só isso que ocorre, mas a partir desses reencontros, de início, há uma transformação em novos encontros.

Aprende-se, na medida em que inicialmente as diferenças são negadas e a semelhança é resgatada.

A aprendizagem pressupõe uma articulação afetiva com o que se aprende. Nesses momentos, o que se percebe é uma indiscriminação (ou não-diferenciação) entre si mesmo e o que vai se aprender (teoria e/ou interação).

Incluem-se outras pessoas com as quais se mantém empatia, pois inicialmente só se detêm aspectos do cotidiano com os quais há conexão interna.

¹⁶ LANGER, R. J. Caracterización del Proceso de Aprendizaje. In: *Clínica Grupal en Niños. Teoría y Técnica*. Buenos Aires, Trieb, 1983.

Essa perspectiva de leitura parcial do que o cerca (em contato com algo a conhecer, seja o conteúdo da disciplina, seja o processo grupal, ou o seu próprio) permite a abertura de um novo processo: emerge a **discriminação**. O sujeito não percebe que essa leitura contém apenas um aspecto da realidade, toma isso como uma leitura total (verdadeira e inquestionável). A isso Pichon-Rivière¹⁷ denominou **dilema**: há coexistência de situações percebidas como opostas, não há conciliação entre elas, o que impera no discurso é: isso **ou** aquilo. Eu **ou** outro; não dá para conciliar possibilidades distintas. O que se realça aqui é o próprio ponto de vista como verdade, e ponto final.

Essas **leituras parciais**, vistas como verdades, quando compartilhadas por alguns do grupo, são logo reconhecidas como totais (únicas), e esses tornam-se **aliados**, e os “outros” com opiniões diversas, inimigos. Os afetos/ações e pensamentos não seguem a mesma linha, ou seja, opõem-se. Há contradições presentes na interação grupal concernentes a esses três níveis.

A ação descola-se do pensamento, e o integrante estabelece uma distância afetiva excessiva do que está conhecendo.

A qualidade da interação e do processo comunicacional do grupo caracteriza-se, nesse momento, por uma abordagem centrada nos próprios temas desarticulados do conteúdo informativo, de maneira a localizar-se no que o torna seguro, e tudo o que é não-produtivo é localizado **fora** do grupo (aula, professor, escola, os outros colegas).

Seguindo esse processo, pode haver uma **nova reorganização**, e aí o sujeito estabelece uma distância que lhe permite olhar o outro e a si numa relação de mútua interdependência, e não mais como partes excludentes. O que ocorre é a inclusão do **meu e do outro**. Há uma transformação sujeito-contexto, e consegue perceber e transitar com as normas presentes estabelecendo um pensamento criativo,

¹⁷ PICHON-RIVIÈRE, E., op. cit.

recuperando sua história, suas referências, mas articuladas ao aqui-agora. Isso permite-lhe identificar-se **com** os outros, mas com o reconhecimento de suas diferenças: há uma pertinência cognitivo-afetiva. O bom e o mau são integrados e reconhecidos em si mesmo e fora (escola, professor, aula, colegas).

Não se chega ao nível de pertinência – ou de identificação com a proposta do grupo – se no grupo não houve um reconhecimento interno que permita a mútua representação interna, ou seja, internalização do outro de forma significativa, transportado para um nível interno. Isso permite representá-lo na sua ausência e antecipar suas ações ou antevê-las.

5.8. Rotinas organizacionais defensivas

Termo utilizado por Argyris¹⁸, refere-se ao descompromisso encontrado nas organizações onde há uma contradição entre discurso e ação assentados em uma justificativa racional, como forma de não-enfrentamento dos próprios receios. Cria-se então um acordo tácito que se concretiza em rotinas, aparentemente reconhecidas como imutáveis. Isso torna as pessoas impotentes perante as tentativas de mudanças e reforça o individualismo. Segundo o autor, tais rotinas “são baseadas numa lógica poderosa e com profunda influência nos indivíduos e organizações.

A lógica é:

- “1. crie mensagens que contenham inconsistências.
2. aja como se as mensagens não fossem inconsistentes.

(....)

¹⁸ ARGYRIS, C. Rotinas Organizacionais Defensivas. In: *Enfrentando Defesas Organizacionais*. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

3. faça da ambigüidade e da inconsistência da mensagem algo indiscutível.

(....)

4. torne a indiscutibilidade do indiscutível também indiscutível.”

5.8.a. Aprendizagem e mudança

Aprender é mudar, isto não é feito tranqüilamente, pois implica alterações de emoções, de papéis e de ações. Mudar é reinterpretar o passado e o presente, é voltar, mas com outros “olhos”.

Esses “novos olhos” nos são dados através do “olho do outro”, que nos incomoda. Ele impede que vejamos apenas o que nossa fantasia nos permite, tanto no que diz respeito aos aspectos positivos quanto negativos. Ele se constitui em uma ameaça ao nosso narcisismo. Há um trecho de uma música (Sampa) cantada por Caetano Veloso que retrata muito bem esse processo e diz “Narciso acha feio o que não é espelho...”

Há necessidade de um ajuste permanente entre o já conquistado ou instituído em nosso interior e o que está sendo apreendido e, portanto, constituindo-se.

Através de aproximações sucessivas, em um movimento de progressão-regressão, de avanços e recuos contínuos, vamos nos despidendo dessa primeira representação do outro, da situação que se dá de forma fantasiada, interpretada segundo nossa dimensão subjetiva, ordenada muitas vezes por nossos receios e dificuldades. Esses conteúdos, ao serem elaborados, possibilitam não mais a divisão, dissociação entre aspectos positivos e negativos, mas a integração em uma mesma pessoa, em uma mesma situação.

Através do questionamento de significados, códigos, normas de conduta estabelecidos e instituídos é que se gera um movimento de aproximação das pessoas envolvidas, havendo uma ressignificação de seus vínculos e de seu contexto.

5.9. Retomando o conceito de aprendizagem

Do ponto de vista de Langer¹⁹, o eixo da aprendizagem não se centra no objeto a aprender, nem somente naquele que vai conhecê-lo (o sujeito), mas na estrutura de relação, no vínculo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem marca os movimentos de reconhecimento do objeto, desde diferentes qualidades de relações. Em um primeiro instante, o objeto é reconhecido desde uma relação de semelhança, presença indiscriminada entre sujeito e objeto. No segundo instante, o objeto é reconhecido desde suas diferenças.

Aqui se reconhece a ausência, discriminação eu-outro. Já no terceiro momento, o objeto se internaliza desde suas semelhanças e diferenças (o não-comum se faz comum); a ausência se converte em presença interna, passa de fora para dentro.

Para essa passagem ocorrer (de fora para dentro), é necessário desarticular, desorganizar a prévia percepção, deparar-se com diferentes níveis de contradição que determinam qualidades novas, particulares da relação, da realidade.

Nesse sentido, o “erro” não é um equívoco, senão o grau de consciência possível. Os graus de conhecimento consistem em compreender a aprendizagem como um processo. O maior ou menor grau de conhecimento depende do nível de contradição que os sujeitos podem perceber.

¹⁹ LANGER, R. J. Caracterización del Proceso de Aprendizaje. In: *Clínica Grupal en Niños. Teoría y Técnica*. Buenos Aires, Trieb, 1983.

5.10. Avaliação do processo grupal

5.10.a. Vetores do cone invertido

Pichon-Rivière utiliza, para análise da produção grupal, os vetores (ou indicadores) dos quais selecionamos três, a saber:

- **Comunicação**

Implica a leitura do processo interacional no que se refere aos papéis (posição ocupada no sistema de comunicação dos integrantes), conteúdo da mensagem, como é feita e quem o faz. Estão presentes aqui os ruídos ou conteúdos da relação que podem obstruir a mensagem, são conscientes (não-verbalizados), pré-conscientes ou inconscientes.

Através de como a comunicação se processa, podemos verificar conflitos presentes. A comunicação pode ser:

- de um para todos, caracterizando o papel de líder;
- de todos para um - quando emerge o bode expiatório no grupo e caracteriza o processo de deposição grupal;
- entre todos - quando a comunicação é distribuída e fluída no grupo;
- entre dois - situação do subgrupo;
- entre vários simultaneamente - situação de confusão e falas paralelas, o que se denomina monólogo paralelo.

- **Aprendizagem**

Refere-se ao grau de plasticidade dos indivíduos frente aos obstáculos, a criatividade para elaborá-los; a superação de contradições, a possibilidade de integrá-las.

Ocorre quando há diminuição das ansiedades, e as pessoas podem não somente vislumbrar seu processo, mas os estereótipos, e trabalhar no sentido do rompimento, havendo um espiralamento (mudança) em seu processo.

- **Cooperação**

A cooperação estabelece-se sobre a base de papéis diferenciados. Isso significa uma elaboração conjunta dos obstáculos que se levam à tarefa grupal. Essa articulação com o outro se dá a partir da discriminação desse (outro) e de si mesmo, com o fim de complementá-lo.

Faz-se necessária a articulação entre as necessidades individuais e grupais, mas, muitas vezes, daí emerge a competição cujo objetivo é impedir a atuação do outro e, em vez de complementá-lo, tentar ocupar seu lugar. É necessário que haja rodízio de papéis. Quando há cristalização, a flexibilidade necessária para a cooperatividade se vê prejudicada, e emerge a verticalidade (necessidades apenas do indivíduo) em detrimento da proposta grupal (horizontalidade grupal). Os objetivos grupais e os pessoais interatuam. Esse vetor nos permite ler a característica de trabalho de grupo em determinado momento, isso é, como os integrantes elaboram grupalmente questões latentes do grupo.

5.11. Con(texto) e devolutiva do processo grupal

5.11.a. Confeção de texto

Primeiramente, vamos nos ater ao entendimento da palavra texto, que, segundo o Novo Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda²⁰, significa: as próprias palavras de um autor, livro ou escrito; palavras citadas para demonstrar alguma coisa; palavras bíblicas que o orador sano cita fazendo-as tema de discussão. Sua origem é do latim *textu* (tecido). Registro - ato ou efeito de registrar... *Registrar*... lançar em livro, assinalar, consignar, pôr em memória, narrar, referir, inscrever, mencionar.

Relatar, do latim *relatu*, particípio passado de *referre*, que é levar consigo, referir, manuscrever; descrição, informação, relação.

Registro e relato foram usados para se referir ao trabalho escrito executados pelos alunos no papel de monitor.

Texto se refere a toda produção dos alunos (quando não exerciam a função de monitor) e que utilizamos articulando à situação de classe em que se vivenciou. É portanto uma produção con(textualizada) e que nos revela uma criação dos alunos que envolve a informação do conteúdo da aula, da relação vivida com os colegas, com o monitor, instituição e verticalidade vividos cotidianamente. Há um contexto gerando o texto.

²⁰ FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, Nova Fronteira.

5.11.b. Devolutiva do processo grupal

A devolutiva do processo grupal constituiu-se na história da produção da classe interpretada pelo professor a partir dos: emergentes extraídos da aula, grupos, monitores, seu papel docente e, portanto, de sua verticalidade também. Configurou-se em um texto produzido compartilhadamente, na medida em que os alunos atuaram como protagonistas.

IV. METODOLOGIA

Nossa análise centrou-se na análise dos pequenos grupos e confecção de textos.

1. SUJEITOS DA PESQUISA

Pequenos grupos de trabalho

– Constituição:

- alunos do curso de Psicologia I do curso de Administração, perfazendo um total de 52;
- subdivididos em 12 grupos de 4 e 5 alunos;
- permaneceram constantes durante o semestre;

– Função:

- discutir os temas propostos;
- fazer relatórios;

- confeccionar textos referentes ao curso, incluindo: teoria, facetas do cotidiano, extra e intraclasse.

Contamos com os seguintes recursos auxiliares:

- sistema de monitoria;
- didática cumulativa dos emergentes;
- devolutiva da história grupal.

Sistema de monitoria²¹

- durante o curso, todos os alunos passaram uma vez pelo papel de monitor.
- de forma não-sistemática (ou seja, isso não ocorria semanalmente, já que o curso era semanal e nem sempre havia discussão em grupo acompanhada pelo monitor), os componentes de alguns pequenos grupos eram convocados para individualmente se alojarem nos demais, dentro desse papel.

2. FUNÇÃO (Vide Anexo I)

Ao monitor coube:

- a) **observar** o grupo no que se refere à: cooperação e comunicação;
- b) **facilitar**, apontando (sem insistir) para o grupo: falas paralelas, subgrupos, integrantes mais calados ou que não eram ouvidos;

²¹ Foi utilizado na pesquisa DOMINGUES, I. *O Ensino da Psicologia no Curso de Administração: Como Trabalhar em Pequenos Grupos Favorecendo a Relação de Equipes*. NPP, jun./1995.

- c) **relatar**, por escrito, ao professor suas observações sobre os itens a e b, intervenção (ou não); impressões sobre o papel do monitor (comentados pelo grupo e as próprias).

3. DIDÁTICA CUMULATIVA DOS EMERGENTES

Esse recurso cujos dados foram obtidos através dos relatos/textos dos pequenos grupos de trabalho e monitores permitiu ao docente incluí-los em sua aula e na história do grupo:

- dúvidas temáticas;
- aspectos da dinâmica do grupo.

4. CONFECÇÃO DE TEXTOS

- articulação entre temas do módulo e cotidiano (extra e intraclasse).

5. DEVOLUTIVA DA HISTÓRIA GRUPAL

Constituiu-se em articulação contextualizada de aspectos da história do grupo referentes a:

- apropriação da teoria a cada módulo;
- estilo de interação utilizado para a produção nos grupos e na classe;
- percepção do papel do monitor (por este e pelo grupo).

6. COLETA DE DADOS

A análise dos dados se deu nos pequenos grupos de trabalho; utilizaram-se:

didática dos emergentes a partir dos:

- relatórios dos grupos de trabalho;
- relatórios dos monitores;
- textos confeccionados com exemplos do cotidiano intra e extraclasses.

devolutiva do processo grupal.

V. ANÁLISE DOS DADOS

1. GESTALT (vide Anexo II)

1.1. Comunicação e cooperação

Há referências à execução de “outras tarefas”, tais como: brincadeiras, piadas, dificuldade para iniciar o trabalho (vide anexo II) em alguns grupos que, em seguida, retomam suas metas e cooperam; estes fatos podem estar ausentes em outros grupos que aludem à cooperação.

Nota-se constantemente um termo “bom” referente ao desempenho, o que denota uma avaliação presente no exercício dessa função.

No registro escrito, não há explicação deste termo (bom), não há referências de dados que confirmem essa análise.

Os registros apontam também de preocupação com o tempo, o que é um limitador da ação dos grupos, ora para se esquivar da tarefa prescrita, ora para não fazê-lo.

1.2. Intervenção do monitor

Os registros revelam intervenção nas seguintes situações:

“(...) um integrante estava *limitando-se a escrever* o relatório. Após a intervenção houve maior participação deste integrante que não havia exposto suas idéias anteriormente (...)”; “nos momentos em que havia *uma pessoa falando sem ninguém prestar atenção nela*.”

“(...) Quando os *dois membros dispersivos começaram a chamar a atenção dos demais e distraí-los*”. Aqui o monitor “*chamou a atenção* do grupo para que ele se concentrasse (...) houve maior atenção (...) incluindo membros antes não-participantes”.

Notamos que o monitor chamou a atenção e utiliza seu papel para sugerir como o grupo deve executar sua tarefa, o que foge de sua função prescrita, assumindo uma autoridade que não lhe compete. Assemelha-se a um professor que dirige as ações, ora “acrescentando informações”, ora porque o grupo “está fugindo da questão”, em “discussões teóricas”, ora sugerindo para que não se “prendessem tanto às anotações”, sendo, esta última, não acatada pelo grupo.

Nesse papel, apresentam-se muitas distorções como “a função do monitor é observar o comportamento não-verbal dos integrantes e, se possível, não intervir, mas sugerir”. Este é um registro de um monitor que justifica assim sua não-intervenção.

Há apontamentos facilitadores:

Quando o grupo foge do tema; quando “uma integrante conversou com outra sobre o exercício em voz baixa”.

1.3. Percepção do monitor pelo grupo

“No início o grupo brincou comigo (...), mas em seguida começou a fazer o relatório e não parecia que estava incomodado com a minha presença.”

“...Acatou minhas opiniões e até me contou piadas.”

“...Pedi que eu participasse também das discussões.”

Há movimentos do grupo realizados no sentido de negar a diferença de função no papel de monitor, através de brincadeiras e piadas que o incluem. Há também por parte do monitor um desejo de ser incluído, e não lidar com a discriminação que o papel exige; quando o faz e o grupo acata, pode sentir-se excluído, “isolado”.

O exercício desse papel traz realmente a iniciação à solidão presente nos papéis, que implicam assimetria de funções.

“O grupo se sentiu constrangido a princípio (...) Quando se deu a intervenção, os membros menos participantes inicialmente se opuseram à sugestão do monitor e continuaram a manter conversas paralelas. Mas logo passaram a participar mais ativamente da discussão.”

“...Recebeu bem minha presença, não se intimidando ou receando dizer algo devido ao meu papel de monitora.”

Há atitudes referentes à função do monitor também como se ele fosse uma figura com um saber diferente:

“(...) Apenas me perguntou o que eu tinha que fazer (...).”

“O grupo perguntou ao monitor o que era para ser feito e como deve ser feito.”

“No começo o grupo pensou que o monitor comandaria a discussão e esperou que eu iniciasse a discussão. Mas depois não houve qualquer problema e o grupo sentiu que o monitor só deveria **observar** e não participar da discussão.”

Há trechos que se referem ao começo do grupo, com os integrantes se sentindo “um pouco tímido(s) e encabulado(s)” pela presença de um monitor mas, quando percebem que este “não participaria”, iniciam a discussão “olhando sempre para o monitor”, e depois isso se desvanece.

Há indícios de que o monitor é um papel investido de certa autoridade que dirige as falas através do **olhar**. Algo não dito. Referem-se aqui ao “não-verbal” presente, parece que aqui também o monitor levanta hipóteses sobre o estranhamento do grupo, como se este o visse como um intruso, aceitando-o posteriormente. Talvez seja uma distorção do próprio monitor a partir de sua atitude diante de elementos estranhos, nos quais projeta seus próprios conteúdos.

Nos relatos, aparecem desde a perda “da espontaneidade”, pois “talvez tenha sido a primeira vez em que foram monitorados”, até “com curiosidade”, pois acreditavam que o monitor “os julgava pelas suas atitudes” e logo “tentavam se defender”. Depois disso, “agem naturalmente”. Há um estranhamento apontado, também em função de não participar “como os outros componentes”. Outros apontam essa percepção como “natural” e “bastante à vontade”.

Existem também registros que denotam a recepção calorosa em função da amizade:

“(...) Me recebeu muito bem, pois acredito que os mesmos laços de amizade e simpatia entre os membros existiam também entre o grupo e mim”.

Podemos investigar até que ponto o calor ou a frieza podem ser discriminados pelos alunos não muitas vezes direcionados à sua pessoa, mas sim ao seu papel. Como por exemplo: o receber bem pode ser uma forma de sedução e não-assimilação da assimetria necessária à tarefa proposta. Tanto grupo como monitor receiam lidar com esta. O oposto também é válido: não necessariamente o grupo não aceita seu colega, mas o papel. Evidentemente, algumas vezes as antipatias referem-se aos dois...

Outros registros trazem alguns indícios que mostram uma desorganização frente às imagens dos pares, configuradas na sala de aula. Essas imagens se ligam a expectativas delegadas aos pares e, quando essas imagens já não ocorrem, há uma rejeição inicial, muitas vezes através de brincadeiras.

1.4. O papel de monitor visto pelo monitor

Há várias referências sobre os ganhos desse papel quanto a atitudes de maior discriminação em si e do outro, assim como atitudes defensivas: observação da inevitabilidade de “surgirem discussões”; “(...) reações e comportamento que nos ajudam a compreender as pessoas e que quando (...) somos parte do grupo não prestamos atenção”. Tais comentários “os mecanismos de definição de papéis (...) o (...) de líder, (...) contestador e até mesmo de desinteressado. Nesse papel, “é mais fácil tentar entender a opinião dos outros do que [se] preocupar em defender [a própria]. A passividade [do papel] permite uma reflexão.”

Há um deslocamento do papel do professor/responsável/o que tem poder para o monitor, feito por este, i.e., ele assume as expectativas que lhe são atribuídas. Nota-se aqui o processo transferencial: “(...) eu me senti como se fosse o professor dos

integrantes do grupo”; “senti-me responsável por um trabalho que tem sua importância, não apenas a critério de avaliação.”; “apesar de ter-me sentido um chato por ter de vigiar as discussões dos meus colegas, achei interessante o fato de ter apenas que olhar e analisar a dinâmica do grupo.”; “foi como se eu tivesse algum poder, tive vontade de assustá-los com olhares sérios e reprovadores”.

É um lugar que amedronta os integrantes, pois nos parece que aí é localizada uma suposta autoridade. Esta é associada a reprovação e seriedade, “aponta erros”.

O monitor também se “constrange”, “como se não exercesse função aparente”, e o fato de não participar é um papel “muito difícil”: o grupo espera que “naturalmente comece a discussão”.

Há pontuações referentes às dificuldades de se instalar, ainda que por pouco tempo, em um papel assimétrico com os pares e daí não se sentirem “grandes problemas” na medida em que o grupo tenta destituir o monitor do papel através de “brincadeiras e piadas”, e ele aceita esse pedido.

A brincadeira portanto é uma forma utilizada tanto para excluir quanto para incluir conteúdos e/ou pessoas. O papel de monitor funciona como depositário de ansiedades e desejos presentes, nem sempre decifráveis de imediato.

1.5. Trabalhos de grupo (vide Anexo II)

Slides sobre mundo interno²²; apresentação do filme “Comunicação: Mensagem Não-Verbal”²³, articulação com os conceitos teóricos e o filme “O Olho do Observador”.

Os alunos apontam uma integração com o conhecimento a partir de conteúdos que se lhes apresentam como familiares. Reconhecem-no no que lhes é mais imediato em seu contexto.

“Vimos através dos *slides* a idéia de espaço vital e campo psicológico, de como nossas emoções e sentimentos não são estáticos, mas sim dinâmicos, interagindo entre si. Dessa forma, por exemplo, ao assistir a um filme, algumas vezes, identificamo-nos com algumas personagens que estão passando por uma situação já vivida por nós e assim liberamos emoções como se a estivéssemos vivendo de novo.

Outra idéia passada pelos *slides* é que, desde pequenos, vamos internalizando certos princípios que nos ditam como agir em certas situações. Contudo, tais princípios não são adequados a todos os ambientes. Assim, quando se está aberto, há uma maior possibilidade de socialização.”

“Um ponto muito interessante foi a observação da comunicação não-verbal, isso é, através de gestos, olhares, expressões, tom de voz, etc.

Muitas vezes alguém diz uma coisa, porém seu comportamento não condiz com o que foi dito, ou seja, a comunicação não-verbal foi mais expressiva que a verbal.”

“Um dos pontos mais importantes foram os mecanismos citados que existem na percepção das pessoas. Essa percepção faz com que as pessoas tenham diferentes

²² DOMINGUES, I. Mundo Interno. In: *Líder de Mudança e Grupo Operativo*. Petrópolis, Vozes.

²³ Filme - SIAMAR - FGV-EAESP.

visões de um mesmo fato, como, por exemplo, a extinção das torcidas organizadas como solução para a paz nos estádios.

Outro ponto importante é o campo psicológico que se organiza através da vivência com as pessoas, cenas e fatos que são agrupados e organizados a partir das suas semelhanças. O fator preponderante para a formação do campo psicológico é a convivência com a família. A vida dentro da família vai determinando o seu jeito de ser, de agir, de falar e de pensar no relacionamento com o dia-a-dia.”

Revelam a aprendizagem através do que é identificado em seus esquemas de referência, e apresentado visualmente, a partir dos quais possam se reconhecer. Há uma referência à distância existente entre professor e aluno:

“A apresentação de *slides* foi extremamente importante para a definição do que é o mundo interno, deu para perceber que a linguagem (letra corrida, desenhos e historinhas) destes foi dirigida para um público com poucas noções sobre o tema. Através de exemplos que estão ao nosso redor ou que, de alguma forma, já fizeram parte da nossa vida, ou seja, estão em nosso mundo interno, os *slides* procuraram explicar essa definição estimulando nossas próprias lembranças.

Com o filme apresentado, nós conseguimos entender a comunicação verbal e não-verbal, melhor do que se tivéssemos tido uma simples aula expositiva, pois, com os exemplos dados, pudemos estimular nosso mundo interior e, através de lembranças, compreender melhor o tema. Um exemplo que o grupo lembrou foi a nossa relação com professores, que se assemelha muito à relação dos funcionários com o superior da empresa (filme); num elevador, os alunos se apertam e brincam uns com os outros, mas, na presença de um professor, este possui um espaço físico muito maior (bolha espacial).”

Apontam para contradições e o processo em que elas podem ocorrer.

“Vimos, no filme, que a linguagem verbal nem sempre traduz o pensamento de uma pessoa e até mesmo pode contradizer aquilo que está transparecendo com a sua comunicação não-verbal.”

1.6. Estudo de caso (vide Anexo II)

Pedimos aos alunos que analisassem, a partir do conceito de Espaço Vital, a decisão de um presidente na empresa.

Os alunos vão se apropriando dos conceitos dados. Em um deles, justificam a atitude do presidente, visão que como líder (instituído) cabe-lhe “a organização” perante a situação. Falam da distorção do processo perceptivo, quando não integram o contexto geral. Nesse dia, requisitaram bastante o professor para aclarar conceitos vistos.

1.7. Devolutiva

Há um questionamento sobre a possibilidade da perda da individualidade. Isso é esclarecido em sala através da diferença entre individualidade e individualismo.

Os diálogos nos grupos ocorrem de uma forma mais desorganizada, com brincadeiras. Há uma certa indisciplina na classe enquanto todo. Por um lado, existem indícios de desinteresse e, por outro lado, há questões pertinentes ao tema. Isso denota um jogo dinâmico de oposições nesse início de trabalho com grupos: há oscilações entre figura e fundo; novos referenciais são acrescentados, quer enquanto trabalho de grupo, quer enquanto monitor, informações sobre temas psicológicos. Há simultaneamente desorganização e também um movimento de incorporação do novo.

Nos grupos diante de situações novas, parece haver deslizamento de personagens e situações do passado. Isso quer dizer que, para enfrentarmos situações que, de alguma forma, trazem-nos desconforto, utilizamos alguns mecanismos para amenizá-lo: um deles é a projeção, na qual tendemos a negar ou não aceitar certos conteúdos como sendo nossos e os localizamos fora de nós: no colega, na aula, no professor, no barulho, etc. É uma forma de nos protegermos. Há transferência de pessoas e situações do passado para o presente e assim vivemos uma situação que nunca existiu **como se** fosse familiar, comum (vivemos a situação como se já a conhecêssemos e não nos apresentasse novidade). Daí ocorrem desvios do tema, falta de complementaridade nas falas (um fala, e outro não continua o tema), é como se estivéssemos falando, mas não há um diálogo efetivo. Isso parece ter-se evidenciado na classe como um todo.

As contradições estão presentes, pois os grupos (a partir da análise dos relatórios) apresentaram complementaridade. Houve cooperação e aprendizagem no que se refere à incorporação de conceitos relevantes como campo psicológico, espaço vital, mundo interno, comunicação verbal. No entanto, nesses trabalhos em grupo são pedidos esclarecimentos ao professor sobre tais conteúdos, o que reflete uma novidade e uma necessidade de confirmá-los.

Há desvios do tema, há grupos que se caracterizam por uma liderança, e permanece a mesma até o fim da reunião. Outros a rodiziam. Há discussão do tema e articulação entre os colegas, havendo questionamento deles. Outros cumprem a tarefa simplesmente (através de “trabalhos rápidos”).

No estudo de caso posterior a tais trabalhos de grupo, há indícios de uma apropriação da teoria em termos de campo psicológico, diferença de percepção e necessidade de incorporação dos referenciais do outro.

Este é permeado de interrupções, silêncios, desvios. Mas, muitas vezes, após a ocorrência desses fenômenos, há uma volta para o objetivo inicial. Dizemos então que houve um “desvio instrumental”, como se fosse um aquecimento.

Isso ocorre, muitas vezes, nas relações humanas, porque não aprendemos linearmente, mas através de progressões e regressões. Daí a necessidade de reprisarmos nossos estudos e falas: as pessoas aprendem partes do todo, assimilam-nas, digerem-nas e, em seguida, retornam ao todo.

Tal como a criança que aprende a andar, incorporando inicialmente pequenos passos e retrocedendo ao engatinhamento diante das dificuldades; em seguida, retoma a marcha, retrocede, como em um movimento espiralado, de idas e vindas. O mesmo se dá nas relações humanas.

Quanto ao papel do monitor, é visto com desconfiança, como avaliador e o que deveria comandar a discussão.

É, ao mesmo tempo, conhecido (pois é um colega) e desconhecido. É associado a algo que se conhece tal como no Princípio da Similaridade: inicialmente, conclui-se um conhecimento sobre ele embasado em referências do passado.

Para o monitor, também ocorre o mesmo. São colegas, mas seu papel é outro. São conhecidos, mas são outras pessoas na relação com esse conteúdo e, como agora possui outro papel, pode selecionar como *figura* aspectos que não eram destacados e que operavam como *fundo*. Isso provoca uma desorganização no campo perceptivo, embora não impeça a aprendizagem.

O mesmo ocorre com o grupo em relação ao monitor.

1.8. Textos articulando teoria e cotidiano

Relatamos a articulação dos alunos em situações do cotidiano.

Houve, nesse registro, uma associação com o mais comum no cotidiano: a relação professor/aluno, com o professor ocupando o centro das discussões.

Esse tema atravessará de n maneiras a produção dos alunos, ou seja, os grupos não estão desvinculados do componente institucional: a escola.

“A psicologia da Gestalt é uma tendência teórica que se baseia na percepção. Tenta entender o mecanismo que faz com que pessoas vejam a mesma coisa de forma diferente. Como exemplo, vários alunos de uma mesma classe que têm opiniões diferentes a respeito de um mesmo professor.”

De uma maneira não muito clara, fazem alusão ao processo que começa a ser vivido na função de monitor e da força do estereótipo. Apontam para uma resistência ao novo, através desse primeiro impacto, o que aliás não foi aceito unanimemente durante a devolutiva.

“Podemos relacionar a Teoria da Gestalt com várias situações do cotidiano como, por exemplo, no filme onde um casal marca um encontro no Empire State, mas a moça é atropelada antes de chegar ao local combinado, ficando impossibilitada de entrar em contato. Enquanto isso, ele a esperava e, ao perceber que ela não viria, todo esse espaço vital fez com que ele acreditasse que ela não mais o amava, tornando-se um homem amargo e frustrado. Essa interpretação dele ocorreu porque ele encarou como figura o fato de ela não ter ido ao encontro, não considerando qualquer outra explicação, a não ser a de que ela não o amava mais.

Muitos anos depois, eles se encontram. Há algum tempo, eles haviam feito um trato de que, se um dia eles viessem a se encontrar, ela caminharia ao seu encontro caso

ela ainda o amasse. Como ela ficou parálitica, não pôde levantar-se, e ele não viu a cadeira de rodas, então, mais uma vez tirou a conclusão de que ela não o amava, levando em conta apenas o trato que haviam feito, não percebendo o que estava realmente acontecendo, ou seja, o fato de ela estar parálitica.

Assim, percebe-se que ele não contextualizou os acontecimentos, pois não uniu figura e fundo.”

Novamente encontramos essa visão estereotipada que não se atualiza: a primeira impressão fica como uma marca final, que nem mesmo a relação pode transformar.

“Cada pessoa se relaciona de maneira diferente com cada grupo que se integra.

Cada um no grupo tem uma percepção diferente quando um novo elemento chega ao ambiente. Cada um, então, tem uma percepção distinta em relação ao colega dentro do contexto grupal.

Ela é tratada em cada grupo que se integra de forma diferente, ou seja, com desprezo em um, com admiração em outro, com respeito em outro, etc.

A primeira impressão talvez seja a mais significativa, já que as pessoas nela formarão sua ‘máscara’. Logo, a apresentação está ligada ao modo de tratamento no grupo.

Se você tiver uma primeira impressão boa, tem boas chances de ter um bom enquadramento no grupo.

Por outro lado, uma vez que seus primeiros contatos forem ruins com o grupo, será difícil reverter esse quadro de ‘moral abalada’.”

O novo ou o diferente (dessemelhante) não é bem-vindo:

“Dessemelhanças tendem a causar repulsão. Nesse caso, o indivíduo tenderia a afastar-se ou manter-se fora de um grupo em que não se sentisse bem e não se enquadrasse adequadamente.”

“Exemplo: ao andar à noite pela rua e avistar um homem mal-encarado, há uma interação entre o observador e seu mundo interno. Ele sublima sensações, experiências anteriores e percebe uma situação de perigo, um assalto, mesmo que não seja real.”

“Podemos constatar um aspecto da Gestalt no cotidiano, por exemplo, durante uma reunião de negócios, onde se desconhece a pessoa com quem se está conversando. Muitas vezes, nos desligamos da conversa, ou seja, olhamos para ela, escutamos, mas não assimilamos, pois estamos interagindo com as projeções do nosso mundo interior. A parte que nós perdemos durante a reunião é como se tivesse uma linha que quebrasse no meio e posteriormente tivesse esse intervalo fechado com as referências do nosso mundo interior, sempre com um fechamento simétrico e regular.”

Os alunos vão trazendo o peso das pré-noções de como “as pessoas” (e eles também) são influenciadas pelo que as cercam: podemos questionar se o espaço da sala de aula também os contamina: as salas em fileira e o professor à frente.

“A tendência do indivíduo, ao conhecer um novo grupo, é de fechar sua percepção em relação ao grupo, embasado no seu campo psicológico. Como já dissemos, a Gestalt leva em consideração as condições que alteram a percepção do estímulo. Percebemos isso, por exemplo, ao assistirmos a um filme, onde a música influi na nossa percepção.

Um dos fenômenos da Gestalt é o INSIGHT. Vários pintores famosos utilizavam-se desse fenômeno em seus quadros. Um exemplo é o do quadro em que se vê uma

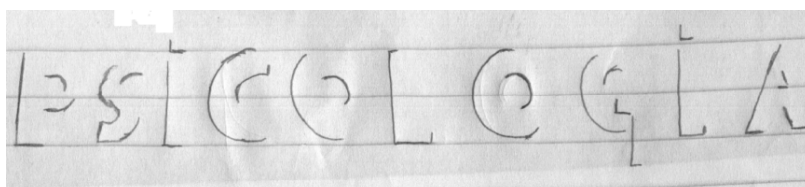
moça com uma maçã e, sem que tenhamos que fazer esforço, o fundo torna-se parte integrante da figura, e então temos uma velha.

Outro fenômeno da Gestalt seria a BOA FORMA. A maneira como percebemos determinados estímulos vai conduzir nosso comportamento. Um exemplo disso seria, ao vermos uma pessoa estranha, tendermos a associá-la a uma conhecida.”

Ao falarem dos pré-conceitos, associam-nos à palavra Psicologia e ao campo que envolve essa associação. Não podemos deixar de entender que esse é um curso de Administração, e o curso de Psicologia não é reconhecido como imprescindível.

“Quando nos encontramos em face a uma situação inusitada, a primeira reação que temos é associá-la com uma imagem preconcebida para sabermos como reagir diante dela.”

Um exemplo encontrado no dia-a-dia está na figura abaixo:



“Outro aspecto essencial da teoria da Gestalt é o campo social, que é o meio que influencia as percepções que temos de um certo objeto num dado momento. Assim, em uma discussão de grupo, todos expõem suas posições. O conjunto dessas exposições forma o campo social.”

“Um exemplo de Boa forma no nosso cotidiano é a visão de uma mulher que se altera dependendo da distância, que é bonita de longe, mas, ao se aproximar, a relação entre figura e fundo se modifica devido à percepção do objeto, no caso a

mulher, que se torna mais nítida. Nessa situação, podemos observar a presença de um estímulo comportamental, já que tivemos diferentes interpretações sobre um mesmo objeto.”

“Os fatos do passado alteram o modo como percebemos o presente, pois fazem parte do campo psicológico.”

Algumas referências foram feitas à figura feminina, a um quadro abstrato, que promove várias interpretações, à relação professor-aluno, à psicologia. Há referências posteriores, nos comentários dos alunos, ao conteúdo da psicologia ser “abstrato” e subjetivo.

“Essas diferentes percepções da realidade acontecem na medida em que as pessoas tentam buscar a ‘boa forma’ das coisas que não estão claras, ou seja, buscam ‘desembaraçar’ a relação figura-fundo.”

“Um exemplo disso são os diferentes significados que uma pintura abstrata provoca em cada pessoa. Isso ocorre porque cada pessoa percebe a pintura de acordo com o seu próprio campo psicológico, que é condicionado por fatores como personalidade, relação com o meio, estado emocional no momento, e outros.”

Acreditamos que tenha existido uma articulação dos temas entre os grupos, compondo a produção da classe, e que os distintos âmbitos (psicossocial, sociodinâmico, institucional e comunitário, vide “Pressupostos Teóricos”) interatuaram na articulação. Os temas emergiram em uma composição que continha ansiedades referentes ao conteúdo e à relação entre colegas/professor/monitor. Isso foi feito de uma maneira discreta, misturada aos temas. Houve essencialmente um recorte do que é mais semelhante aos seus pontos de vista. Os módulos internalizados de interação atuaram, o que se observou nos textos em que apontam a força “das máscaras”, ou seja, de cenas construídas em um outro tempo, que atuam aqui/agora.

2. PSICANÁLISE (Vide Anexo III)

Exposição de temas básicos; utilização do filme “Em Nome do Pai” (direção Jerry Sheridan) para ilustrar tais conceitos (vide Anexo III); dramatização sobre a dinâmica visível e invisível (texto, vide Anexo VII), na qual utilizamos um dos filmes apontados no questionário sobre a preferência dos alunos (vide Anexo VI).

2.1. Estudo de caso

Apropriam-se coerentemente dos conceitos deste módulo (vide Anexo III).

2.2. Relatórios dos monitores

2.2.a. Comunicação e cooperação

Notamos, nos registros, referências ao tratamento do tema “com objetividade sem desvios”; “desorganização”; “não escuta dos outros integrantes”; “saída do grupo delegando aos outros a responsabilidade de terminar o trabalho”; “desvios do tema”, enfatizando outros do campo da “amizade”.

2.2.b. Percepção do monitor pelo grupo

De uma maneira geral, os registros não se referem, neste módulo, a um estranhamento em relação ao monitor. Há, no entanto, referência a uma complementação do monitor com o grupo, quando este se desvia do assunto; isso

nos leva a inferir que ocorre a dificuldade de se distanciar e ser excluído. Os outros relatos falam da relação de amizade existente, como facilitadora da aceitação.

2.2.c. Intervenção

Há registros que não se referem à intervenção, outros justificam o porquê de não ter sido efetuada, em função da boa cooperação/comunicação; e outros a fazem em função da fuga do tema central; outro se propõe a não intervir a fim de justificar quanto tempo o grupo leva para voltar, o que nos parece fugir da resposta, configurando uma racionalização para o envolvimento com o papel.

2.2.d. Percepção do monitor pelo monitor

Há referências que apontam essa vivência como boa experiência, muito interessante, e também porque, através dela, percebiam-se “falhas, inadequações comportamentais”, e facilitavam a percepção de “erros e falhas”. Aqui também ao monitor é atribuída a função de julgamento. Por outro lado, há registros que a percebem como monótona, pois apenas se observa “uma discussão sem participar dela”; desajeitado; constrangedor; um aluno apenas relata que mudou sua percepção inicial.

2.3. Trabalhos de grupo²⁴

– Aula: Rotinas Organizacionais Defensivas

²⁴ Os dados referentes a este tema (trabalho de grupo e relatório dos monitores) estão inseridos aqui, pois fizeram parte da Devolutiva que se segue. Este conteúdo não foi incluído nesta avaliação, mas no exame final, no qual também analisado e acoplado.

Exercício: pede-se para apontarem situações nas quais esteja retratada a lógica das rotinas organizacionais defensivas.

É um momento de bastante indisciplina, e existem grupos que fazem um relato curto e superficial; outros se aprofundam mais no tema. Um dos grupos pede ao professor esclarecimento sobre um incidente com “outro” professor. No entanto, é esclarecido que o professor não possui reações isoladas e que seria importante analisar a interação e o contexto. Há um questionamento durante a apresentação do tema sobre a veracidade da ocorrência dessas situações apresentadas pelo autor e, mesmo com as explicações do professor, não há uma satisfação. Torna-se o questionamento a partir da própria realidade, não se aceitando de imediato outras propostas apontadas em pesquisas.

2.4. Rotinas organizacionais - relatórios dos monitores

2.4.a. Comunicação e cooperação

Os relatórios apontam ora para trabalhos excelentes nos quais comunicação e cooperação foram “perfeitas”, não exigindo intervenção, ora para grupos que se subordinam, estavam “dispostos a terminar” com “conversas paralelas”, nas quais a opinião de um se sobrepõe à dos demais. Há relato de que um integrante tenta várias vezes falar, mas não consegue e desiste. Em outro grupo, chegou-se a um consenso “todos repetem essa mesma fala no sentido de reafirmá-la, confirmando-a como se todos também tivessem chegado à mesma conclusão”.

2.4.b. Intervenção

Foram efetuadas quando o grupo se desviou do assunto e atendeu ao monitor, quando os integrantes fizeram um trabalho “que estava curto e sem profundidade”. Nesse momento, notaremos que o monitor avalia o trabalho do grupo, que não é seu papel, e parece que se co-responsabiliza.

Há outras atitudes das quais inferimos também a avaliação, quando não houve intervenção, pois houve uma “correta interação”; não houve “desentendimento grave”, “porque o grupo se comportou bem”.

2.4.c. Percepção do monitor pelo grupo

Segundo os registros dos monitores, notamos que os grupos atenuaram a percepção de serem “vigiados” por esses monitores.

Os monitores imaginam que são vistos como avaliadores, mas não relatam fatos que o comprovem. Parece haver uma projeção dessa percepção do monitor nos grupos observados (“a recepção não foi das mais calorosas, ninguém gosta de ser estudado, ainda mais quando o observador é um ser semelhante”).

O poder do monitor parece se diluir, e não ser tão forte quanto em outros momentos do curso: “me trataram como mero espectador”. O grupo pareceu “não ter modificado seu comportamento pela presença do monitor”.

“A idéia do monitor como intruso foi se apagando”. Parece-nos que essa observação se refere ao grupo e ao monitor.

2.4.d. Percepção do monitor pelo monitor

Os trechos dos registros revelam muito mais um estranhamento do papel pelo monitor do que pelo grupo. Isso é perfeitamente compreensível na medida em que houve uma certa assimilação do papel pela classe (como grupos), não é mais uma novidade, mas o mesmo não ocorre ao monitor. Suas percepções são variadas:

“Você se sente fora do grupo, sem direito a uma opinião e sem poder manifestar agrado em relação ao andamento do grupo; sente-se do ‘lado de fora’, estranho; no início, [é] desconfortável.”

Referem-se a uma distância agradável, nem sempre fácil de ser mantida; traz novidades e é uma forma de encontrar-se consigo mesmo. É um lugar de autoridade, mas para o qual nem sempre se sentem instrumentalizados.

“Um observador externo percebe coisas que um integrante do grupo não percebe, e, estudando o comportamento dos colegas, estamos na verdade estudando nós mesmos.”

“Certa autoridade sendo equivalente a de um analista, mas por outro lado me segurei várias vezes para não opinar nas discussões do grupo, assim restringindo-me à minha obrigação.”

“Senti vontade de manifestar minha opinião, mas logo me lembrava que o meu papel não era este e apenas observava o grupo.”

“(…) muito diferente participar de uma discussão estando dentro do grupo e olhá-la de fora como um observador externo. Percebi também que, olhando de fora, podemos perceber muito melhor os rumos que a discussão vai tomando conforme as opiniões vão sendo colocadas, como tijolos em uma parede. Isso não acontece claramente quando estamos dentro do grupo, pois estaremos mais preocupados em

defender nossa própria posição e, muitas vezes, não percebemos a coisa como um todo.”

Aqui notamos que o monitor se dá conta das diferenças que ocorrem no seu campo perceptivo ao viver o papel, e isso lhe traz reflexões. Essas mobilizações já foram objeto de estudo. Há uma discriminação do processo de grupo e do seu.

Isso é sinalizado, também, no trecho seguinte:

“É interessante a diferente visão que se tem com o distanciamento. No papel de monitor, pude vislumbrar os mecanismos de interação do grupo, a forma como impõem suas idéias, como reagem diante de conflitos e qual o caminho utilizado para a busca de soluções e restauração da harmonia.”

O trabalho sobre esse tema foi realizado em forma de avaliação, em duplas, e somente um trio. A partir da devolutiva que lhes foi entregue individualmente, por escrito, deveriam identificar os conteúdos conscientes, pré-conscientes e inconscientes e completar as lacunas. Na segunda questão, deveriam falar sobre esses temas, mas utilizando o material já selecionado anteriormente (filmes, contos, histórias em quadrinhos...)

2.5. Devolutiva

O módulo de Psicanálise foi marcado por interrupções devido a feriados escolares, o que contribuiu para a distância com o conteúdo da disciplina.

O conteúdo (id, ego, superego/consciente/pré-consciente e inconsciente) nem sempre foi facilmente compreendido pela classe como um todo.

Na medida em que o professor trouxe um caso para ser analisado, no qual se retratou a dificuldade de relacionamento entre chefia e subordinados e parte da direção, os apontamentos foram os mais variados: um questionamento sobre se tal situação ocorre ainda nos dias de hoje ou ainda que essa não seria uma empresa moderna.

As questões sobre as rotinas defensivas que se organizam nas empresas refletem a não aceitação de:

- estudos realizados nas empresas para detectar dificuldades, defesas inconscientes presentes nas relações.

Parte-se sempre do senso comum para se realizar a investigação no campo psicológico. Há uma desconsideração de tais dados como fruto de uma investigação realizada por pesquisadores.

Os relatórios dos monitores revelam uma desorganização presente no início do grupo, que aos poucos vai se atenuando, promovendo a realização da meta do dia.

Nota-se dispersão durante as aulas, falas paralelas, dificuldade em dialogar, escutar colegas e professor.

Há uma queixa constante dos professores (de outra matéria), uma indisciplina presente e também constante (ora levantam-se, saem, circulam pela classe, fazem transitar objetos, tais como guarda-chuva, papéis, ou emitem sons inadequados), que nem sempre são reconhecidos quando avaliam como interferentes no processo educacional.

Durante os exemplos pedidos, referem-se freqüentemente aos incidentes entre alunos e professores, tanto nos relatos que redigem, quanto nos relatos com o docente dessa disciplina.

Poderíamos aqui identificar a presença do mecanismo de [*projeção*], na medida em que não se percebem a policausalidade presente e a corresponsabilidade. Há identificação de parte do processo e de um elemento apenas como responsável pelas suas dificuldades: o docente.

Na medida em que algum grupo ou indivíduo é levado a dialogar com o professor sobre os efeitos da adequação de seu comportamento, o que se percebe é que há uma conscientização do indivíduo e do grupo.

Notamos aqui os efeitos de certas regras presentes na cultura que são identificadas na relação mais próxima com a autoridade. Esse enfrentamento mais ostensivo como classe se dilui na presença do professor.

Em um nível de grupo como massa, os integrantes deste atuam de forma anônima irreverentemente, não reconhecendo limites próprios de um mundo adulto com regras e possível troca.

Na dramatização, os alunos atuam desorganizadamente, embora no fim consigam realizá-la. A todo momento, interagem com a situação desconhecida, rindo excessivamente e ultrapassando os limites. Parece que o enfrentamento do inusitado é primeiramente evitado (o professor primeiramente solicitou voluntários e, na ausência deles, convocou alguns participantes), parece que por um desconforto à exposição e crítica dos colegas. Em seguida, a “bagunça” é uma maneira de boicotar e inviabilizar a proposta para a qual não se sentem muito instrumentalizados. Há necessidade de um agente externo que lhes permita organização e esclarecimento de limites (o professor). Questionam a todo momento de forma jocosa se o docente consegue ser democrático, quando esclarece firmemente o limite.

Trazem conteúdos pertinentes em seus trabalhos e dúvidas tanto em nível individual quanto grupal com o professor, mas os conteúdos aparecem como dificuldade na classe em geral, ou não aparecem.

Queixam-se também da forma com o tema é abstrato.

Parece-nos que, nessa forma ora apresentando questões (individualmente ou no grupo), ora negando-as como classe e a todo momento comportando-se com certa hostilidade sem nada questionar revela a presença do mecanismo de [*negação*].

Podemos incluir, nessa análise, elementos como:

- a entrada numa instituição de ensino superior, representando a inserção no mundo adulto/profissional. Isso promove a oscilação: ora de aceitação e busca de inserção às regras adultas, ora a negação dessas regras e uma atitude hostil, mais voltada ao reconhecimento das próprias necessidades, em detrimento do contexto. Essa é uma forma presente no desenvolvimento humano e na passagem da adolescência para a idade adulta: a presença marcante e constante de oposições, de contradições, como forma de desejo de crescimento e evitação de abandono dos aspectos positivos da adolescência (ainda não se é totalmente adulto e pode-se ser perdoado...).
- dificuldade de apropriação de temas mais distantes de sua realidade imediata e postergação de retorno a nível profissional; há, portanto, necessidade de adiamento da satisfação.

Na infância, e adolescência também, todos nós nos vemos tentando ora investir na satisfação imediata, ora tendo necessidade de adiá-las; esse é o caminho do desenvolvimento psíquico, o que configura o ritual de passagem para o mundo adulto.

2.6. Texto articulando teoria e cotidiano

Podemos identificar mais claramente a discriminação das atitudes defensivas nos grupos e em si. Alguns temas nos relatos são comuns, como por exemplo:

2.7. O ingresso no mundo adulto

“Essas atitudes refletem um desejo de negação do ambiente adulto representado pela Universidade, da necessidade de aceitar maiores responsabilidades em contraposição à resistência à perda da adolescência e de seus aspectos positivos. O inconsciente se constitui numa parte da psiquê que não pode ser diretamente acessada. Essa impossibilidade de acesso se dá como consequência de censuras internas.”

“Inconscientemente, alguns alunos não estão interessados na aula (pode-se citar como motivo a forte pressão dos pais para que eles sejam os melhores em tudo desde pequenos) e esses alunos, quando questionados pelo professor: ‘Vocês estão interessados na aula?’ e os alunos respondem: ‘claro que sim’, na realidade dos seus planos conscientes eles estão interessados na aula, mas o desejo inconsciente de não prestar a atenção da aula não pode vir para o plano consciente, já que o ego recalca esses desejos.

Outros alunos podem, no plano inconsciente, não estar interessados na aula, mas quando indagados se querem participar do teatro, por exemplo, dizem que sim para não contrariar uma autoridade.

Para concluir, podemos dar como exemplo de **Consciente** e **Pré-Consciente** no texto Devolutiva a ambigüidade que existe na relação dos alunos no que se refere a aceitar um comportamento inadequado, uma atitude rude, reconhecendo somente o que lhes interessa e mais nada.

Essa característica dos alunos nada mais é do que uma ‘forma presente no desenvolvimento humano’, sendo portanto normal existirem essas contradições entre as passagens das fases adolescente para o adulto.”

Há evidências de um entendimento do processo, mesmo que ainda seja em um nível conceptual:

“Nota-se, em relação à devolutiva, a participação do inconsciente no receio a mudanças causadas pela passagem da adolescência para o mundo adulto. Isso pode ser confirmado por constantes conversas e por brincadeiras ‘colegiais’ como ‘guerrinhas de giz’.

O pré-consciente é representado por normas que podem ser aceitas e respeitadas quando desejado como, por exemplo, fazer silêncio ou tomar um posicionamento adulto.

O consciente se dá na percepção da realidade na gradativa mudança da adolescência para a vida adulta e o diferente comportamento e conduta a serem seguidos.”

Na descrição abaixo, notamos uma articulação entre o estudo de caso já feito e a devolutiva que enfatiza a relação professor/aluno, uma alusão ao contexto institucional que “contamina” seu dia-a-dia e as contradições presentes no processo:

“No exemplo das relações autoritárias dentro das empresas, percebemos mecanismo de defesa inconsciente. Com medo de perder o poder ou mostrar seus defeitos, ele age de forma autoritária, não permitindo questionamento, críticas ou dúvidas, alegando que, no momento certo, tudo será explicado.

Quando os alunos, ao darem exemplos, sempre se referem à relação aluno-professor, representa que, como passamos grande parte dos nossos dias nos relacionando com

os professores, o consciente e o pré-consciente estão tomados por isso, sendo mais difícil acharmos exemplos com outras situações.

Os alunos estão passando por uma fase transitória, em que há um conflito entre o consciente e o inconsciente; ao mesmo tempo que não queremos perder a ‘liberdade’ da adolescência, queremos entrar no mundo adulto e ser tratado como tal. Existem situações em que agimos como adultos e em outras, como crianças, existindo aquelas em que não conseguimos definir muito bem qual atitude tomar. O pré-consciente não consegue funcionar como uma censura adequada, uma vez que não consegue evitar esse tipo de confusão. Essa situação de confusão é a que acontece, às vezes, na sala de aula.”

Nesses relatos, encontramos indícios de identificação de atitudes defensivas na classe e em si:

“Na devolutiva, temos as queixas constantes dos professores em relação aos alunos, em decorrência do mau desempenho durante as aulas, e os alunos se queixam dos desempenhos nas provas (notas baixas em virtude de os professores não saberem explicitar a matéria de forma adequada).

O segundo mecanismo de defesa é a negação, que aparece na devolutiva na forma de que, embora você saiba que tem dúvidas a serem esclarecidas, você as nega perante a classe como um todo, o que é ‘uma maneira de boicotar e inviabilizar a proposta para a qual não se sente muito instrumentalizado’.

No texto, a noção de pré-consciente está inserida no aluno de uma maneira que ele sabe que é errado quando não presta atenção à aula ou conversa (desvia sua atenção da aula); porém, ao ser chamada a atenção, essa informação vai para o consciente, e ele passa a se comportar de uma maneira mais adequada.

Com o inconsciente, ocorre o seguinte: muitas vezes, por não querermos nos aprofundar muito na matéria pela dificuldade de esta ser aprendida, faz com que, muitas vezes, passemos essas informações para o inconsciente como um mecanismo de defesa do Ego (recalque); não temos que aprender e conviver com as dificuldades, o que acaba gerando desatenção e ‘bagunça’.”

Existe aqui um apontamento de dificuldades individuais que se diluem no espaço da classe; a classe fica sendo um escudo de defesa para os conteúdos individuais: o interesse pelo conteúdo e responsabilidade ficam camuflados.

“No caso da nossa sala de aula, existem problemas individuais que, após sofrer transformações, são justificados como vindos do exterior, no caso a professora.

O segundo mecanismo é a negação que se caracteriza a nível verbal, porém se aceita a nível de consciência.

Em nossa sala de aula, o exemplo se caracteriza na medida em que, individualmente ou em pequenos grupos, há um interesse e o reconhecimento da importância da matéria. Entretanto, a nível de classe, ocorre uma constante negação de interesse e uma negação às responsabilidades de adulto.

A pré-consciência é sabermos que existem regras de comportamento dentro da sala, e, a qualquer momento, elas podem vir à consciência e serem aplicadas.

A inconsciência se percebe quando os alunos fazem bagunça e boicotam a dramatização por sentirem-se inseguros para realizar. Sentem-se despreparados para serem o palco da atenção dos demais alunos e, portanto, tentam impedir a realização dessa atividade para não terem que se expor.

A consciência se observa quando os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, conversam com a professora, expondo-lhe suas dúvidas. Percebe-se que a noção de regras desce da pré-consciência para a consciência.”

Os mecanismos projetivos utilizados pelos alunos e na forma de avaliação da disciplina

“O primeiro mecanismo de defesa retratado no texto é o de projeção, no qual os alunos, que o semestre inteiro causaram tremenda bagunça interferindo no processo de aprendizagem, projetam a culpa da má aprendizagem no professor.

Quando a avaliação do professor é preenchida pelo aluno, não são reconhecidas a sua participação e influência (nesse caso, negativas) na evolução do curso. A nota para o professor, então, é baixa. O único responsável pelas dificuldades no aprendizado é o docente.”

2.8. A projeção entre os pares

“O consciente é o fato de o aluno saber que está em grupo e tomar as mesmas atitudes dos participantes. Exemplo disso é o XY rindo com os amigos e disfarçando o fato de sua vontade de assistir a aula e também o fato de a professora estar ensinando naquele instante.”

2.9. A força do grupo/classe: exige-se a fidelidade às regras

Esse tema foi bastante comum, mas destacamos os seguintes trechos:

“O primeiro mecanismo de defesa utilizado é a projeção. Ou seja, os alunos transferem todos os seus problemas ao professor. Não admitem o problema pessoal e,

para tornar essa situação cômoda, transferem para o professor toda a responsabilidade dos defeitos da aula, negando, dessa forma, que os problemas são do grupo.

Outro mecanismo de defesa identificado é a negação, que consiste na negação de um pensamento ou vontade, que parte do inconsciente e deve ser considerado. Essa idéia é admitida na consciência com a condição de negá-la. No caso da devolutiva, o aluno, na sua consciência, interessa-se pela matéria, mas, diante do grupo, nega esse interesse. Isso é demonstrado quando, durante a aula, o aluno toma atitudes de desinteresse, chegando a tumultuá-la, já que o grupo exige esse comportamento. Nesse momento, ele está negando o interesse do assunto, o que pode ser explicado pela insegurança da mudança de um mesmo adolescente para o mundo adulto. Porém, particularmente, relaciona-se de forma extremamente interessante com o professor e sua matéria, mostrado no momento em que o aluno vai perguntar dúvidas particulares ao professor.”

2.10. Ênfase no que realizam

O relato abaixo pode ser lido como sendo dos porta-vozes da classe que enfatizam sua produção. São porta-vozes, articulam-se com outros colegas para expressar o lado positivo e construtivo dos jovens, que muitas vezes, diante de tanta ambigüidade, não é reconhecido pelos adultos (professores que contratransferencialmente, ou, como diz Pichon-Rivière, em uma transferência recíproca, denigrem-nos), ou não tão enfatizado quanto a irreverência. É uma fala ambígua, tal como o processo que viveram.

“Com relação à instância consciente, vemos a dominação do ‘Princípio da Realidade’. Movendo a necessidade de se realizarem os trabalhos e estudos propostos em classe, os alunos, em pequenos grupos ou individualmente, dirigem-se à professora de forma responsável, tentando realizá-los (os trabalhos).

Já na instância pré-consciente, encontramos a maneira irreverente e a forma jocosa com que se trata o professor. Na verdade, isso demonstra um alívio de tensão na tentativa de se unirem os dois extremos, prazer e realidade.”

2.11. Quanto aos exemplos

De uma maneira geral, nos trechos referentes à exploração conceptual, há uma compreensão da relação consciente/pré-consciente, com algumas confusões entre deslocamento, negação e formação reativa.

Os alunos possuem dificuldade para entender que há um deslocamento para se manter o vínculo original; na formação reativa, afirma-se compulsivamente o oposto do desejo, que permanece, dessa forma, inconsciente, e a negação se afirma algo que simultaneamente é negado. Pareceu-nos um obstáculo a nível afetivo (obstáculo epistemofílico) impedindo a apreensão dos conhecimentos.

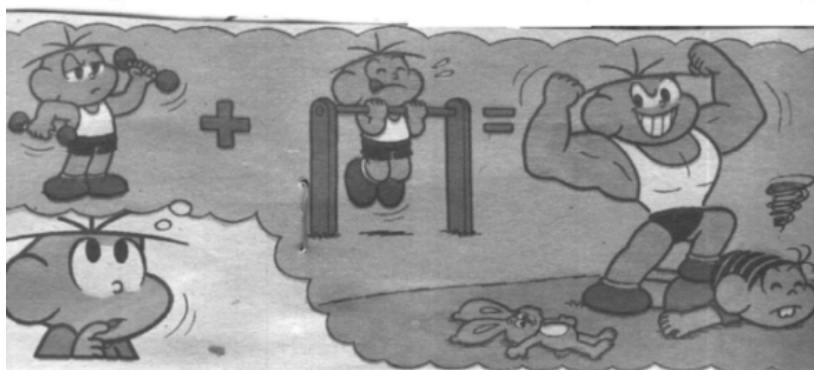
Selecionamos alguns deles para confirmar a produção dos alunos e refletir sobre a seleção feita anterior à devolutiva.

Da mesma forma que ocorre a dinâmica professor/aluno/disciplina/instituição, os jovens selecionam seus relatos articulados ao âmbito psicossocial, ou seja, à sua história individual.

“**Inconsciente.** O inconsciente do homem, assim como a raiz do *iceberg*, é a parte mais escondida e obscura da psiquê humana. Dele provêm as vontades e os sonhos do indivíduo, sem censura ou ideal. No inconsciente, estão os sentimentos livres de qualquer arbítrio, sentimentos como o de amar a mãe e ter vontade de matar o pai.

Não existem leis no inconsciente, apenas vontades e desejos em busca do prazer.

Um exemplo disso, ilustrado abaixo, é o caso do desejo incontrolado do Cebolinha de vencer a Mônica, desejo este que busca o prazer da vitória acima de qualquer lei ou possibilidade. E, mesmo tendo consciência da impossibilidade do fato, vive-o como se fosse real.”



“Outro exemplo é o caso da Magali, que, para alcançar seus desejos, busca no seu inconsciente uma figura irreal capaz de realizá-los.

Apesar de saber que é uma fantasia, ela vive isso como uma realidade. No final, ela acorda e vê que tudo era um sonho, ou seja, inconsciente.”



Magali se assusta com a fadinha, que representa o inconsciente e os desejos. O inconsciente parece aqui ser retratado como o que não existe. É dispensado, quando se acorda... (afirma-se e nega-se simultaneamente sua existência).

“**Pré-consciente.** É a parte mais próxima da consciência. Nela se encontram, dentre outras coisas, os acontecimentos e ensinamentos da vida do indivíduo que, apesar de não estarem no consciente, são trazidos mediante algum esforço para o consciente.

O melhor exemplo de pré-consciente é a memória das pessoas. Isso está bem exemplificado no exemplo abaixo, uma vez que, impulsionado por seu novo amigo, o Cebolinha ‘puxa’ de seu pré-consciente para o seu consciente a lembrança de quando ele ganhou o cachorro.”



2.12. Haroldo e Calvin: os porta-vozes dos jovens/alunos

Recortamos esses trechos por acharmos que evidenciam o processo vivido pelos alunos de uma maneira clara e singular:

“Referindo-se à ‘tira’ Calvin e Haroldo de Bill Wateson, observamos o seguinte fato: Haroldo nada mais é do que um tigre de pelúcia onde Calvin projeta vontades, idéias e, por isso, para ele Haroldo tem vida e age como se ele fosse seu melhor amigo.

Relativo a isso, citamos o relacionamento de Calvin e Susie (uma colega de escola). Calvin, conscientemente, condizente com o comportamento de uma criança de 6 anos, rejeita a proximidade com meninas.

Por sua vez, Susie e Haroldo se dão muito bem, ou melhor, um gosta do outro, mas sabemos que Haroldo nada mais é do que uma projeção das vontades de Calvin. Concluimos que Calvin, inconscientemente, gosta de Susie, e ela sente o mesmo por ele, mas Haroldo é o objeto que eles utilizam para demonstrar essa afeição mútua.

Vemos, no mesmo caso, um mecanismo de negação do campo psíquico humano, uma vez que Haroldo fala abertamente a Calvin que gosta de Susie; Calvin retruca bravo e critica o comportamento do amigo. O que ele faz, na realidade, é repreender a si mesmo; Calvin repreende seu inconsciente, uma vez que Haroldo nada mais é que uma projeção sua; por isso constatamos uma luta entre o seu superego e o seu id, onde o consciente sabe como ele deveria agir, mas, mesmo assim, ele age de maneira diferente e, por isso, ele repreende o seu inconsciente.”

2.13. O encontro com as perdas: o tempo cognitivo e o tempo afetivo

“Em outra ‘tira’, decorrem os seguintes acontecimentos: Calvin leva um filhote de quati para casa; o filhote estava abandonado e doente. Calvin pede à sua mãe que o ajude; ela o coloca em uma caixa com cobertor, água, comida. No dia seguinte, o pai de Calvin chega a ele e diz que o pequeno quati não resistiu; a reação de Calvin foi imediata, ou seja, o choro. O pai tenta consolar o filho dizendo: ‘Pelo menos, ele morreu quentinho e seguro. Fizemos o que podíamos, mas ele se foi.’ A resposta do garoto foi: ‘Eu sei. Tô chorando porque lá fora ele já se foi, mas ele ainda não saiu de dentro de mim.’

Os diálogos subsequentes ocorrem com Haroldo e são sobre a morte; Calvin tenta entender como ele pode estar sentindo tanto a perda do quati, que, afinal de contas, tinha conhecido apenas há dois dias.

Nós vimos, nesse instante, que Calvin conhece o sentimento de perda; conseqüentemente, ele sabe que o quati se foi, mas, dentro dele, o sentimento permanece. Nesse caso, o pai tenta demonstrar um mecanismo de defesa para Calvin; ele justifica dizendo que eles fizeram o que era possível, ou seja, ele tenta justificar, de alguma maneira, a morte do animal para aliviar a sua dor interior.”

2.14. Repartindo a culpa: a projeção

“Outro mecanismo de defesa nós observamos na ‘tira’ na qual Calvin quebra um brinquedo. Ele não sabe o que fazer e tenta colocar parte da culpa em Haroldo, que refuta. Ele explica dizendo que sabia que Haroldo não tinha culpa, mas repartir a culpa era uma forma de se sentir melhor. Ou seja, no exemplo, Calvin projeta a culpa de seu erro em outra pessoa (Haroldo) como maneira de se defender. Ele utiliza essa projeção como mecanismo de defesa para não se sentir tão mal consigo mesmo, mesmo que Haroldo não passe de uma projeção dele mesmo.

No pré-consciente, identificamo-nos com essa fronteira entre o inconsciente e o consciente, um ponto de fácil acesso entre os dois estados distintos do comportamento de Calvin.”

2.15. Outros jovens/alunos como porta-vozes que selecionam os professores como protagonistas de uma história

Apresentaram aqui uma dupla de professores: um equilibrado e outro buscando sua identidade:

“O livro ‘Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres’, de Clarice Lispector, conta a história de Lóri, professora primária, e de Ulisses, professor de Filosofia. O livro tenta mostrar o processo de aprendizado e reconhecimento de ambos, de si, do outro e do mundo.

Lóri era uma pessoa fechada e isolada, sempre reprimindo seus sentimentos e desejos, mas, ao conhecer Ulisses, começa a desenvolver uma nova experiência no sentido de encontrar o amor em sua totalidade. Ela tenta conciliar os seus desejos e a busca do prazer (apresentados pelo Id), com seus princípios morais e a realidade, que se encontram em seu Superego. Essa conciliação é feita pelo Princípio da Realidade, representado pelo Ego.”

2.16. A questão principal: a identidade

Lóri é atormentada pela questão de quem sou eu, da identidade, e parte para a procura de sua própria identidade, que vai sendo construída pela linguagem numa fala interiorizada, numa escrita voltada para dentro de si mesma.

2.17. O outro: uma ponte para si mesmo

Ulisses, então, conduzirá Lóri na sua travessia interior em busca da sua aprendizagem do prazer. A travessia proposta por Ulisses é justamente descobrir o outro, com a finalidade de descobrir a si mesmo.

É possível perceber a presença, no livro, de vários conceitos da Psicanálise. A questão do inconsciente/pré-consciente/consciente fica bem clara no seguinte trecho:

‘E não era porque ele esperava por ela, pois muitas vezes Lóri, contando com a já insultuosa paciência de Ulisses, faltava sem avisar-lhe nada; mas a idéia de que a paciência de Ulisses se esgotaria, a mão subiu-lhe à garganta tentando estancar uma angústia parecida com a que sentia quando se perguntava ‘quem sou eu?’ - e agora a angústia vinha, porque de novo descobria que precisava de Ulisses, o que a desesperava - queria poder continuar a vê-lo, mas sem precisar tão violentamente dele. Mas Ulisses, entrando cada vez mais plenamente em sua vida, ela, ao se sentir protegida por ele, passara a ter receio de perder a proteção.’

2.18. O temor à dependência

No inconsciente de Lóri, sempre estiveram os sentimentos de necessidade de Ulisses. Podemos perceber que esses sentimentos foram afastados da consciência de Lóri pelo mecanismo de Repressão, sendo mantidos no inconsciente pelo mecanismo de Resistência. Lóri tinha medo de sofrer, caso tomasse consciência de que não saberia viver sem Ulisses, então seu Ego reprimiu esses desejos perigosos (do ponto de vista dela), não permitindo que viessem à consciência e evitando, assim, o desprazer que seria assumir tal dependência.

Para Lóri, sua vida era dividida entre aquilo que era permitido e aquilo que não era (prazer). Existiam nela dois extremos: a consciência moral, presente no Superego, ditando sempre aquilo que deveria fazer, preferir, escolher, e, por outro lado, a busca do desejo e do prazer, reprimidos por um sentimento de culpa. Parece não haver nela o meio termo, que seria o papel do pré-consciente e do Ego.

- ‘Meu mistério é simples: eu não sei como estar viva.
- É que você só sabe, ou só sabia, estar viva através da dor.
- É.

– E não sabe como estar viva através do prazer?’

Outro mecanismo de defesa muito presente é o da projeção:

“A urgência é ainda imóvel, mas já tem um tremor dentro. Lóri não percebe que o tremor é seu, como não percebera que aquilo que a queimava não era o fim da tarde ensolarada, e sim o seu calor humano.”

“Lóri atribuiu a objetos extremos (a tarde) características que desconhecia em si mesma: que possuía um calor humano que a queimava, pois essa idéia não era admissível no seu consciente.”

2.19. O outro: um espelho para o reconhecimento dos próprios conteúdos

“Outro exemplo desse mesmo mecanismo é o fato de o professor representar para Lóri o modelo idealizado por ela para si mesma. Ele não é apenas o que ela quer ter, mas também o que deseja ser. Ou seja, projeta nele aquilo que, na realidade, está dentro de si mesma.”

Dessa maneira, o individual, o grupal, o institucional (pedido pela disciplina na escola), o comunitário (influências extraescola determinando escolhas, preferências dos conteúdos) vão se entrelaçando e bordando a história da produção desses grupos/classe.

2.20. Behaviorismo (vide Anexo IV)

Os pequenos textos confeccionados pelos alunos contendo exemplos do cotidiano referem-se a fatos bastante corriqueiros, nos quais não se vê uma referência mais imediata à vivência em sala de aula.

Apenas poucos exemplos de generalização e de discriminação apontam a relação professor/aluno:

“Em uma classe de aula, onde muitos alunos fazem bagunça, o professor tende a generalizar e falar que a classe como um todo é uma bagunça, mesmo que nela existam alguns alunos quietos.”

2.20.a. Rotinas organizacionais defensivas (vide Anexo V)

Há uma alegoria às rotinas organizacionais defensivas, esclarecendo:

“Se pegarmos o exemplo da tira ‘Calvin e Haroldo’, em uma tira o garoto (Calvin) é excluído pelos outros meninos do colégio por não jogar baseball, então o pai de Calvin, por sua vez, faz com que ele tente aprender o esporte (sem sucesso), mas ele o faz porque quer que o garoto seja incluído e não mais seja atacado pelos outros meninos; ele tenta criar uma maneira ou rotina que Calvin possa defender-se do comportamento dos outros garotos.”

Existem temas comuns, tais como:

- **O temor da exclusão**

“a) Como integrante da classe, pude ver que muitas pessoas agem de determinadas maneiras, bagunçando, fazendo barulho, como maneira de não serem excluídas do grupo, ou seja, elas agem assim para se defenderem de uma possível reação dos

colegas que pensam de outra maneira; essa maneira de agir é uma maneira de se auto-afirmar, defender-se perante ao comportamento geral.

- b) Como monitor, percebi que o grupo estudado tende a se defender tomando uma postura que não possa ser criticada pelo monitor e, como monitor, você tenta se defender passando a impressão que vai ser parcial e não vai discutir ou abordar, no seu relatório, aquele desvio gigantesco no tema ou se outro integrante do grupo lia uma revista enquanto outros trabalhavam; para todos, o monitor passa a impressão que não vai falar desses comportamentos como maneira de não ser criticado posteriormente, e o grupo tenta se defender do monitor tomando cuidado para que ele não os critique em demasia. Nesse caso, as pessoas, muitas vezes, não são naturais, pois agem de acordo com o melhor para elas.”

“Como parte da classe, é fácil perceber que há uma certa regra não-verbal de que não é preciso respeitar os professores, que a parte da disciplina cabe somente ao professor. Mesmo se esse comportamento for prejudicial à própria classe, diz-se que o professor simplesmente é ruim, é responsável pelo mau desempenho. Quem foge ou tenta fugir disso é, muitas vezes, marginalizado, hostilizado, chamado de puxa-saco. Esse comportamento que rechaça os ‘puxa-sacos’ é largamente aceito, considerado natural.”

“Percebo as Rotinas Organizacionais Defensivas como integrante da classe quando os alunos têm medo de manifestar dúvidas perante a classe, mas o fazem sozinhos com o professor, quando os alunos não concordam com o método de um professor, mas não o fazem nenhuma crítica temendo sofrer represálias e professores que não aceitam um pedido e não fazem concessões por medo de demonstrar fraqueza, surgindo a desconfiança presente nesse tipo de estrutura.”

- **O reconhecimento das resistências**

“Como monitor, localizei as rotinas defensivas à medida que, quando os alunos eram ‘obrigados’ a realizar os trabalhos e eles não haviam entendido a aula, eles se

desviavam ao máximo do tema, procurando escondê-lo para não ter que passar pela situação de trabalhar em cima de algo que não sabiam.”

- **O evitamento da exposição e as diferenças**

“... Quando, como monitores, percebemos que o grupo não está fazendo nada ou que estão tratando de um assunto que a gente não concorda, simplesmente não fazemos intervenção para não criarmos confusão; assim, só fazemos as anotações desejadas nos relatórios e nos defendemos, ou seja, tudo fica simples sem conflito. Como integrante da classe, nota-se esse comportamento quando tem-se um abaixo-assinado para todos faltarem à aula, quando a lista chega em nossas mãos e tem várias assinaturas, a gente acaba assinando.”

“Como monitor, percebi uma Rotina Organizacional Defensiva através de frases dúbias como ‘vamos fazer o trabalho, mas aonde mesmo que você foi ontem...’ quando, na verdade, não queria fazer o trabalho queria adiar este ‘problema’. Outra mensagem como ‘acho legal isso que você falou, tem tudo a ver’, só que isso não é colocado pela pessoa que falou essa frase e está escrevendo, já que esta não queria se indispor com o colega de acordo com as Rotinas Organizacionais Defensivas.”

“Como monitor, pode-se observar também as rotinas defensivas. Para que o grupo não entre em uma contradição mais séria, alguns emitem opiniões como ‘pode ser que esteja certo’, quando, na verdade, sabem que está errado. Porém, muitas vezes, pode não valer a pena tentar mudar a opinião de um colega, que pode estar bem convicto dela. Para fugir ao conflito, dão-se respostas ambíguas.”

“Como integrante da classe, eu pude perceber essas rotinas quando, por um lado, pessoas queriam prestar atenção no conteúdo da aula e, por outro lado, não queriam contrariar o resto do grupo que conversava. Assim, presas nesse dilema, as pessoas tomavam uma posição de certa comodidade, aceitando a situação da conversa para não ter problemas, contrariando-as.

Essa ‘comodidade’ acabava reforçando ainda mais as rotinas, sendo que cada pessoa se isentava de sua parcela de culpa, afirmando que apenas ‘dançava conforme a música’. Muitas vezes, também, pessoas atribuíram a culpa da bagunça a outras pessoas, ou à classe como um todo.”

“a) Localizo Rotinas Organizacionais Defensivas como integrante da classe quando vejo colegas preferirem ficar quietos a expressar determinados sentimentos ou opiniões, para não correrem o risco de serem caçados pelo resto da classe. Ou quando um professor dá respostas ambíguas a perguntas que não sabe responder ao certo e ainda ridiculariza alunos que insistem no assunto, para que ninguém questione sua resposta.

b) No papel de monitor, localizo Rotinas Organizacionais Defensivas quando vejo que alguns integrantes do grupo não participam da discussão por medo de que os colegas percebam que eles não sabem nada sobre o assunto. Ou quando um dos integrantes omite opiniões por achar que os colegas não concordam com elas.”

Notamos, com bastante frequência, nos relatos esse não-enfrentamento, e isso é apontado na relação com o professor. Parece que a realidade é vista como impossível de ser transformada em função de regras presentes.

“Como integrante da sala, vejo a principal rotina defensiva adotada como sendo a identificação através do grupo e nunca individualmente. No grupo, diluem-se as individualidades, e a responsabilidade sobre as atitudes tomadas também se dilui, passando a pertencer ao grupo como forma de não pertencer a ninguém, na verdade. Assim, são evitadas as ameaças de punição (uma vez que cada indivíduo isolado não possui responsabilidade sobre os fatos e não pode, portanto, ser punido). Além disso, evita-se a situação embaraçosa de ser chamado em destaque diante de toda a classe - ao comportarem-se como grupo, condicionaram a existência de ‘brincas’ e ‘chamadas de atenção’ ao grupo como um todo e nunca individualmente - o que seria extremamente embaraçoso. Essa ‘ausência de responsabilidade sobre os fatos’ faz com que não se identifiquem as causas das brincas e punições.”

“No relacionamento professor-aluno, percebem-se claramente as rotinas organizacionais defensivas. O aluno se comporta de tal forma que não dê ao professor a chance de embarcá-lo perante a classe e/ou de ameaçá-lo (caso da nota). Dificilmente, assume que estava conversando, coloca a culpa das notas baixas no professor (não assume o problema transferindo a culpa), cria inconsistências e age como se elas não existissem, como no caso de saber que não fez um trabalho, mas dizer que esqueceu e pedir para prorrogar o prazo, etc.

O professor também age de forma defensiva, como em casos em que não sabe como resolver um problema ou como responder a uma pergunta e muda de assunto (evita o problema e não assume não saber).”

Aqui podemos comprovar a teoria dos grupos amplos, nos quais o ímã do coletivo atua: como forma de evitação de ansiedades e configuração da força por oposição.

“Enquanto integrante da sala, estou achando extremamente difícil exemplificar as Rotinas Organizacionais Defensivas em nosso comportamento enquanto sala/aluno. Analisando este meu comportamento, posso até dizer que, neste momento, estou vendo o perfeito exemplo das rotinas organizacionais defensivas, ou seja, estou tentando evitar o fato de ter errado em minha conduta, porque detectar tal erro será para mim muito embaraçoso. Então, ajo como se erros não houvessem existido, tento não discutir tal atitude e, por isso, acho tão difícil detectar essas rotinas na aula, porque faço parte delas e também me sinto impotente diante dos problemas. A atitude que estou tendo agora é de não querer denunciar os problemas que existiam na classe, porque acho que (inconscientemente) as coisas pioraram. Por mais que eu pense, não consigo exemplos da classe e aí, infelizmente, tenho de admitir que este meu comportamento é um exemplo da presença das Rotinas Organizacionais Defensivas.”

“Como integrante da classe, há Rotinas Organizacionais Defensivas como em qualquer grupo. Uma maneira de manifestação dessas rotinas é através do boicote a certas matérias que os alunos julguem pouco relevantes ou de menos importância ou a um professor cuja aula não seja produtiva. O aluno, tentando se defender da ameaça que o professor exerce caso saiba de suas idéias, não toma providências por saber que pouco ou nada melhorará caso reclame ao professor ou à secretaria. Por isso, em meio ao grupo, a sua figura fica protegida, e o boicote pode ser manifestado em grupo. Outra forma é quando há trabalhos em grupos. As Rotinas Organizacionais Defensivas que se formam tentam reduzir a participação no trabalho de certa pessoa, quando esta ironicamente diz: ‘Eu já resolvi o problema maior e já dei minha participação’. Na verdade, quer dizer que não quer mais participar, de maneira semelhante àquele que não faz nada durante o trabalho.”

A intervenção do monitor é vista como repressão e controle que denuncia aspectos indesejáveis.

“Como monitor, as rotinas organizacionais defensivas se verificam quando o abstém-se de repreensões ao grupo que tem um comportamento inadequado, ele nem repreende, pois tem receio da ridicularização do grupo (o grupo pode perguntar quem é ele para nos repreender, dizendo que ele é um simples aluno como os integrantes do grupo).”

“... Cada aluno buscava desmoralizar o seu papel, isso é, retirar a imagem de controlador e de quem vai prejudicar o grupo denunciando-o à professora. O monitor acabava se integrando no grupo (o que não deveria fazer), evitando hostilidades.”

“Como monitor, a rotina organizacional defensiva ficou ainda mais clara. Exemplo: Se fulano vê que o grupo dele não trabalha e só faz bagunça, ele tem a obrigação de falar para eles trabalharem ou se acalmarem. Esse ato provoca uma situação desagradável, como, por exemplo:

‘Cara, você viu o fulano?’

‘É, ele se acha muito importante.’

‘Puxa, como ele é “metido”, cara!’

Esse confronto de fulano com os amigos é muito provável se ele fizer o trabalho de monitor. Como a reação é desagradável, o fulano nem fala nada e simplesmente atua como se nada estivesse acontecendo.

De novo, as rotinas defensivas provocam cinismo (de fulano falar que tudo está normal), mediocridade (ninguém trabalha) e inflexibilidade (ninguém coopera para expor as idéias e discutir sem mentir).”

“É proibido ser diferente da turma”, mesmo tendo pensamentos divergentes.

“Como integrante da classe: há um professor em que a classe critica muito e não gosta, e quando há avaliações, como integrante da classe, o aluno não diz que a professora é boa e eu gosto dela mesmo que seja isso a verdade. Ele diz que ‘ela não é tão ruim assim’. Dessa forma, essa frase se torna indiscutível e não provoca conflitos. Isso mostra a rotina organizacional defensiva.”

“No papel de monitor era fácil observar mensagens dúbias como: ‘olha, desculpa mas eu não concordo muito com isso só que também não tenho certeza se é assim...’; com medo de discutir, de expor seu ponto de vista e criar talvez um clima desagradável os integrantes se defendiam com esse tipo de mensagem; o próprio silêncio de alguns integrantes é um exemplo disso pois esses tentaram expor seu ponto de vista mas ao serem ignorados optaram pelo silêncio como forma de defesa mas era possível notar seu desconforto com suas expressões faciais.”

A luta contra um inimigo comum, que reúne as diferenças mais gritantes: “o professor”

“Como integrante da classe: é difícil dizer onde se localizam as rotinas organizacionais defensivas nos alunos e em mim. Porém, eu vejo claramente nos professores, e talvez isso seja uma maneira de estar me defendendo. Nos alunos, ou seja, na classe como um todo, as rotinas organizacionais defensivas podem ser encontradas quando os alunos se unem na bagunça como se estivessem travando um ‘luta’ contra um inimigo em comum: o professor. Toda a falta de respeito com relação ao professor, e até mesmo o distanciamento, é uma forma de rotina organizacional defensiva. Vemos isso nitidamente no caso do aluno que ajudou a professora a ajustar a televisão. Ele fez o que muitos gostariam de ter feito, mas, com medo de ‘desobedecer’ as regras do grupo e de ser criticado, não fizeram. O fato de não fazer o que se tem vontade (cooperar) é uma maneira de defesa que evita o constrangimento no grupo.”

“Como integrante da classe, o indivíduo acompanhava a ‘bagunça’ generalizada, participando ativamente, mesmo que essa atitude (de fazer bagunça) não fosse sua vontade real. Caso essa pessoa não participe na bagunça, ela seria reprovada pelos demais, e o restante da sala zombaria dela. Logo, como Rotina Organizacional Defensiva, isto é, evitar situações desagradáveis, todos se uniam na hora da bagunça, evitando ser considerados como chatos ou babacas.”

“Na classe: localizo-as observando o comportamento dos indivíduos, principalmente o meu, que tentam disfarçar quando atrapalham a aula, fazem observações, tentando levar o(a) professor(a) a dar dicas sobre a prova e formulam informações nem sempre consistentes a fim de tentar diminuir os esforços.

Por exemplo: quando foi citado na classe que não havia sido dada uma matéria para a prova, a maioria dos alunos, mesmo sem saber a validade dessa informação, aderiu

a essa idéia, pois ela iria diminuir os obstáculos desses para um melhor desempenho na prova.”

2.20.b. Relatório de monitores

- **Cooperação/comunicação**

Os relatos são variados e vão desde grupos que se comunicam bem, cooperativos até aqueles onde há um líder que coloca ordem; outros com uma “certa bagunça, pouca discussão”, ótimo entrosamento.

- **Intervenção**

Notamos que constantemente há pedido do grupo para que o monitor participe, e ele o faz “quando requisitado”. Um dos monitores registra que participou da “discussão explicando conceitos relacionados”; outro fez intervenção para “ordenar a discussão do tópico”. Seu trabalho “se limitou a fazer com que todos escutassem quando alguém falava (ordem)”. Há, portanto, dificuldade tanto para o grupo quanto para o monitor em lidar com as funções assimétricas.

Confundem intervenção com participação: “(...) Além disso, fiz uma intervenção quando pediram minha opinião sobre o retorno (reforço?) positivo, tema que estava em debate.”

Outro viu seu papel “apenas [como] um observador” e não devia “interferir no encaminhamento da discussão.”

Outro fez as intervenções quando houve falas paralelas, o grupo silencia e ele retorna de forma criativa: “não precisa exagerar”, ao que o grupo atendeu.

- **Percepção do papel de monitor pelo grupo**

Há uma percepção do monitor como “delator de erros” (pelo monitor) caso ele identificasse o grupo.

O grupo o confunde com integrante perguntando-lhe “se estava certo o que escrevia” (existem em seu registro indícios de que assumiu o papel que o grupo lhe atribuiu). Acrescenta ainda: “(...) Senti que achavam que o monitor, por exercer esse papel, saberia mais do que eles”. Ao assumi-lo, entendemos que o monitor se coloca no papel do que sabe, do que explica, do professor: parece ser um lugar desejado, embora bastante atacado.

Um monitor registra que alguns integrantes do grupo “se sentiam observados e, portanto, desconfortáveis”, não dando pistas de como chegaram a essa conclusão. Outro fala de como foi desrespeitado por um dos integrantes.

Esses relatos apontam como grupo/monitor trabalham com as diferenças, como são lidadas enquanto obstáculo e quais os recursos que possuem para contorná-las, ou seja, de forma criativa ou de forma resistente.

- **Percepção do papel de monitor pelo monitor**

Os registros apontam para os monitores que atuaram como integrantes, que se sentiram deslocados, outros que perceberam a função como “um trabalho de pesquisador”, “um psicólogo por alguns momentos”.

Em outro relato, o monitor “sentiu[-se] tranqüilo um pouco menos responsável que quando em grupo, pois só observara. (...) [sentiu-se] num cargo superior aos alunos do grupo, pois eles [o] fizeram sentir assim, pois perguntavam para [ele] coisas que nem sabia, mas por ser monitor, deveria saber”. Nessa fala, há indícios da presença

de processos transferenciais do grupo e do monitor. A referência para o papel do monitor é o do professor, e não de um papel intermediário e peculiar.

Nos outros relatos, transpareceu a relevância do papel que conduz a uma abertura para a compreensão de si e do outro. A monitoria permitiu “identificar erros cometidos [pelo monitor], enquanto [integrante] no grupo” e perceber as pessoas, visto que, muitas vezes, no grupo se fica “tão ‘preocupado’ com o trabalho em si que (...) não [se] percebem as pessoas.”

- **Trabalhos em grupo**

Aula e apresentação do filme: “O Homem Milagre”.

Nesse dia, os alunos requisitaram bastante o professor. O filme apresentado os envolveu; os conceitos redigidos, em sua maioria, estão corretos e são pertinentes à história apresentada.

A devolutiva que se segue foi apresentada aos alunos em dia de avaliação:

Deveriam preencher espaços e responder a duas questões:

1. Preencha a folha anexa (devolutiva) a partir de seus conhecimentos de Behaviorismo.

Fale sobre os seguintes conteúdos do Behaviorismo:

- Extinção
- Discriminação
- Generalização

– Reforço Positivo

Exemplifique-os.

2. O que você entendeu por Rotinas Organizacionais Defensivas? Como você as localiza na sala de aula como:

a) integrante da classe

b) monitor

2.20.c. Devolutiva

- **Módulo Behaviorismo**

Nesse módulo, observaram-se os seguintes comportamentos: falas paralelas dos alunos, que, muitas vezes, emitiam sons altos desarticulados, mas, quando identificados pelo professor e solicitados a dramatizá-los publicamente, não o faziam. Os sons desarticulados, na medida em que desorganizam a aula, funcionam como reforço [positivo], atuando como poder da classe.

Quando, em dada situação, os alunos, ainda que raramente, são identificados pelo professor e expostos, pode (a exposição) funcionar como reforço [negativo] para os alunos que temem “o público” e tentam assim evitá-la.

Embora houvesse um pedido de intervalo entre as aulas pelos alunos que não estava previsto na programação de reposição de aulas, foi concedido, porém não respeitado por eles. Há também dificuldade em colaborar para atividades presentes e importantes para os próprios alunos, tais como regulação de TV e vídeo. Os alunos ou delegam a responsabilidade ao professor ou “vaia” os colegas que têm em seu repertório tal comportamento.

Pareceu-nos que há um condicionamento [operante] em sua aprendizagem escolar que reforça respostas de passividade, individualismo, o que diminui frequência de respostas que conduzem a cooperação e escuta do outro. Há comportamentos que se traduzem em intercepções durante a aula que devem ter sido, de alguma maneira, reforçadas durante suas vidas, tais como sons altos e desarticulados, o que inviabiliza a discriminação de locais de brincadeira e aprendizagem. O ser aluno apresenta como efeito de generalização o ato de “desobedecer”, interromper e testar o professor. Tais respostas podem ter-se instalado até o momento e terem sido reforçadas positivamente. Em função de repreensões dos professores, regras estabelecidas nessa escola e no ambiente profissional futuro podem ser extintas (pois não obterão reforço positivo) ou punidas na medida em que os emitam.

2.21. Análise a partir dos vetores do cone invertido

2.21.a. Gestalt

- **Comunicação**

A relação grupos/monitor será mantida até o final do curso através de uma contradição: ora o monitor é incluído como tal, ora excluído, ora se inclui como participante, ora se exclui, configurando uma relação fragmentada: o que se pensa/sente nem sempre se fala. Isso será uma constante. No entanto, há revelações desse processo pelos próprios monitores.

Há ruídos presentes não esclarecidos na relação com o professor.

- **Cooperação**

A complementaridade e diferenciação de papéis são feitas com dificuldade, mas ocorrem.

- **Aprendizagem**

Há uma negação aparente do conteúdo, no entanto os trabalhos de grupos revelam apropriação de termos, num início de articulação com o cotidiano. Ainda, no entanto, as próprias percepções e noções sobre o mundo são mantidas, e um movimento de questionamento se inicia.

2.21.b. Psicanálise

- **Comunicação**

As brincadeiras/piadas/hostilidades estão presentes. Há negação/aceitação do monitor. Os processos transferenciais entre os integrantes do grupo/entre eles e o monitor/e entre eles e o professor nem sempre são aclarados em um nível explícito. As percepções do processo vão ocorrendo em um nível descritivo, o que revela um nível de indício de reconhecimento de ruídos que atuam como obstáculos na interação.

- **Cooperação**

A troca e colaboração são mais percebidas entre duplas, nas quais podem refletir sobre a produção em sala de aula. Fora isso, elas são oscilantes.

- **Aprendizagem**

Revela-se durante o processo. Há um faz-de-conta presente: ora negam qualquer aproximação com a psicologia, ora revelam comprometimento através da criatividade do material trazido para a avaliação. Há um estilo presente de produção que caracteriza a classe como um todo. O professor pode saber que produzimos, mas os colegas não (é proibido). Esse pacto é denunciado na produção das duplas e monitores.

Nesse final de curso, no qual analisamos Behaviorismo e Rotinas Organizacionais Defensivas (referentes a Grupo), descobrimos, através dos indicadores do Processo Grupal, o seguinte:

3. BEHAVIORISMO - ROTINAS ORGANIZACIONAIS DEFENSIVAS

3.1. Comunicação

Nos relatórios de monitores, os alunos acharam conteúdos que interferiram na execução do papel no que se refere à assimetria presente. Ainda existe entre monitores de grupos um jogo para se eliminarem diferenças e se manter a uniformidade. Isso é ora relatado claramente, ora é velado.

Nos trabalhos de grupo, a clareza das funções entre integrantes e entre eles e o monitor nem sempre concorre para a tarefa.

A relação professor-aluno é marcada por falas paralelas, mas há apreensão do conteúdo a nível da informação, e importantes revelações são efetuadas pelos alunos em seus relatos.

3.2. Cooperação

Há um nível de complementaridade oscilante na dinâmica intragrupos. Entre os grupos e os monitores e com o professor.

3.3. Aprendizagem

A retenção de conceitos atingiu um nível em que se apresentam inteligíveis e coerentes, o que se evidencia nos exemplos trazidos. A aprendizagem dentro da nossa visão, no sentido de diminuição de ansiedades, vislumbre do processo e estereótipos presentes, começa a se processar. Evidentemente, há recuos, não é uniforme. Mas há uma aproximação das próprias defesas como fazendo parte do processo.

3.3.a. Vínculo de aprendizagem

Quando nos reportamos ao vínculo de aprendizagem, falamos do que aprende e do que ensina como uma mão de duas vias. Nesse sentido, gostaríamos de relatar o processo ocorrido na função pesquisador/docente, que entendemos melhor ao tomar distância e na análise dos dados.

1. Havia três visões incompatíveis sobre a classe como:

- 1º) classe como bloco: era de extrema hostilidade e cinismo, indisciplina e negação do conteúdo, como os relatos apontam;
- 2º) grupos: muitos deles interessados com questões muito pertinentes; amáveis em sua maioria;
- 3º) indivíduos: extremamente interessados; dóceis e obedientes.

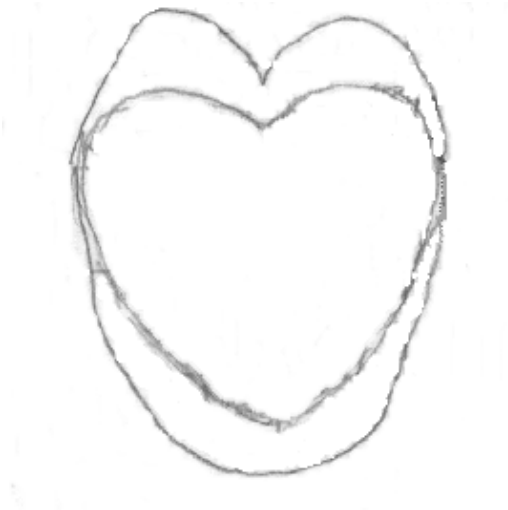
2. O processo de deposição massiva da hostilidade muitas vezes nos fez reagir contratransferencialmente, impondo limites excessivos; nos obrigou a rever constantemente o conteúdo; sensação de esvaziamento, sem instrumentos para poder viabilizar os conhecimentos a essa faixa etária; desejo de abandonar o processo.
3. Havia pistas que os alunos nos davam, realimentando-nos: ora através das produções dos grupos, ora dos relatos dos monitores, percebíamos, nessa relação, “os aliados”.

Surpreendeu-nos a produção dos alunos durante o processo e, mais ainda, a riqueza da relação humana, traduzida muito especialmente no módulo psicanálise através da história de Haroldo e de Clarice Lispector, que, de alguma forma, sintetizaram os exemplos relatados no referido processo.

Em um dos trabalhos, foi-nos entregue “por acaso”, junto com o escrito, o desenho abaixo:



Inicialmente nos assustou, provocando-nos hostilidade. Em seguida, **decompondo-o**, encontramos um **coração**:



Acreditamos que essa seja a síntese dessa relação tão ambígua que **compôs** essa história de produção de conteúdos da psicologia cujos protagonistas foram: alunos e professor.

“Talvez todos os dragões de nossa vida

sejam princesas que apenas esperam ver-nos

uma vez belos e valentes.

Talvez tudo que é terrível esteja nas suas profundezas

e seja algo indefeso que pede a nossa ajuda.”

Rilke

VI. CONCLUSÃO

Indagamo-nos:

1. A confecção de textos em pequenos grupos, a partir da devolutiva do processo grupal de aprendizagem, associada às experiências do cotidiano, pode propiciar atitudes de maior discriminação entre conteúdos próprios e do grupo?
2. A identificação de atitudes defensivas nos grupos e em si aumenta o nível de tolerância às contradições, possibilitando uma visão questionadora das dinâmicas visível e invisível presentes nas relações humanas?

Para responder a tais questões, devemos primeiramente compreender que:

a) o objetivo deste curso foi:

- informar teoricamente os alunos; e
- contribuir (ainda que rudimentarmente) para o desenvolvimento do que chamamos de atitude psicológica (vide Pressupostos Teóricos: Atitude Psicológica necessária ao Processo de Aprendizagem que “Forma”), caracterizando-se por:
 - * discriminar os próprios processos dos processos alheios;
 - * aumento de tolerância às contradições alheias e próprias, o que configurou esse processo como **formativo** (e não somente informativo).

b) em função desse objetivo, foram lidas constantemente:

- a tarefa explícita (conteúdo teórico); e
- a tarefa implícita (recortes do conteúdo teórico, atravessados pelas ansiedades provocadas através das relações vividas com os colegas, monitor, professor, instituição e as mobilizações do período de desenvolvimento psíquico dos

alunos (vide Pressupostos Teóricos: A Especificidade desses Grupos de Pesquisa);

- c) adotamos o referencial teórico para compreendermos o processo de aprendizagem (vide Pressupostos Teóricos: Retomando o Conceito de Aprendizagem), que acentua um contínuo espiralamento, contendo movimentos de avanços e recuos que caracterizam o processo dialético;
- d) o processo de conhecimento se faz a partir do que é semelhante, evoluindo (através de progressões e regressões) para uma exclusão do diferente e sua posterior inclusão (vide Pressupostos Teóricos: O Processo de Aprendizagem).

Portanto existem graus de consciência possíveis a um nível de contradição vivida, que não implica equívoco ou erro, mas uma leitura a partir do que é possível naquele instante.

- e) a Devolutiva do Processo de Aprendizagem Grupal dos alunos consistiu na história de sua produção acoplada às vivências de sala e do seu processo;
- f) os textos propostos aos alunos tinham a finalidade:

- de integrar teoria e cotidiano e verificar a transposição para o cotidiano, o que se configuraria em aprendizagem;

- g) essa análise não envolveu apenas o objeto (a psicologia/conteúdo advindo do professor) ou o sujeito que conhece (o aluno), mas a relação entre eles.

Sendo assim, consideramos que:

A Devolutiva do Processo Grupal atuou como elemento detonador da investigação do ambiente mais imediato dos jovens: a classe/colegas dos pequenos grupos, monitores e professor, possibilitando atitudes de maior discriminação entre conteúdos próprios e do grupo, processo este que passamos a relatar.

Inicialmente, a relação de discriminação eu-outro ocorreu de forma mais distante (vide Anexo II - Textos Articulando Teoria e Cotidiano), na qual os alunos foram se aproximando discretamente da sua relação mais imediata e cotidiana, professor/monitor/aluno. Reportam-se, em seus exemplos, às diferentes opiniões concernentes aos professores; aludem indiretamente (a nosso ver) à função de monitor ao retratarem uma possível situação em que um colega novo entraria no grupo e as diferentes impressões que provocaria. Utilizam-se também de personagens de películas cinematográficas para indicar a força da primeira impressão, ou seja, de referências advindas de outro contexto que emergem como obstáculo para o recebimento de uma nova imagem. Há várias referências que apontam à atuação de modelos internalizados de relação, sendo transferidos para este contexto de aprendizagem. Recortam da aula a relação com o diferente, o discriminado, ora no grupo, na aula, ora na pintura abstrata. Aproximam-se do conhecimento através da seleção do que lhes é mais familiar. O monitor assume, muitas vezes de forma velada, o papel de professor, dirigindo ações, sugerindo uma maneira de trabalhar (vide Análise de Dados - Relatório dos Monitores - Gestalt).

“Podemos constatar um aspecto da Gestalt no cotidiano, por exemplo, durante uma reunião de negócios, onde se desconhece a pessoa com quem se está conversando. Muitas vezes, nos desligamos da conversa, ou seja, olhamos para ela, escutamos, mas não assimilamos, pois estamos interagindo com as projeções do nosso mundo interior. A parte que nós perdemos durante a reunião é como se tivesse uma linha que quebrasse no meio e posteriormente tivesse esse intervalo fechado com as referências do nosso mundo interior, sempre com um fechamento simétrico e regular.”

“A primeira impressão talvez seja a mais significativa, já que as pessoas formarão sua ‘máscara’ nesta. Logo, a apresentação está ligada ao modo de tratamento no grupo.

Se você tiver uma primeira impressão boa, tem boas chances de ter um bom enquadramento no grupo.

Por outro lado, uma vez que seus primeiros contatos forem ruins com o grupo, será difícil reverter esse quadro de ‘moral abalada’.”

“Um exemplo disso são os diferentes significados que uma pintura abstrata provoca em cada pessoa. Isso ocorre porque cada pessoa percebe a pintura de acordo com o seu próprio campo psicológico, que é condicionado por fatores como personalidade, relação com o meio, estado emocional no momento e outros.”

Nesse momento, a devolução de seu processo é algo novo e, como tal, não assimilada totalmente em um primeiro momento.

Os trabalhos a partir dessa devolutiva são efetuados em duplas (Psicanálise - vide Anexo III) e individualmente (Behaviorismo e Rotinas Organizacionais Defensivas - vide Anexos IV e V).

A devolutiva referente ao módulo psicanálise reflete um novo movimento da classe. Os monitores já foram mais incorporados, bem como os trabalhos de grupo. A resistência aos monitores, no entanto, permanece, fazendo parte da aprendizagem em uma visão dialética.

A relação classe/professor é de hostilidade, e os relatos apontam o professor como “o culpado”; no entanto, há um movimento distinto nos relatos dos monitores. Há um pacto aparente de negação da tarefa e do verdadeiro movimento do grupo observado, no entanto nem todos lhe são obedientes. É como se, nesse papel, ficassem mais próximos do professor e sujeitos também à deposição grupal. Nesse instante, muitos aliam-se à autoridade interna, pois esse não é seu papel, há uma atribuição de desempenho docente no monitor e nessa função. Alguns registros sugerem discriminação dos processos do grupo e próprios. Nos relatos em duplas, os

jovens permitem a transparência de seus processos, e a devolutiva atua como um instrumento que, ao dar-lhes nome (aos seus processos), gera um certo controle, diminui a ansiedade, permitindo-lhes articular os “conceitos [que, segundo os jovens, são] abstratos” no cotidiano que os cerca, na aula, grupos e em si mesmos. Concorreu (a Devolutiva) assim para uma maior discriminação dos processos seus/alheios.

Esse processo grupo/dupla/indivíduo incitou-os a se deslocarem, a saírem do anonimato que a massividade da classe conduz e a reconhecerem certas características de seu universo.

Vão identificando o processo de indiscriminação eu/outro que fica diluído na classe e é percebido como estilo de inserção na relação professor-aluno como, por exemplo, (vide Análise de Dados - Psicanálise - Texto Articulado Teoria e Cotidiano).

“Os alunos estão passando por uma fase transitória, em que há um conflito entre o consciente e o inconsciente, ao mesmo tempo que não queremos perder a ‘liberdade’ da adolescência, queremos entrar no mundo adulto e sermos tratados como tal. Existem situações em que agimos como adultos e em outras, como crianças, existindo aquelas em que não conseguimos definir muito bem qual atitude tomar. O pré-consciente não consegue funcionar como uma censura adequada, uma vez que não consegue evitar esse tipo de confusão. Essa situação de confusão é a que acontece, às vezes, na sala de aula.”

As referências às situações vivenciadas (como monitor e integrante) se deram como se os alunos fossem um observador da classe, utilizando termos que apontaram um lugar distanciado daquele *que analisa*, tais como o grupo, a classe, o aluno, os colegas (vide Análise de Dados - Psicanálise - Texto Articulado Teoria e Cotidiano), quando a pergunta foi bastante direta, quanto ao seu papel de integrante e de monitor.

“Como integrante da classe, eu pude perceber essas rotinas quando, por um lado, pessoas queriam prestar atenção no conteúdo da aula e, por outro lado, não queriam contrariar o resto do grupo que conversava. Assim, presos nesse dilema, as pessoas tomavam uma posição de certa comodidade, aceitando a situação da conversa para não ter problemas, contrariando-as.

Essa ‘comodidade’ acabava reforçando ainda mais as rotinas, sendo que cada pessoa se isentava de sua parcela de culpa, afirmando que apenas ‘dançava conforme a música’. Muitas vezes, também, pessoas atribuíram a culpa da bagunça a outras pessoas, ou à classe como um todo.”

“a) Localizo Rotinas Organizacionais Defensivas como integrante da classe quando vejo colegas preferirem ficar quietos do que expressar determinados sentimentos ou opiniões, para não correrem o risco de serem caçados pelo resto da classe. Ou quando um professor dá respostas ambíguas a perguntas que não sabe responder ao certo e ainda ridicularizam alunos que insistem no assunto, para que ninguém questione sua resposta.

b) No papel de monitor, localizo Rotinas Organizacionais Defensivas quando vejo que alguns integrantes do grupo não participam da discussão por medo de que os colegas percebam que eles não sabem nada sobre o assunto. Ou quando um dos integrantes omite opiniões por achar que os colegas não concordam com elas.”

Verificamos que se misturam as posturas do professor às rotinas dos colegas de grupo.

Nesse sentido, há uma aproximação do conteúdo e, de forma cautelosa, identificam na classe/grupos e “indivíduos” semelhanças de comportamento, ainda que inadequadas. Articulam-se com as transgressões presentes. Há bastantes justificativas nas suas ações.

“No caso da devolutiva, o aluno, na sua consciência, interessa-se pela matéria, mas, diante do grupo, nega esse interesse. Isso é demonstrado quando, durante a aula, o aluno toma atitudes de desinteresse, chegando a tumultuar a aula, já que o grupo exige esse comportamento.”

No entanto, há ensaios para essa postura mais discriminada e explicitação dessa dificuldade em refletir sobre si mesmo na relação com o outro (e pequenos grupos de trabalho) (vide Análise de Dados - Rotinas Organizacionais Defensivas).

“Como integrante da classe: é difícil dizer onde se localizam as rotinas organizacionais defensivas nos alunos e em mim. Porém, eu vejo claramente nos professores, e talvez isso seja uma maneira de estar me defendendo. Nos alunos, ou seja, na classe como um todo, as rotinas organizacionais defensivas podem ser encontradas quando os alunos se unem na bagunça como se estivessem travando uma ‘luta’ contra um inimigo em comum: o professor. Toda a falta de respeito com relação ao professor, e até mesmo o distanciamento, é uma forma de rotina organizacional defensiva. Vemos isso nitidamente no caso do aluno que ajudou a professora a ajustar a televisão. Ele fez o que muitos gostariam de ter feito, mas, com medo de ‘desobedecer’ as regras do grupo e de ser criticado, não fizeram. O fato de não fazer o que se tem vontade (cooperar) é uma maneira de defesa que evita o constrangimento no grupo.”

“Na classe: localizo-as observando o comportamento dos indivíduos, principalmente o meu, que tentam disfarçar quando atrapalham a aula, fazem observações, tentando levar o(a) professor(a) a dar dicas sobre a prova e formulam informações nem sempre consistentes a fim de tentar diminuir os esforços.

Por exemplo: quando foi citado na classe que não havia sido dada uma matéria para a prova, a maioria dos alunos, mesmo sem saber a validade dessa informação, aderiu a essa idéia pois ela iria diminuir os obstáculos desses para um melhor desempenho na prova.”

“Enquanto integrante da sala, estou achando extremamente difícil exemplificar as Rotinas Organizacionais Defensivas em nosso comportamento enquanto sala/aluno. Analisando este meu comportamento, posso até dizer que, neste momento, estou vendo o perfeito exemplo das Rotinas Organizacionais Defensivas, ou seja, estou tentando evitar o fato de ter errado em minha conduta, porque detectar tal erro será para mim muito embaraçoso. Então ajo como se erros não houvessem existido, tento não discutir tal atitude e, por isso, acho tão difícil detectar essas rotinas na aula porque faço parte delas e também me sinto impotente diante dos problemas.”

Lendo-se o processo que ocorreu entre os grupos e entre os indivíduos, há um movimento não-uniforme nas falas e até contradição: de se mostrar e se esconder, o que caracteriza uma dinâmica em espiral. A cada momento, uma nova qualidade da relação é apontada, mas não progride linearmente, oculta-se, retrocede e avança...

Quanto à identificação de atitudes defensivas nos grupos, e em si, como possibilitando o aumento do nível de tolerância às contradições e uma visão questionadora das dinâmicas visível e invisível nas relações humanas, deparamo-nos com o seguinte:

As atitudes defensivas foram identificadas (como mostra a análise de dados, vide Psicanálise e Rotinas Organizacionais Defensivas) nos grupos, na classe, no professor, havendo menos evidências de serem identificadas, pelo menos em um nível descritivo em si mesmos. No entanto, os exemplos apontados mostram uma apreensão bastante integrada entre conceitos e cotidiano. A compreensão das dinâmicas visível e invisível para as pessoas de um modo geral não é tão simples, e notamos que isso foi ocorrendo. A criatividade esteve presente na produção discente, o que nos leva a crer que houve um questionar-se sobre o material a ser empregado.

Dois emergentes nos levam a pensar que esse caminho de fora para dentro (professor/classe/grupo/eu) esteja articulado com os processos vividos nesse

momento pelo jovem, além de caracterizar o processo de aprendizagem (vide Pressupostos Teóricos: Retomando o Conceito de Aprendizagem) à peculiaridade do seu ciclo vital (vide Pressupostos Teóricos: A Especificidade desses Grupos da Pesquisa), mudança de papel (entrada em uma Escola de Nível Superior com vistas à profissionalização e, portanto, entrada no mundo adulto):

1. mobilizações referentes à identidade.
2. o processo de elaboração de perda de um lugar na sociedade e acomodação a outro aparece a partir de histórias selecionadas pelos próprios jovens.

“Os diálogos subseqüentes ocorrem com Haroldo e são sobre a morte; Calvin tenta entender como ele pode estar sentindo tanto a perda do quati, que, afinal de contas, ele tinha conhecido apenas há dois dias.

Nós vimos, nesse instante, que Calvin conhece o sentimento de perda; conseqüentemente, ele sabe que o quati se foi, mas dentro dele o sentimento permanece.”

“Lóri é atormentada pela questão de quem sou eu, da identidade e parte para a procura de sua própria identidade, que vai sendo construída pela linguagem numa fala interiorizada, numa escrita voltada para dentro de si mesma.”

Destacamo-las: a) por compreendermos que os âmbitos de inserção (psicossocial, sociodinâmico, institucional e comunitário) (vide Pressupostos Teóricos - Âmbitos de Análise e Inserção) interatuam dinamicamente, e, portanto, os temas discutidos mobilizam os jovens em seus conteúdos pessoais; b) por apresentarem, de uma maneira clara e na linguagem dos alunos, seus conflitos presentes.

1. ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS NA ANÁLISE

1. A aula de psicologia ocorreu no último dia da semana e último horário;
2. Tempo escasso (2 horas/aula semanais);
3. Conteúdo novo e mobilizante (três ou quatro alunos somente haviam tido noções sobre o conteúdo);
4. Vários feriados durante o curso, o que interrompe o processo;
5. Os alunos passaram apenas uma vez pelo papel de monitor, dado o número de aulas e quantidade de grupos.
6. A relação mais distanciada com o professor, dado o número de alunos, facilita a emergência de processos transferenciais, dificultando a discriminação fantasia e realidade.

2. SUGESTÕES

Em função da especificidade dessa clientela, marcada pela ambigüidade, acreditamos que seria bastante útil criarmos um espaço de aprendizagem onde os alunos pudessem vivê-la em um nível de ansiedade que permitisse maior criatividade. Sabemos que, ao diminuírem as ansiedades básicas (perda e ataque), há possibilidade de elaboração de um projeto. Não pretendemos sugerir uma situação em que essa elaboração seja abolida, mas reconhecida e, como tal, aceita e trabalhada. Assim sendo, acreditamos que isso poderia ocorrer mais facilmente se houvesse possibilidade de:

- sistematizar os temas, com datas e designar antecipadamente o grupo responsável pela monitoria;

- explicitar as regras que serão exigidas na classe;
- criar espaço para se exercitar a relação entre grupos de forma mais cooperativa, facilitando a transição para o mundo adulto: de trabalho e produção; criar um referencial co-participativo, dando pistas para o futuro administrador;
- criar uma dinâmica tal na qual, além da aula expositiva, o contato dos alunos com o professor possa ser mais pessoal, diminuindo assim os efeitos da massividade do ensino, que gera o anonimato, inviabilizando os grupos de pertença e, portanto, o compromisso com a disciplina e o “outro”.

A sistematização poderia funcionar como apoio para a desorganização presente nessa fase de desenvolvimento, sem, no entanto, ser inflexível. Afinal, não basta ter consciência; é preciso que haja um espaço e um tempo para exercitá-la.

VII. BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.

ADAMSON, G. La Clase como Grupo Vasto. *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*. nº 1, 1985.

AGUIAR, M. A. F. *Psicologia Aplicada à Administração*. São Paulo, Excelsus, 1994.

ALVES, R. *Conversas com Quem Gosta de Ensinar*. São Paulo, Cortez, 1989.

ARGYRIS, C. *Enfrentando Defesas Empresariais*. Rio de Janeiro, Campus, 1993.

- ATTIE FILHO, M. *O Legado da Sabedoria*. São Paulo, Edicon, 1995.
- BOHOSLAVSKY, R. *Orientação Vocacional*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- BEIRUTE, L. Creatividad y Juventud. In: *Adolescencia y Juventud. Aportes para una discusión*. OMS, Representación de Costa Rica, marzo, 1995.
- BLEGER, I. *Psicología de la Conducta*. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- BOCK, A. M. e outros. *Psicologias. Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. 4ª ed. São Paulo, Saraiva, 1991.
- BOSQUETO, C. M. M. *Criar, Creación, Creatividad*. Buenos Aires, Aluminé, 1991.
- BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*. Petrópolis, Vozes, 1989. v. I.
- BURAK, S. D. Marco Epistemológico Conceptual de la Salud Integral del Adolescente. In: *Adolescencia y Juventud. Aportes para una Discusión*. OMS, Representación de Costa Rica, marzo, 1995.
- CALDERÓN, R. B.; ALFARO, M. C.; TENORIO, L. R. Grupo de Pares en la Adolescencia: Trocar Individualismo en Solidariedad. In: *Adolescencia y Juventud. Aportes para una Discusión*. OMS Representación da Costa Rica, marzo 1995.
- CALVO, I. *Cuerpo, vinculo y transferencia*. Buenos Aires, Amorrortu, 1985.
- DOMINGUES, I. *O Ensino da Psicologia no Curso de Administração: Como Trabalhar em Pequenos Grupos Favorecendo a Relação de Equipes*. Relatório Final NPP, junho, 1995.

- _____. *Técnica de Grupo Operativo: A Observação Ativa Como Prática Criativa e o Desenvolvimento da "Atitude Psicológica"*. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 1994.
- _____; GAYOTTO, M. L. C. *Liderança: Aprendendo a Mudar em Grupo*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- ESTÉS, C. P. *Mulheres que Correm com os Lobos: Mitos e Histórias do Arquétipo da Mulher Selvagem*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- FERNANDES, M. I. A. *De Como Emerge a Questão do Narcisismo e da Alteridade no Grupo Operativo*. Tese de Doutorado, USP, 1989.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, Nova Fronteira, 1986.
- FREUD, Sigmund. Primeira Lição; Terceira Lição. In: *Os Pensadores*. Abril Cultural, São Paulo, 1987.
- FUMAGALLI, C. *Transferencia y Contratransferencia en Grupo Operativo*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1982. Aulas do 5º ano.
- GAYOTTO, M. L. C.; BIGNARDI, T. C. Grupo como Espaço de Intermediação da Dor Psíquica (edição e reedição de um pacto denegador do grupo). In: *Gruppo*. Ano 2, v. 2, p. 9-18.
- GUIRADO, M. *Psicanálise e Análise do Discurso. Matrizes Institucionais do Sujeito Psíquico*. Summus Editorial, 1995.
- JAITIN, R. *El Psicólogo Educacional, el Educador y la Institución*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1988.

- KESSELMAN, H. PAVLOVSKY, E. FRYDLEWSKY, L. *Clínica Grupal 2*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1980.
- KUSNETZOFF, J. C. *Introdução à Psicopatologia Psicanalítica*. Nova Fronteira, 1982.
- LANGER, R. J. *Clínica Grupal en Niños. Teoría y Técnica*. Buenos Aires, Editorial Trieb, 1983.
- LEONARDIS, O.; MAURI, D.; ROTELLI, F. *La Empresa Social*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.
- MARSHALL, E. M. Preface. In: *Transforming the Way We Work. The Power of the Collaborative Workplace*. Chapell Hill, North Carolina, Amacom, 1993.
- MEZAN, R. *Psicanálise, Judaísmo: Ressonâncias*. Campinas, Escuta, 1987.
- MOCIO, F. *El Taller de Terapias Expresivas*. México, Paidós, 1991.
- O'DONNEL, P. (Org.) *Prólogo para el libro "Jugar-gozar" de Gennie y Paul Lemoine, El Análisis de Grupo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.
- OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- PAVLOVSKY, E. *Proceso Creador, Terapia y Existencia*. 2ª ed. Buenos Aires, AYLLU, 1991.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *El Proceso Creador*. 2ª ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.

_____. *O Processo Grupal*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____; QUIROGA, A. P. *Psicología Social de la Vida Cotidiana*. Buenos Aires, Galerno, 1970.

QUIROGA, A. P. *Operación y Actitud Psicológica*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, aulas de 1982.

QUIROGA, A. P. *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1987. p. 42.

SASPORTAS, H. *Os Deuses da Mudança*. São Paulo, Siciliano, 1991.

SOTO, Juan. *Ámbitos de Inserción del Psicólogo Social. Texto de la Primera Escuela Privada de Psicología Social*, Buenos Aires, 1985.

STEVENS, B. *Não Apresse o Rio: Ele Corre Sozinho*. São Paulo, Summus, 1978.

WOOD Jr., T.; CALDAS, M. Quem Tem Medo de Eletrochoque? Identidade, Terapias Convulsivas e Mudança Organizacional. *RAE*, v. 35, nº 5, p. 13-21.

VIII. ANEXOS

1. ANEXO I

1.1. Função do monitor

1. Observar a:

a) Comunicação

- * se todos falam juntos sempre;
- * se há papéis que se destacam (ex.: sempre a mesma pessoa que lidera as reuniões);
- * se há falas paralelas (subgrupos);
- * se há comunicação de todos para um ou de um para todos.

b) Cooperação

- * todos se ouvem?
- * complementam-se?
- * há falas que se superpõem (um fala algo e outro diz o mesmo sem que perceba)?

2. Facilitar:

- * quando todos falam ao mesmo tempo (apontar).

- * quando alguém fala algo, e os outros não escutam ou não dão importância (apontar, sem insistir).

1.2. Relatório do monitor

1. Como o grupo trabalhou o tema da aula em relação a:
 - Comunicação
 - Cooperação
2. Você fez intervenções? Relate falas e/ou situações em que se deram essas intervenções.
3. No caso de não terem ocorrido, justifique.
4. Como o grupo o recebeu no papel de monitor?
5. Como você se sentiu no papel de monitor?

2. ANEXO II

2.1. Gestalt

Trabalhos de grupo

Slides sobre o Mundo Interno²³.

Apresentação do filme “Comunicação: Mensagem Não-verbal”²⁴. Articulação com conceitos teóricos vistos e com o filme “O Olho do Observador”.

Apresentamos os relatos na íntegra, nos quais os alunos apresentam indícios de, pelo menos em um nível informativo, terem compreendido a dinâmica presente na configuração do mundo psíquico.

“Logo após o seu nascimento, os primeiros valores e características pessoais são adquiridos pela influência mútua exercida entre a família e o indivíduo. A partir dessas relações, é criado o campo psicológico. À medida que o indivíduo começa a ampliar os seus relacionamentos (antes restritos à família) e experiências são acumuladas, a personalidade desse indivíduo começa a ser adaptada a essa nova realidade, diminuindo sua sensação de instabilidade.

Um grupo é um conjunto de pessoas que possuem afinidade entre si e que possui interação.

²³ DOMINGUES, I.; GAYOTTO, M. L. C. e outros. *Mundo Interno, Líder de Mudança e Grupo Operativo*. Petrópolis, Vozes, 1985. Slides.

²⁴ Siamar - Aquisição FGV.

Aquelas pessoas das quais nós não nos lembramos não fazem parte do nosso mundo interior.

A comunicação entre as pessoas pode ser verbal ou não-verbal (através de gestos, olhares, expressões e tom de voz).

A comunicação ‘invisível’ é a comunicação entre mundos interiores. Pode haver uma contradição entre os dois tipos de comunicação, mas é a não-verbal que demonstra os nossos verdadeiros sentimentos.”

“Vimos, através dos *slides*, a idéia de espaço vital e campo psicológico, de como nossas emoções e sentimentos não são estáticos, mas sim dinâmicos, interagindo entre si. Dessa forma, por exemplo, ao assistir a um filme, algumas vezes, nos identificamos com algumas personagens que estão passando por uma situação já vivida por nós e assim liberamos emoções como se a estivéssemos vivendo de novo.

Outra idéia passada pelos *slides* é que, desde pequenos, vamos internalizando certos princípios que nos ditam como agir em certas situações. Contudo, tais princípios não são adequados a todos os ambientes. Assim, quando se está aberto, há uma maior possibilidade de socialização.

A idéia passada pelo filme é a de que existem duas formas de comunicação entre os homens: a verbal e a não-verbal (entre os mundos internos). Podemos citar como exemplo de comunicação não-verbal o tom de voz, olhar, expressão facial.

Esses dois tipos de comunicação são complementares. Quando uma forma de comunicação contradiz a outra, geralmente a impressão que mais fica é a da não-verbal. Tivemos um exemplo claro no último debate entre Lula e Collor, quando a maior impressão que se teve de Lula foi a de nervosismo, por estar mexendo insistentemente com as mãos.”

“A linguagem tanto verbal quanto não-verbal é muito importante no cotidiano. Ela mostra a interação entre as pessoas. A linguagem não-verbal parece óbvia quando se apontam as características, mas dificilmente as pessoas a percebem.

Outro fator importante é que as pessoas são os reflexos contorcidos de seu próprio passado, entretanto o seu modo de pensar, o seu modo de agir vêm do conjunto de fatos que já aconteceram. Isso está relacionado com o fundo (o meio geográfico e comportamental) e a figura.

A linguagem mostra a relação do grupo, por exemplo, amigos muito íntimos ficam à distância de até 1/2 metro, para sussurros; pessoas normalmente ficam a 1 metro, e o relacionamento, distante a 1 metro e 1/2. Mas, quando o espaço geográfico não permite, percebe-se que todos se sentem introvertidos como no caso do elevador, as pessoas ficam olhando para o letreiro.”

“Um ponto muito interessante foi a observação da comunicação não-verbal, isto é, através de gestos, olhares, expressões, tom de voz, etc.

Muitas vezes, alguém diz uma coisa, porém seu comportamento não condiz com o que foi dito, ou seja, a comunicação não-verbal foi mais expressiva que a verbal.

No dia-a-dia, percebemos que existem vários meios de se comunicar; logo, sair dizendo qualquer bobagem é perigoso, pois pode ser facilmente desmentido pela comunicação mais subjetiva e sutil que é a corporal.”

“Um dos pontos mais importantes foram os mecanismos citados que existem na percepção das pessoas. Essa percepção faz com que as pessoas tenham diferentes visões de um mesmo fato, como, por exemplo, a extinção das torcidas organizadas como solução para a paz nos estádios.

Outro ponto importante é o campo psicológico que se organiza através da vivência com as pessoas, cenas e fatos que são agrupados e organizados a partir das suas semelhanças. O fator preponderante para a formação do campo psicológico é a convivência com a família. A vida dentro da família vai determinando o seu jeito de ser, de agir, de falar e de pensar no relacionamento com o dia-a-dia.”

“O ponto considerado mais relevante pelo grupo é a possibilidade do indivíduo de analisar as pessoas por seu comportamento verbal e/ou não-verbal. Quando ocorre contradição, o ouvinte tem que escolher sobre qual dos dois está refletindo a verdade. Geralmente, o ouvinte escolhe o não-verbal. Assim, torna-se importante não só o que se fala, mas como se fala, como se expressa facialmente, gestualmente, etc.

Esse ponto é de grande relevância no dia-a-dia, pois o usamos nos relacionamentos humanos. Na administração, torna-se ainda mais importante, já que muitas vezes ocorrem comportamentos controversos no mundo dos negócios. É preciso se utilizar das análises não-verbal e verbal para se aproximar da verdade.”

“A apresentação de *slides* foi extremamente importante para a definição do que é o mundo interno; deu para perceber que a linguagem (letra corrida, desenhos e historinhas) foi dirigida para um público com poucas noções sobre o tema. Através de exemplos que estão ao nosso redor ou que, de alguma forma, já fizeram parte da nossa vida, ou seja, estão em nosso mundo interno, os *slides* procuraram explicar essa definição estimulando nossas próprias lembranças.

Com o filme apresentado, nós conseguimos entender as comunicações verbal e não-verbal melhor do que se tivéssemos tido uma simples aula expositiva, pois, com os exemplos dados, pudemos estimular nosso mundo interior e, através de lembranças, compreender melhor o tema. Um exemplo que o grupo lembrou foi a nossa relação com professores que se assemelha muito à relação dos funcionários com o superior da empresa (filme); num elevador, os alunos se apertam e brincam uns com os

outros, mas, na presença de um professor, este possui um espaço físico muito maior (bolha espacial).”

“Os pontos mais importantes da aula foram a importância da comunicação não-verbal na vida das pessoas, pois, na maioria das vezes, é essa comunicação que determina o que a pessoa está realmente pensando, como no caso visto no filme, em que o diretor de empresa que mostrava, em sua comunicação não-verbal, sua postura de ser superior às outras pessoas.

É importante também ressaltar a importância da família, influenciadora do comportamento dos filhos e que posteriormente cada membro influencia o modo de ser da família.

As pessoas tentam se adequar ao grupo em que estão envolvidas. Na família, o indivíduo é de uma maneira; no trabalho se comporta diferente; também ocorre isso na sua relação com amigos.

Cada pessoa tem seu próprio fechamento, isto é, sua própria opinião sobre algum fato.”

“-> Gestalt

A Gestalt procura enxergar as pessoas de forma global. Procura também a interpretação da BOA FORMA, que consiste na percepção do todo com a diferenciação entre figura e fundo. Comenta também a questão do conjunto dos estímulos que determinam o comportamento.

-> Kurt Lewin

Autor da Teoria do Campo, dizia que todo ser tem um Campo Psicológico ou Espaço Vital que se organiza segundo três princípios: fechamento, similaridade e

proximidade. Também chamado de MUNDO INTERNO, consiste nas lembranças, emoções, relações, etc. que um ser vai adquirindo com o passar de sua vida.

->Linguagem falada x comunicação não-verbal

Vimos, no filme, que a linguagem verbal nem sempre traduz o pensamento de uma pessoa e até mesmo pode contradizer aquilo que está transparecendo com a sua comunicação não-verbal.”

2.2. Estudo de caso

Pedimos aos alunos que explorassem tal decisão, utilizando o conceito de Espaço Vital. Nesse estudo de caso, os alunos vão se apropriando dos conceitos dados. Em um deles, há uma justificativa a um líder que “organiza” em primeiro lugar, em seguida sugere. Extraímos alguns trechos, nos quais se evidencia a distorção no processo perceptivo. Nesse dia, requisitaram bastante o professor para aclarar conceitos estudados.

“Não criticamos o presidente no contexto de ter tomado decisão, pois, quando há o ‘rompimento’ de um sistema, uma pessoa, em seu papel de líder, tem que tomar uma decisão, ‘colocar ordem’ e organizar o grupo.

Porém, esse líder tem que ser capaz de abrir seu Espaço Vital, mantendo um relacionamento entre seu mundo interno e o exterior, para após ouvir e analisar as informações do contexto, tomar uma decisão.”

“A partir da análise feita pelo grupo, percebe-se que as medidas adotadas pelo presidente não estão abrangendo a profundidade dos problemas, porque ele está levando em conta somente a realidade física, e não a realidade fenomênica;

necessita-se de uma visão mais generalista, já que o que ocorre é um grande individualismo por parte dos diferentes setores da empresa.”

“As acusações ocorridas entre as áreas da empresa provavelmente provocaram uma alteração no campo psicológico (espaço vital) do empresário presidente. Essas alterações o levaram a crer que o problema seria a falta de habilidade do pessoal, e não a falta de integração entre as áreas, que parece ser o maior problema da empresa.”

“Vendo a situação da empresa, o presidente delimitou os principais problemas (segundo seu campo psicológico) como sendo a falta de treinamento de vendedores, seleção inadequada e falta de treinamento para executivos baseando-se na sua visão ou na visão de parte da empresa, sendo autoritário segundo Lewin. Desconsiderou a totalidade dos fatores e colocou a ‘culpa’ em parte da empresa por falta de uma visão global, não se utilizando do campo vital para tomar decisões.”

“A empresa passa por problemas, que são consequência da falta de integração entre seus setores.

O fato de ter ocorrido uma queda nas vendas pressupõe que elas estavam altas. Portanto o motivo da crise provavelmente não se restringe ao âmbito dos vendedores. Provavelmente, ocorre uma falta de união entre as áreas da empresa.

Conforme a definição de espaço vital de Lewin, que é a totalidade dos fatos, que determinam o comportamento do indivíduo num certo momento, a crise na empresa não permitiu que o presidente pudesse analisar friamente a situação e suas reais causas, colocando a culpa no treinamento e seleção dos empregados.”

“Espaço vital é a totalidade dos fatos que determinam o comportamento do indivíduo num certo momento. No caso apresentado, o presidente conhece a situação de discórdia entre os departamentos e a ineficiência do setor de vendas e

executivo (= totalidade dos fatos). Sendo assim, ele promoveu novas normas e critérios para seleção dos vendedores (= comportamento do indivíduo num certo momento). Porém, ele deveria ter conversado e analisado mais de perto os setores para depois tomar uma decisão.”

“A decisão do presidente ocorreu de maneira a tentar solucionar a crise, estabelecida a partir das quedas das vendas, tendo em vista que as várias áreas da empresa estavam em desavenças a respeito do culpado por essa queda. Assim, o presidente, com base na totalidade dos fatos, definido por Kurt Lewin como ‘Espaço Vital’, determinou um programa de treinamento de vendedores e executivos e as novas normas para a seleção.

Porém o presidente da empresa pecou no momento em que apontou que a área de recursos humanos era a principal culpada pela crise. Ele deveria examinar os procedimentos e métodos das outras áreas antes de determinar tais medidas.”

“A decisão tomada por ele foi correta, mas o presidente deveria ter procurado consultar as pessoas envolvidas e tentado resolver os problemas ouvindo opiniões de pessoas com uma outra percepção da situação.”

2.3. Textos articulando teoria e cotidiano

Relatamos a articulação dos alunos a situações do cotidiano:

“A psicologia da Gestalt é uma tendência teórica que se baseia na percepção. Tenta entender o mecanismo que faz com que pessoas vejam a mesma coisa de forma diferente. Como exemplo, vários alunos de uma mesma classe que têm opiniões diferentes a respeito de um mesmo professor.

O conceito de Boa Forma significa que a percepção de um estímulo é mediatizada pela forma como interpretamos o conteúdo percebido. Se, por exemplo, uma pessoa assistir aos cinco minutos finais, não possuirá equilíbrio, simetria e estabilidade suficientes para formular uma interpretação adequada através da Boa Forma.”

Houve, nesse registro, uma associação com o mais comum no cotidiano: a relação professor/aluno, com o professor ocupando o centro das discussões.

Esse tema atravessará de n maneiras a produção dos alunos, ou seja, os grupos não estão desvinculados do componente institucional: a escola.

Apontam também para uma relação estereotipada:

“Podemos relacionar a Teoria da Gestalt com várias situações do cotidiano, como, por exemplo, no filme no qual um casal marca um encontro no Empire State, mas a moça é atropelada antes de chegar ao local combinado, ficando impossibilitada de entrar em contato. Enquanto isso, ele a esperava e, ao perceber que ela não viria, todo esse espaço vital fez com que ele acreditasse que ela não mais o amava, tornando-se um homem amargo e frustrado. Essa interpretação dele ocorreu porque ele encarou como figura o fato de ela não ter ido ao encontro, não considerando qualquer outra explicação, a não ser a de que ela não o amava mais.

Muitos anos depois, eles se encontram. Há algum tempo, eles haviam feito um trato de que, se um dia eles viessem a se encontrar, ela caminharia ao seu encontro caso ela ainda o amasse. Como ela ficou parálitica, não pôde levantar-se, e ele não viu a cadeira de rodas, então, mais uma vez tirou a conclusão de que ela não o amava, levando em conta apenas o trato que haviam feito, não percebendo o que estava realmente acontecendo, ou seja, o fato de ela estar parálitica.

Assim, percebe-se que ele não contextualizou os acontecimentos, pois não uniu figura e fundo.”

De uma maneira não muito clara, fazem alusão ao processo que começa a ser vivido na função de monitor e da força do estereótipo. Apontam para uma resistência ao novo, através desse primeiro impacto, o que aliás não foi aceito unanimemente durante a devolutiva.

“Cada pessoa se relaciona de maneira diferente com cada grupo que se integra. Cada um no grupo tem uma percepção diferente quando um novo elemento chega ao ambiente. Cada um, então, tem uma percepção distinta em relação ao colega dentro do contexto grupal.

Ela é tratada em cada grupo que se integra de forma diferente, ou seja, com desprezo em um, com admiração em outro, com respeito em outro, etc.”

A primeira impressão talvez seja a mais significativa, já que as pessoas nela formarão sua “máscara”. Logo, a apresentação está ligada ao modo de tratamento no grupo.

Se você tiver uma primeira impressão boa, tem boas chances de ter um bom enquadramento no grupo.

Por outro lado, uma vez que seus primeiros contatos forem ruins com o grupo, será difícil reverter esse quadro de “moral abalada”.

É muito difícil mudar a concepção que um colega tem de uma pessoa depois que a “máscara” foi formada.

Em grupos grandes, é comum a formação das chamadas “panelas”, formadas por pessoas que primeiramente encontram semelhanças com outras, pois as semelhanças tendem a atrair as pessoas.

Um indivíduo vai para uma “panela” porque se sente bem nela e é respeitado.

O novo ou o diferente (dessemelhante) não é bem-vindo:

“Dessemelhanças tendem a causar repulsão. Nesse caso, o indivíduo tenderia a afastar-se ou manter-se fora de um grupo em que não se sentisse bem e não se enquadrasse adequadamente.”

Novamente, encontramos essa visão estereotipada, que não se atualiza. A primeira impressão fica como uma marca final, que nem mesmo a relação pode transformar.

“Exemplo: ao andar à noite pela rua e avistar um homem mal-encarado, há uma interação entre o observador e seu mundo interno. Ele sublima sensações, experiências anteriores e percebe uma situação de perigo, um assalto, mesmo que não seja real.”

“Podemos constatar um aspecto da Gestalt no cotidiano, por exemplo, durante uma reunião de negócios, onde se desconhece a pessoa com quem se está conversando. Muitas vezes, nos desligamos da conversa, ou seja, olhamos para ela, escutamos, mas, não assimilamos, pois estamos interagindo com as projeções do nosso mundo interior. A parte que nós perdemos durante a reunião é como se tivesse uma linha que quebrasse no meio e posteriormente tivesse esse intervalo seria fechado com as referências do nosso mundo interior, sempre com um fechamento simétrico e regular.

A Gestalt também afirma que o nosso meio geográfico influencia o nosso comportamento, por exemplo, as diferenças entre os diferentes tipos de mesa numa reunião, ou seja, numa mesa redonda onde não se estabelece uma relação de dominador versus dominado, o que ocorre numa mesa retangular; o ambiente como todo também influencia no nosso comportamento, por exemplo, quando vamos a uma sala bagunçada, você acaba por sentir mais desorganizado também, ou até mais organizado para poder lidar com o ambiente.”

Os alunos vão trazendo o peso das pré-noções, de como “as pessoas” (e eles também) são influenciadas pelo que as cercam: podemos questionar se o espaço da sala de aula também os contamina, as salas em fileira, e o professor à frente...

“A tendência do indivíduo ao conhecer um novo grupo é de fechar sua percepção em relação ao grupo, embasado no seu campo psicológico. Como já dissemos, a Gestalt leva em consideração as condições que alteram a percepção do estímulo. Percebemos isso, por exemplo, ao assistirmos a um filme, onde a música influi na nossa percepção.

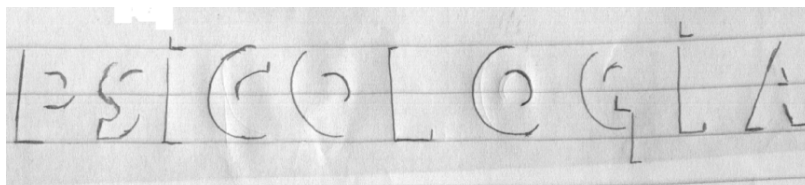
Um dos fenômenos da Gestalt é o INSIGHT. Vários pintores famosos utilizavam-se desse fenômeno em seus quadros. Um exemplo é o do quadro em que se vê uma moça com um maçã e, sem que tenhamos que fazer esforço, o fundo torna-se parte integrante da figura e então temos uma velha.

Outro fenômeno da Gestalt seria a BOA FORMA. A maneira como percebemos determinados estímulos vai conduzir nosso comportamento. Um exemplo disso seria, ao vermos uma pessoa estranha, tendemos a associá-la a uma conhecida.”

Ao falarem dos pré-conceitos, associam-nos à palavra Psicologia e ao campo que envolve essa associação. Não podemos deixar de entender que esse é um curso de Administração, e o curso de Psicologia não é reconhecido como imprescindível.

“Quando nos encontramos em face a uma situação inusitada, a primeira reação que temos é associá-la com uma imagem pré-concebida para sabermos como reagir diante dela.

Um exemplo encontrado no dia-a-dia está na figura abaixo:



Em vez de percebermos um monte de linhas desconexas, tendemos a associá-las com a primeira coisa que nos vem à cabeça, que são os contornos das letras formando psicologia.

Outro aspecto essencial da teoria da Gestalt é o campo social, que é o meio influenciador das percepções tidas frente a um certo objeto num dado momento. Assim, em uma discussão de grupo, todos expõem suas posições. O conjunto dessas exposições forma o campo social.”

Aqui o relato fala do pré-conceito e da psicologia.

“Um exemplo de Boa Forma no nosso cotidiano é a visão de uma mulher que se altera dependendo da distância, que é bonita de longe, mas, ao se aproximar, a relação entre figura e fundo se modifica devido à percepção do objeto, no caso a mulher, que se torna mais nítido. Nessa situação, podemos observar a presença de um estímulo comportamental, já que tivemos diferentes interpretações sobre um mesmo objeto.

Temos um campo psíquico limitado, portanto temos um espaço vital ou campo psicológico. É nele que se organiza a BOA FORMA de acordo com alguns princípios:

- 1) Fechamento: ao ver uma determinada cena, damos um fecho a ela, mesmo sem presenciá-la, para garantir a sua compreensão. Assim, surgem as diferentes interpretações.
- 2) Similaridade: organizamos e agrupamos os estímulos de acordo com as suas semelhanças.
- 3) Proximidade: as pessoas tendem a identificar o que está próximo de si.

Os fatos do passado alteram o modo como percebemos o presente, pois fazem parte do campo psicológico.

A convivência dentro da família determina o nosso jeito de ser, e, ao mesmo tempo, influenciemos as pessoas ao nosso redor. O campo psicológico é construído a partir do primeiro contato dentro da família. Uma coisa vai tendo a relação com a outra, influenciando a nossa maneira de ser, e o nosso mundo interno influi na nossa maneira de nos comunicarmos com o outro. O nosso mundo interno não está parado, estático, está sempre em movimento, acarretando novas relações.”

“A Gestalt é uma corrente da psicologia que se preocupa com a percepção e seus mecanismos e como as pessoas interpretam esses estímulos.

A percepção difere de indivíduo para indivíduo, já que cada um tem seus próprios valores e espaço vital, o que desencadeia um comportamento específico. Ela é guiada pela busca do fechamento, simetria e regularidade para que seja possível atingir a boa forma. Como exemplo, podem-se citar as diferentes interpretações de quadros abstratos. Isso ocorre porque a relação figura e fundo não está clara o suficiente para permitir uma visualização e interpretação.”

“Através de pesquisas empíricas, o grupo constatou que, sobre o mesmo objeto, existem diferentes formas de interpretação, diferentes ângulos sobre os quais são observados e analisados. A exemplo disso, podemos citar a beleza feminina. Duas

pessoas, ao ver uma mulher, podem ter interpretações diferentes; um pode considerá-la um deusa, enquanto o outro pode até se incomodar com ela.

Uma justificativa para essas diferentes opiniões é que um deles pode ter encontrado similaridades na mulher e com isso se identificar ao ponto de formar uma opinião positiva. A nível de fechamento, o fato de ela ter dado um sorrisinho para um pode causar uma sensação de proximidade neste indivíduo, enquanto, na verdade, ela está apenas achando graça.”

“O ponto básico da Teoria Gestalt diz respeito à ilusão de ótica, ou seja, quando o estímulo do meio é percebido pelo sujeito diferente do que ele é na realidade. Isso se dá através da percepção, que é o objeto de estudo dos gestaltistas. Eles consideram o comportamento nos seus aspectos globais, estudando os aspectos que influenciam na percepção do mundo externo.

Algumas referências foram feitas tanto à figura feminina quanto a um quadro abstrato, que promove várias interpretações, à relação professor-aluno, à psicologia. Há referências posteriores, nos comentários dos alunos, de o conteúdo da psicologia ser ‘abstrato’ e subjetivo.”

“Essas diferentes percepções da realidade acontecem na medida em que as pessoas tentam buscar a ‘boa forma’ das coisas que não estão claras, ou seja, buscam ‘desembaraçar’ a relação figura-fundo.

É importante ressaltar que a busca da boa forma é causada diretamente pelo campo psicológico de cada pessoa, que nada mais é do que o campo de força que nos impulsiona em direção à boa forma.

Um exemplo disso são os diferentes significados que uma pintura abstrata provoca em cada pessoa. Isso ocorre porque cada pessoa percebe a pintura de acordo com o

seu próprio campo psicológico, que é condicionado por fatores como personalidade, relação com o meio, estado emocional no momento e outros.”

Relatório dos monitores

– *Comunicação*

– *Cooperação*

“O tema da aula foi bem discutido pelo grupo, que se comunicou bastante. Todos os membros do grupo expuseram as suas opiniões e discutiram de forma cooperativa para a elaboração do texto a ser entregue.”

“No início, a comunicação entre os integrantes do grupo foi difícil, pois cada um estava ocupado com outras tarefas, e não quiseram interrompê-las para iniciar a discussão, mas, no decorrer do tempo, a comunicação entre eles foi surgindo, iniciando-se, então, a discussão sobre o tema da aula.

Nem todos os integrantes do grupo cooperaram, pois, enquanto alguns discutiam e escreviam o relatório, os outros faziam brincadeiras e piadas.”

“Eles discutiram o assunto, e todos participaram. Não havia líderes.

A maioria do grupo cooperou dando suas opiniões e exemplos relacionados ao tema.”

“O grupo relacionou-se muito bem, mesmo porque é um grupo que não é novo, mas que já está formado há algum tempo. Portanto, a comunicação já flui naturalmente. Quanto à cooperação, esta também ocorreu, havendo também uma certa ‘divisão’ dos trabalhos. Concluindo, o grupo trabalhou bem, comunicando-se e cooperando uns com os outros.”

“Em relação à comunicação, o grupo trabalhou bem, ou seja, os integrantes do grupo ouviram e respeitaram a opinião do outro, o que contribuiu para a cooperação mútua.”

“O grupo trabalhou de forma rápida, chegando a um consenso. Todos falavam e davam suas opiniões.

Havia um destaque no grupo, ou seja, uma pessoa que liderava e que expressava as idéias. Os outros concordavam ou não com as idéias.

Não aconteceu de pessoas falarem ao mesmo tempo ou falas sobrepostas.”

“Em relação à comunicação, percebe-se que o grupo é organizado, uma vez que eles todos não falam ao mesmo tempo sempre. Há papéis que se destacam e percebe-se que o grupo presta mais atenção nesse destaque (ou líder). No grupo, não há falas paralelas. Quando há divergência de opinião, começa uma discussão onde cada um procura falar mais alto para impor seu ponto de vista.

A respeito da cooperação, eles se complementam.”

“O grupo procurou discutir em relação ao tema, mas fugiu dele em diversas oportunidades; a comunicação e a cooperação foram intensas; todos falavam e ouviam sem interferir nas idéias de uns aos outros.”

“Primeiramente, o grupo procurou certificar com cada membro o que era realmente o tema, perguntando um para o outro sobre ele. A cooperação foi boa, pois todos tentavam explicar aquilo que entendiam e procuravam passar no papel.”

“Em relação à comunicação, o grupo inteiro se comunicou bem. Todos os integrantes, sem exceção, abordaram suas opiniões e defenderam suas idéias, com uma pequena variação somente no ímpeto de tal propósito.

No tocante à cooperação, todos os integrantes cooperaram com o intuito de se alcançar o consenso de uma resposta correta.”

“O grupo inteiro demonstrou interesse e respeito um pelo outro, facilitando, em muito, a comunicação. Inicialmente, apenas dois integrantes do grupo trabalharam, mas, aos poucos, o grupo inteiro passou a cooperar mutuamente.”

“O grupo debateu o tema proposto em aula de maneira clara, cada aluno expondo seus pontos de vista, sua interpretação e comentando os pontos-chave do filme como as duas maneiras básicas de comunicação: verbal e não-verbal. Quando dois ou mais membros do grupo começavam a falar juntos, de maneira desordenada, logo restabeleciam por si próprios a ordem natural. Houve pouca conversa paralela e todos se comunicavam satisfatoriamente.”

“O grupo trabalhou o tema da aula respeitando o ponto de vista de todos os integrantes e procurando organizar as idéias conjuntamente. Não existiu, portanto, problema no que tange à cooperação do grupo, porém houve alunos que falaram mais que outros e que, por isso, tiveram mais idéias suas no relatório elaborado pelo grupo.”

“Em relação à comunicação, o grupo teve um bom desempenho; todos os membros que queriam se expressar recebiam atenção, e suas idéias foram discutidas pelos demais até se chegar a um consenso.

No tocante à cooperação, alguns membros se mostraram dispersivos no início e mantiveram conversas paralelas de assuntos não relevantes para o tema. Mas esses membros acabaram por entrar na discussão e participar ativamente.”

“No grupo que observei, pude notar que a comunicação é boa; todos tiveram a oportunidade de falar e de escutar, chegando-se a um consenso, embora há dois

elementos que se destacam mais que os outros. Não notei discussões paralelas nem falas que se superpuseram.”

“A comunicação do grupo foi boa, pois todos os integrantes participaram da discussão e souberam se expressar e ouvir. Quanto à cooperação, também posso dizer que ela ocorreu, pois houve respeito quando alguém do grupo queria se manifestar. Não percebi a formação de uma liderança.”

“A comunicação da turma foi boa, apesar de, no início, não ter identificado a resolução da questão. Quando um dos integrantes falava, outros dois prestavam atenção e, depois de ouvirem, acrescentavam informações e dados.

A cooperação foi boa também, pois todos os integrantes do grupo tentaram expor tudo que sabiam e achavam, mas eles não anotaram os dados obtidos, sendo assim mais difícil de redigir no final, pois ficou a uma única pessoa a função de lembrar, redigir e passar no papel o que todos tinham falado.”

“Em relação à comunicação, o grupo foi muito homogêneo na participação dos integrantes; nenhum integrante se destacou; todos colocaram seus pontos de vista. Na cooperação, o grupo esteve um pouco falho, pois os integrantes tinham opiniões diversas, muitas delas contrárias, e cada um queria defender o seu ponto de vista, o que causou discussões dificultando a cooperação entre o grupo.”

“Comunicação: ótima, pois todos falaram um pouco, souberam ouvir uns aos outros, complementar-se... mesmo dispersivos, souberam trabalhar sobre o tema de forma coerente.

Cooperação: como já dito, todos contribuíram para formar o trabalho, já que cada um expôs sua parte.”

“Comunicação => Foi muito ampla e variada. Todos falaram demais.

Cooperação => Havia respeito; quando um falava, todos ouviam e participavam. Muitas vezes, o grupo se dispersava quanto ao tema da aula. Porém, quando o faziam era com qualidade.”

“O grupo conversou bastante, se entenderam bem.

Houve uma boa cooperação entre eles.”

“O grupo se comunicou muito bem, argumentando suas opiniões sobre o filme visto, comentaram tópicos que as interessou sobre o filme. Houve uma boa cooperação. Nenhuma integrante interrompeu quando outra estava falando e não houve conversa paralela. Também é importante ressaltar que houve uma pessoa que liderou a discussão, pois foi ela que começou a falar quando todos estavam quietos e organizou o início da discussão, para assim todos participarem.”

“O grupo mostrou-se, a princípio, sem argumentos para a discussão. Porém, aos poucos, os integrantes acabaram começando a discussão e chegando a um consenso em relação à idéia passada pelo filme. A discussão mostrou-se produtiva, e o grupo soube se organizar, com cada integrante dando oportunidade aos outros falarem, sem falas paralelas e com todos ouvindo o que os outros falavam. Não houve falas superpostas, e cada integrante do grupo soube complementar o que o outro estava dizendo, integrando-se com bastante harmonia.”

“-Comunicação

Não houve papéis que se destacaram (líderes); muitas vezes, todos falaram juntos; algumas vezes, formaram-se subgrupos; e, duas vezes, uma pessoa falou sem ser escutada por ninguém.

-Cooperação

Houve complementação de idéias, mas com falas sobrepostas.”

2.4. Intervenções

“Como eles não queriam e não sabiam por onde iniciar a discussão, eu comecei falando e dando as minhas opiniões para ver se eles começavam a discutir. Depois disso, não precisei mais fazer intervenções.”

“Sim, havia um componente afastado do grupo, e eu pedi que ele se aproximasse.”

“Eu quase não fiz intervenções ‘formais’. É claro que eu conversei com o grupo, expliquei o que achava que era para ser feito, já que eles me perguntaram, mas não interferei diretamente. Integrei-me ao grupo e só interferei quando eles me chamavam, como quando eles estavam na dúvida se era para fazer um relatório somente sobre o filme ou sobre todo o conteúdo da aula. Nesse momento, eu interferei e falei o que eu havia entendido que era para ser feito.”

“Ocorreram apenas duas intervenções quando o grupo se dispersou do tema, mas logo a discussão foi retomada.”

“Não tive necessidade de intervenção por minha parte, pois o grupo, na maioria das vezes, comunicou-se de forma civilizada.

O grupo apenas me perguntou o que eu tinha que fazer, ou seja, a respeito da minha opinião.”

“Sim, pedi somente que os membros do grupo voltassem ao tema estabelecido; ocorreu a intervenção justamente porque o grupo fugia do tema.”

“Sim, apenas no momento em que um integrante do grupo conversou com uma outra sobre o exercício em voz baixa.”

“Em uma única situação, quando o grupo começou a se dispersar do tema, o que foi normal, uma vez que o grupo, tendo bons laços de amizade, aproveitaram a situação para pôr os assuntos em dia.”

“Não foi necessário realizar intervenções, uma vez que o trabalho era ordenado e fluía normalmente. Assim, não foi feito nenhum comentário por minha parte, pois a função do monitor é observar o comportamento não-verbal dos integrantes e, se possível, não intervir, mas apenas sugerir.”

“Houve somente uma intervenção de minha parte, pois um integrante estava limitando-se a escrever o relatório. Após a intervenção, houve maior participação desse integrante, que não havia exposto muitas idéias anteriormente sobre a aula por concordar com as opiniões do grupo.”

“Foi necessária uma intervenção quando os dois membros dispersivos começaram a chamar a atenção dos demais e distraí-los. O monitor chamou a atenção do grupo para que ele se concentrasse no trabalho a ser feito. Feito isso, houve uma maior interação entre o grupo, inclusive dos membros antes não-participantes.

Devido a isso, não precisei fazer intervenções no sentido de estabelecer uma comunicação mais clara e organizada.”

“Fiz intervenções acrescentando algumas informações, pois não foi necessário interferir no sentido de pedir que o grupo trabalhasse cooperativamente. Por não ter feito anotações na hora, as frases das intervenções foram esquecidas.”

“Sim, fiz duas intervenções pelo mesmo motivo. O motivo foi o desvio das discussões fora do tema pedido.”

“Sim. Inicialmente me foi perguntado qual era a minha função. Em seguida, tive que estimular o grupo a discutir o tema da aula, e não temas extraclasse.”

“Sim, para que o grupo começasse a falar, já que o grupo sentiu-se meio perdido no começo, mas depois conseguiu começar e não houve mais a necessidade de novas intervenções.”

“Foram feitas intervenções no momento em que havia uma pessoa falando sem ninguém prestar atenção a ela.”

2.5. Motivos não-intervenção

“Não fiz intervenções, porque eu considerei que o grupo estava comunicando-se de forma muito natural e entretida, ou seja, considerei que o grupo, bem integrado, estava realizando, com sucesso, o objetivo da aula/discussão.”

“Maiores intervenções não ocorreram, porque eu não senti necessidade; eu ainda achei que seria melhor se eu não me colocasse no exclusivo papel de monitora, mas sim como sou normalmente com eles.”

“Não o fiz, devido ao fato de que o grupo soube se organizar muito bem sozinho, possivelmente pelos laços de amizade dos membros, pois todos se respeitavam e sabiam seu ‘papel’ na discussão.”

“Não fiz intervenções, porque não achei necessário, já que todos tiveram oportunidade de se expressar.”

“No momento em que iria intervir (pelo batuque que faziam), a professora interveio.”

“O grupo que eu estava era apenas de duas pessoas; eles começaram a conversar sobre suas vidas íntimas; com isso, não me senti muito à vontade de fazer intervenções, pois falaram de quando se conheceram e o que acharam um do outro no começo da amizade e como isso mudou com o passar do tempo.”

“Pois apesar de uma pequena demora para o grupo começar a discussão, depois desta começar o grupo se portou bem, cada elemento deste falando por vez, e todos tendo a chance de expor suas idéias.”

2.6. Percepção do papel do monitor pelo grupo

“No início, o grupo ‘brincou’ comigo e perguntou o que estava escrito no papel, mas, em seguida, começou a fazer o relatório e não parecia que estavam incomodados com a minha presença. Discutiam entre eles de forma que parecia bem natural.”

“O grupo não se mostrou nem um pouco constrangido na minha presença, aceitou minhas opiniões e até me contou piadas.”

“Muito bem. Eles pediam que eu participasse também das discussões.”

“O grupo me recebeu muito bem no papel de monitora, conversando comigo e me tratando naturalmente, me envolvendo assim dentro do grupo.”

“O grupo me recebeu muito bem, apesar de achar que eu não combino naquele papel.”

“Trabalharam como se não houvesse monitor, de forma natural.”

“O grupo estranhou um pouco o papel do monitor, talvez porque fosse o primeiro trabalho realizado a esse respeito; além disso, estranhou pelo fato de não ter participado como os outros componentes do grupo; fora isso, não houve mais nenhuma relação aversa por parte do grupo.”

“O grupo me recebeu bem, pois acredito que os mesmos laços de amizade e simpatia entre os membros existiam também entre o grupo e mim.”

“O grupo recebeu-me muito bem. No início, deram risada, pois acharam que o papel de monitor não se encaixava no meu perfil, mas aos poucos foram me respeitando.”

“O grupo recebeu-me positivamente no papel de monitor, não se incomodando com minha presença e trabalhando normalmente.”

“O grupo mostrou-se bastante à vontade com a minha presença como monitora, assim como deve ser a ‘atuação’ natural deles (ou seja, sem a minha presença). Todos quiseram participar da discussão, a qual refletiu o conteúdo apresentado em aula.”

“O grupo se sentiu constrangido a princípio, mas acabou por aceitar com normalidade a presença do monitor. Quando se deu a intervenção, os membros menos participantes inicialmente se opuseram à sugestão do monitor e continuaram a manter conversas paralelas. Mas logo eles passaram a participar mais ativamente da discussão.”

“O grupo recebeu-me de maneira natural, parecendo que a presença do monitor era indiferente.”

“O grupo recebeu bem minha presença, não se intimidando ou receando dizer algo devido ao meu papel de monitora.”

“O grupo me recebeu bem; eles não ignoraram a minha presença e não acharam que eu fosse como um fiscal que estivesse lá para ‘dedurar’ os seus defeitos.”

“O grupo me recebeu muito bem, já que todos os seus integrantes são meus amigos e sentiram-se mais à vontade com a minha presença como monitor.”

“Respeitaram minha tarefa de apenas ouvir, mas sem me ignorar no círculo totalmente.”

“Com curiosidade. Acreditavam que eu os julgaria pelas suas atitudes; logo tentaram se defender. Entretanto, depois de saber o que ocorria, agiram naturalmente.”

“Acredito que eles perderam a espontaneidade, talvez seja por ter sido a primeira vez que foram monitorados.”

“No começo, o grupo se sentiu um pouco tímido e encabulado pela presença de um monitor, pensando que eu teria uma participação na discussão. Quando perceberam que não participaria, começaram a discutir sempre olhando para o monitor e, com o tempo, não mais se preocuparam com minha presença, fazendo uma discussão com boa argumentação e desenvoltura.”

“No começo, o grupo pensou que o monitor comandaria a discussão e esperou que eu iniciasse a discussão. Mas depois não houve qualquer problema, e o grupo sentiu que o monitor só deveria observar e não participar da discussão.”

“O grupo perguntava ao monitor o que era para ser feito e como deve ser feito.”

2.7. Percepção do papel do monitor pelo monitor

“No papel de monitor, eu me senti um tanto isolada do grupo que monitorava por não poder participar da discussão ativamente.”

“É muito interessante ser monitor de um grupo, pois pude perceber como certas pessoas se destacam num grupo, como é importante a participação de todos os integrantes e como é inevitável surgirem discussões.”

“Ser monitor é interessante, pois nós analisamos reações e comportamentos que nos ajudam a compreender as pessoas e a que, quando nós somos parte do grupo, não prestamos muita atenção.”

“Eu não senti grandes dificuldades no papel de monitora, provavelmente também por causa do grupo do qual participei. No entanto, acho possível que eu não tenha agido como monitora, apenas como mais um integrante do grupo.”

“Apesar de ter-me sentido um chato por ter que vigiar a discussão dos meus colegas, achei interessante o fato de ter apenas que ouvir e analisar a dinâmica do grupo.”

“O monitor tem a responsabilidade maior, pois tem de observar todos os detalhes do trabalho em grupo e, dessa forma, estar sempre atento.”

“Eu me senti bem nesse papel, pois é legal observar um grupo sem fazer parte dele e, assim, poder notar aspectos que não notaríamos se estivéssemos dentro do grupo.”

“Senti que podia ver a discussão em um outro ângulo, ou seja, eu estava presente à discussão, mas como monitor era muito mais fácil tentar entender a opinião dos outros do que me preocupar em defender a minha própria; estando fora da discussão

em si, é mais fácil entender a opinião dos outros; fora isso, é estranho não poder participar ativamente sobre a discussão.”

“Considerarei esse papel muito interessante e consegui aprender e me identificar com certas situações, pois verifiquei que, no meu grupo, como no estudado, sempre existe alguém mais quieto e aqueles que tomam a iniciativa. Percebi também que dificilmente o tema não é desviado. Aprendi coisas que poderei aplicar no meu grupo, como, por exemplo, não deixar o assunto desviar-se para coisas não relacionadas com o tema.”

“O papel de monitor é uma experiência muito boa e válida. A aula é vista sobre outro prisma. A passividade permite uma reflexão sobre o comportamento do aluno dentro da sala de aula.

Quando o aluno participa de um trabalho em grupo, às vezes ele não participa como deveria ou, em vez de participar, ele atrapalha. O monitor passa de um aluno ativo para um aluno passivo, ou seja, um observador que analisa o comportamento dos participantes sob a ótica de quem não participa do trabalho em grupo. O monitor absorve mais informações, pois é o observador.”

“Na posição de monitor, foi possível perceber, do lado de fora, o que sempre acontece dentro dos grupos. Percebemos que sempre há um integrante que fala mais e toma a iniciativa e outros que falam menos.

Na verdade, senti-me como se fosse o integrante do grupo que fala menos, que apenas observa, mas sem ter o peso na consciência de não estar contribuindo com o grupo.”

“O papel de monitor foi uma função nova. Senti-me estranho no início, como se não exercesse função aparente. Porém, acostumei-me com a idéia e pude reparar quão

distintas são as idéias das pessoas, suas maneiras de expressão verbal e não-verbal e a dificuldade de consenso ao se trabalhar em grupo.”

“No papel de monitora, senti-me confortável mas talvez eu também quisesse participar de alguns tópicos da discussão, ajudando o grupo na elaboração de seu relatório, o que não foi possível.”

“No início, eu me senti com uma sensação de poder e de superioridade. Mas, quando percebi a rejeição inicial, logo passei a me sentir dominador, passando a atuar de forma menos ativa e mais observadora, reservando algumas sugestões e críticas para momentos adequados.”

“Senti-me bem na minha primeira experiência como monitor. Não fiquei constrangido e agi da maneira mais natural possível.”

“Foi uma experiência enriquecedora, porque, sempre que se faz parte de grupo, participa-se ativamente da discussão, o que não aconteceu quando desempenhei meu papel de monitora. Também foi interessante observar como um grupo se posicionava de acordo com determinada questão, como se comunica e com que frequência, como reage à presença do colega que, muitas vezes, tem diferentes visões da sua.

Resumindo: a experiência foi válida, pois desempenhando esse papel principalmente de observadora pude dar mais atenção ao comportamento das pessoas, o que, muitas vezes, é passado de maneira despercebida.”

“Considero o papel importante, pois sempre é bom mudar de papel e perceber como essas pessoas que exercem outro papel se sentem. Mas eu prefiro ser integrante, pois como não é um assunto que eu já discuti, acaba dando vontade de participar.”

“Esse papel de monitor foi uma experiência muito válida, já que o seu papel é o de observador e mediador. Eu me senti como se fosse o professor dos integrantes do grupo.”

“Senti-me responsável por um trabalho que tem sua importância, não apenas a critério de avaliação.”

“Foi como se eu tivesse algum poder; tive vontade de assustá-los com olhares sérios e reprovadores.”

“O papel de monitor é interessante, mas eu me senti constrangido.”

“Ser o monitor é um papel muito interessante. No começo, os integrantes do grupo observam o monitor com desconfiança, e a presença do monitor os intimidou. Fiquei tranquilo sabendo que logo começariam a discutir. Foi o que ocorreu e observei todos do grupo sem os atrapalhar.”

“O papel de monitor é muito difícil. Pois o grupo espera naturalmente que o monitor comece a discussão, pois não estão acostumados um com o outro, apenas observando a discussão. Mas, depois de iniciada a conversa, é muito fácil, pois o grupo fala sem prestar a atenção no monitor depois de acostumados com essa figura.”

“À vontade para observar, mas não muito à vontade para apontar erros.”

3. ANEXO III

3.1. Psicanálise

3.1.a. Estudo de caso

Em uma empresa automobilística, foi solicitada a presença de um consultor, pois, no departamento de vendas de autopeças, todas as informações passadas pela sua chefia são prontamente acatadas por todos. No entanto, na hora de executá-las, surgem conflitos, tais como uma das pessoas aponta o outro como sendo inábil e irresponsável; perante os clientes, no que diz respeito à não-pontualidade; a informação sobre o material.

Percebeu-se, na consultoria, que as queixas dirigidas a outrem são freqüentemente atuadas pelos queixosos.

A empresa tem uma política bastante rígida no que concerne ao comportamento dos funcionários.

A chefia não vê dificuldades quando passa as informações, pois também as recebe sem questionamento, e sempre foi assim há quinze anos. Todos as entendem perfeitamente e não há perguntas. Acha que a geração moderna tem dificuldades em aceitar grandes desafios. A visão da diretoria é que esse departamento deveria ser mais exigente com seus funcionários. A chefia é bem conceituada e vista como “linha dura”. Fala poucas vezes, porém (segundo ela) deixa “tudo muito claro”; “tudo é passado por escrito e não há o que perguntar”.

Como podemos entender tais comportamentos, analisando-se:

- a) o processo consciente/inconsciente presente;
- b) repressão e mecanismos de defesa da chefia e subalternos;
- c) sugestões.

Respostas item a):

“O processo comportamental se dá tanto consciente como inconscientemente. Devido à pressão exercida pela linha dura da chefia, os trabalhadores tentam inconscientemente se livrar das culpas em alguns casos, como uma reação natural. Em outros casos, o processo é consciente e se tenta ‘tirar o corpo fora’. P.S.: a reação natural está ligada ao Id, já que se baseia num processo de tentativa de minimizar sofrimento (o que faz parte do Eros).”

“O processo consciente/inconsciente presente nesta situação se caracteriza por queixas feitas conscientemente a faltas realmente cometidas, incluindo o mecanismo de defesa (inconsciente) da projeção das suas próprias falhas nos colegas de trabalho.”

“O problema da relação entre a chefia e os empregados está justamente no inconsciente do pessoal da chefia que pensa que todos os problemas na execução das ordens são causados pela incapacidade dos funcionários. Em vez de tentar aproximar mais as relações com os empregados, a chefia, influenciada pela tradição da empresa, insiste em ‘jogar’ a culpa nos empregados.”

“Através da leitura do texto, é possível observar o processo consciente e inconsciente. Os processos conscientes são: uma das pessoas aponta o outro como sendo inábil e irresponsável perante os clientes, no que diz respeito à não-pontualidade; a informação sobre o material; as queixas dirigidas a outrem são freqüentemente atuadas pelos queixosos.

O processo inconsciente é que os empregados, quando se sentem pressionados, passam a culpa para os seus ‘companheiros’.”

“Pode ser observado que, por a chefia da empresa ser considerada pelos seus funcionários como distante e ‘linha dura’, há uma interiorização desse fato no inconsciente dos mesmos funcionários. Isso faz com que, apesar de aceitarem, a nível do consciente, as informações passadas pela chefia, na hora do trabalho surgem conflitos entre esses funcionários pela exteriorização do inconsciente.”

“O mecanismo de defesa dos subalternos consiste no deslocamento, ou seja, por não terem acesso à chefia e serem obrigados a manter uma relação de respeito, eles acabam, inconscientemente, transferindo sua raiva e revolta a seus colegas, apontando erros que não são seus.

O mecanismo de defesa da chefia consiste em manter distância dos funcionários, evitando uma comunicação direta. ‘Fala poucas vezes’; ‘tudo é passado por escrito e não há o que perguntar’.”

Respostas do item b):

“Chefia ‘baixa’ e subalternos usam de mecanismo de jogar a culpa nos outros e de não assumir a sua própria parcela de culpa. A alta chefia usa de linha dura, o que deixa os funcionários em constante estado de tensão.”

“Os mecanismos de defesa existentes se devem à falta de liberdade de pensamento e ação impostas pelo sistema de funcionamento da chefia. Os subordinados atacam uns aos outros como forma de justificarem os próprios erros, mostrando que não são os únicos responsáveis pelos problemas existentes.”

“O mecanismo de defesa dos subalternos é que todos jogam a culpa nos outros e, inconscientemente, sentem a distância e a falta de liberdade no relacionamento com

os superiores. Já os superiores mostram-se muito inflexíveis, simplesmente passando aos funcionários aquilo que acham correto e, inconscientemente, não percebem que essa distância já citada interfere na compreensão dos funcionários.

Assim, ocorre um processo de repreensão dos chefes em relação aos funcionários, fazendo com que ocorra a insegurança nos funcionários.”

“A repressão está na relação da chefia com os empregados; a chefia usa do seu posto hierárquico mais elevado na empresa para repreender seus subordinados. Os mecanismos de defesa utilizados pela chefia foram ‘jogar’ responsabilidades para os subalternos de forma autoritária sem deixar que eles expressassem suas idéias e sugestões; outro mecanismo é que os empregados sugerem que os seus companheiros são inábeis e irresponsáveis, não assumindo responsabilidades.”

“A repressão e mecanismos de defesa da chefia podem ser observados no momento em que dita as ordens por escrito aos funcionários sem permitir a intervenção deles (isso porque o chefe considera as ordens muito claras e quer manter um nível de autoridade através da ‘linha dura’). Já as dos subalternos ocorrem, ao receber as ordens da chefia, não as contestam, mesmo que, no inconsciente, não as aceitem. Além disso, no momento em que devem trabalhar, existem queixas em relação a outros funcionários que são observadas nos mesmos queixosos.”

“O processo inconsciente torna-se um mecanismo de defesa, pois faz com que a diretoria transfira as ordens a seus subordinados por escrito, para não haver o risco de os subordinados contestarem essas ordens ou fazerem perguntas. Já o processo inconsciente dos funcionários é a transferência de seus erros para seus colegas, tirando o corpo fora.”

Respostas do item c):

“Os funcionários precisam ganhar confiança em sua própria capacidade e devem perder o medo e a distância que têm da chefia para passar a assumir responsabilidades. Para isso, é preciso suavizar a ‘linha dura’ até então praticada pela chefia e, com o tempo e a mudança de mentalidade, melhorará a produtividade na empresa.”

“A chefia deveria ser mais flexível e acusar somente após detectar problemas através da observação. Ao abrir espaço para que os subordinados expressem seus problemas, estariam buscando soluções mais plausíveis e com os mecanismos de defesa atuais (os de atacar uns aos outros) reduzidos.”

“Com a dramatização, ficou mais fácil analisar os problemas que vêm ocorrendo na empresa e assim apresentar sugestões:

- A falta de interação entre a alta diretoria e a chefia, bem como entre a chefia e os subordinados, fez com que surgisse uma relação áspera entre esses, na qual a chefia se sentia pressionada pela diretoria, sentia que tinha todas as responsabilidades em suas mãos. Para se defender de tal pressão em sua relação com os subordinados, procurava ser muito rígida sem perceber que a interação com os funcionários poderia ser muito positiva à medida que esses poderiam apresentar sugestões no processo.
- Precisa ser quebrada a inflexibilidade da Diretoria, ou seja, pré-idéias, a fim de promover maior interação no grupo, visando mais produtividade.”

“(1) Uma posição menos autoritária do chefe com seus subordinados; (2) os empregados deveriam assumir responsabilidades e desafios; (3) uma maior integração entre a chefia e os empregados; (4) o diretor deveria assumir uma posição mais rígida em relação ao chefe, em vez de apenas ficar elogiando-o; (5) os subordinados deveriam dar mais sugestões.”

“Seria apropriada a implementação de uma terapia de grupo, na qual todos os funcionários exporiam seus problemas pessoais e mesmo os relacionados ao trabalho.”

“Deveria haver mudanças entre o relacionamento da diretoria e da chefia em relação aos funcionários, havendo uma maior oportunidade de diálogo; sugestões por parte dos subordinados; oportunidades para esclarecerem suas dúvidas; e uma menor rigidez no tratamento entre as pessoas.”

3.1.b. Comunicação/cooperação

“O grupo que monitorei trabalhou bem o tema em relação à comunicação. Houve trocas de idéias e discussões em torno do tema.

Porém, não houve uma boa cooperação, pois, no decorrer do trabalho, alguns integrantes do grupo saíram da sala deixando a tarefa para os outros. Talvez essa falta de cooperação seja devido à inexistência de intervalo durante a aula.”

“Foi importante observar que, nesse grupo, não havia um líder, uma pessoa que sempre tomasse a iniciativa da discussão e conduzisse o grupo numa certa linha de raciocínio.

O grupo trabalhou de uma forma muito objetiva, poucas vezes se desviando para outros assuntos. Apenas um membro do grupo se absteve das discussões, porém não prejudicou o seu rendimento, pois também não incomodou os que estavam trabalhando.

A cooperação do grupo foi muito boa, cada um tendo sua vez para falar, sendo escutado com atenção e não sendo cortado. Poucas vezes, formaram-se subgrupos

quando dois componentes resolviam discutir algum detalhe irrelevante da questão que os outros continuavam a discutir.”

“A comunicação, por vezes, era meio complicada; enquanto uns falavam, outros não prestavam atenção. Mas, de forma geral, era fluida. Entretanto, percebeu-se uma grande facilidade de dispersão em relação ao tema. Isso ocorria principalmente pelo fato de o grupo só ser formado por amigos.

O grupo tinha uma boa cooperação, apesar de não ser constante. O grupo alternava momentos em que todos prestavam atenção com momentos em que uns falavam, outros conversavam, etc.”

“Quanto à comunicação no estudo de caso, o grupo começou com certa desorganização, devido à excitação do começo, e todos tentavam se expressar ao mesmo tempo, causando uma mistura de falas e idéias que pouco poderia ser aproveitada. Porém, antes mesmo que o monitor (eu) pudesse apontar o problema, um membro do grupo se manifestou em favor de maior organização, porém isso se fez sem grito ou autoridade repressiva, mas sim de forma educada e objetiva.

A partir daí, as idéias eram expostas por todos e ouvidas por todos, não existiam subgrupos e houve poucas conversas paralelas. Foi notado, após algum tempo do início do trabalho, que alguns integrantes do grupo estavam dispersos e já não ouviam todas as idéias; nesse momento, o monitor apontou o problema ao grupo, e isso não mais ocorreu.

Na dramatização ocorreu inicialmente uma inibição, causada pela falta de costume com esse tipo de atividade, porém, com o passar do tempo, os participantes se sentiram mais à vontade, chegando ao ponto de o professor chamar a atenção para os excessos. A dramatização se mostrou extremamente produtora, inclusive com participação da classe.”

“Observei que, durante a discussão em grupo, houve a ocorrência de papéis que se destacavam. Ou seja, uma mesma pessoa liderou a maior parte da discussão.

Ocorreu uma boa cooperação entre o grupo no qual todos se ouviam, contudo, como já falei, houve uma pessoa que se destacava.”

“A comunicação no grupo transcorreu de maneira clara entre os participantes, ou seja, o que um integrante dizia os outros compreendiam imediatamente. Apenas em alguns tópicos do assunto não houve a compreensão imediata, mas, com pequena discussão, foi possível alcançar o entendimento.

Quanto à cooperação, não senti grande participação do grupo para cooperar um com o outro, pois, enquanto um falava, nem todos estavam muito compenetrados no que se dizia, e, quando isso ocorria, os outros não tentavam ajudar a criar uma coesão comum.”

3.1.c. Intervenção

“As intervenções foram necessárias, pois houve momentos em que o grupo fugiu do tema principal e discutiu sobre assuntos não relacionados com o trabalho.

Por isso, foi preciso chamar a atenção do grupo para que a discussão girasse em torno do tema.”

“Fiz uma única intervenção no momento em que todos estavam falando ao mesmo tempo. Eles discutiam a respeito do chefe. Então, eu apontei o erro que eles estavam cometendo, e, logo após, a discussão correu normalmente.”

“Fiz poucas intervenções, pois me sentia constrangido em tomar tal atitude, e fiz isso pois o grupo estava desviado totalmente do assunto da aula.”

3.1.d. Motivo não-intervenção

“Eu achei mais interessante observar o comportamento do grupo; quanto tempo demorava para o grupo voltar a estar concentrado, participando, sem que o monitor o orientasse.”

3.1.e. Percepção do grupo em relação ao monitor

“O grupo me aceitou bem no papel de monitor, e, também, as minhas intervenções que foram necessárias para manter a discussão dentro do tema central.”

“Eu fui bem recebido pelo grupo. Apesar de não ter muita amizade com os alunos, acabamos conversando um pouco naquelas pequenas desviadas de assunto. De certa forma, o fato de eu ser um ‘estranho’ entre eles acabou fazendo com que eles trabalhassem mais, inibindo um pouco as brincadeiras.”

“De forma agradável, mais provavelmente por eu também ser amigo dos integrantes e haver uma boa intimidade entre nós.”

“O grupo recebeu bem, pois já tivemos bastante aulas antes de eu ser monitor e acho que o pessoal já se acostumou. Assim, não viu mais o monitor como um estranho.”

“O grupo não se sentia muito à vontade com a minha presença, pelo que pude perceber, pois, de momento em momento, alguém ficava me observando, esperando alguma reação minha.”

3.1.f. Percepção do monitor pelo monitor

“Em relação ao papel de monitor, achei que foi uma boa experiência observar a realização do trabalho fora do grupo, pois foi possível perceber a importância da dinâmica de grupo, junto com as dificuldades por ela apresentadas.”

“O papel de monitor é muito monótono. É chata a situação de você ficar apenas observando uma discussão sem participar dela.”

“É um papel muito interessante, pois você pode observar o comportamento do grupo sem se envolver com ele. Isso permite uma reflexão acerca do comportamento de agrupamentos humanos, como é natural que este (o grupo) alterne momentos de vívido debate sobre as discussões propostas com momentos de total dispersão, até que surja uma forma de ‘líder’, que puxa o grupo de volta.”

“Este papel foi extremamente enriquecedor, já que pude perceber os comportamentos dos quais normalmente participo. E, quando está inserido no grupo, não se percebem as falhas e inadequações comportamentais. O papel de monitor fez com que eu percebesse os erros e as falhas, podendo, assim, num próximo grupo, procurar não cometê-los.”

“No começo, eu não me senti muito bem, pois nunca tinha passado por tal função, contudo, com o tempo, fui me adaptando.”

“Como monitor, eu me senti totalmente desajustado do meu papel normal de aluno, pois tive a sensação de estar num lugar ao qual não haviam me chamado.

Enfim, foi muito constrangedor, não gostei nem um pouco de ficar observando os outros.”

QUESTÕES A)

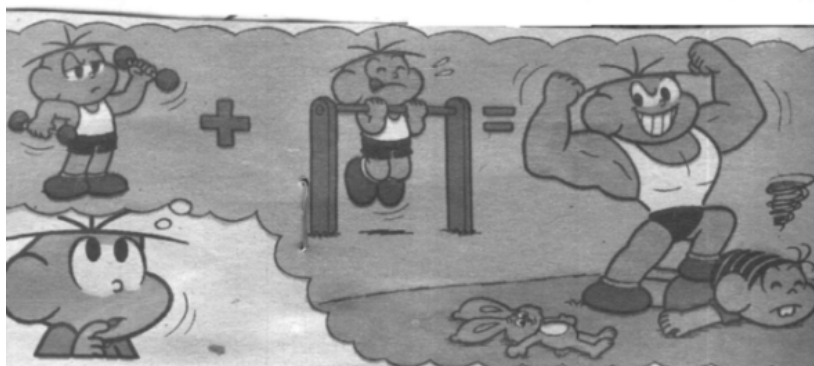
A) Citando o exemplo freudiano, podemos observar o consciente, pré-consciente e inconsciente como um *iceberg*.

Em um *iceberg*, uma pequena parte é visível, ou seja, permanece fora das águas. Freud faz analogia dessa parte ao consciente. A parte logo abaixo, isso é, um pouco abaixo da água, Freud chama de pré-consciente, enquanto a grande, a raiz, submersa e obscura, seria o inconsciente.

Faremos uma diferenciação de maneira fácil e clara, dividindo nosso texto em tópicos.

Inconsciente. O inconsciente do homem, assim como a raiz do *iceberg*, é a parte mais escondida e obscura da psiquê humana. Dele provêm as vontades e os sonhos do indivíduo, sem censura ou ideal. No inconsciente, estão os sentimentos livres de qualquer arbítrio, sentimentos como amar a mãe e ter vontade de matar o pai.

Não existem leis no inconsciente, apenas vontades e desejos em busca do prazer. Um exemplo disso, ilustrado abaixo, é o caso do desejo incontrolável do Cebolinha de vencer a Mônica, desejo este que busca o prazer da vitória acima de qualquer lei ou possibilidade. E, mesmo tendo consciência da impossibilidade do fato, vive-o como se fosse real.



Outro exemplo é o caso da Magali, que, para alcançar seus desejos, busca no seu inconsciente uma figura irreal capaz de realizá-los.



Apesar de saber que é uma fantasia, ela vive isso como uma realidade. No final, ela acorda e vê que tudo era um sonho, ou seja, inconsciente.

Pré-consciente. É a parte mais próxima da consciência. Nela se encontram, dentre outras coisas, os acontecimentos e ensinamentos da vida do indivíduo que, apesar de não estarem no consciente, são trazidos mediante algum esforço para o consciente.

O melhor exemplo de pré-consciente é a memória das pessoas. Isso está bem exemplificado abaixo, uma vez que, impulsionado por seu novo amigo, o Cebolinha

“puxa” de seu pré-consciente para o seu consciente a lembrança de quando ele ganhou o cachorro.



Interessante citar também, neste exemplo, aspectos da Gestalt, nos quais o amigo do Cebolinha interpreta completamente diferente a figura do cachorro (conceito de boa forma).

Outro exemplo de pré-consciente é o armazenamento de informações para a realização de uma prova. Quando, na hora da prova, acontece o chamado “branco”, isso significa que algo está impedindo a passagem das informações do pré-consciente para o consciente.

Consciente. É o que se absorve pelos sentidos, o que o indivíduo pode ver, tocar, ouvir, etc.

São os conceitos absorvidos do meio ambiente, é a realidade sem subjetividade. Um indivíduo ter consciência de algo significa que ele sabe ou crê que esse algo é real e verdadeiro.

Um exemplo disso é o Cascão ter plena consciência de não gostar de água, pois sabe que o contato com ela trará insatisfação para ele.

Outro exemplo é o fato de o personagem em questão ter consciência da proibição de comer devido à sua profissão.

3.1.g. Mecanismos de defesa

Os mecanismos de defesa são as formas de o indivíduo barrar o seu inconsciente (vontades e desejos), tendo em vista a sociedade que reprime alguns conceitos.

Outra finalidade desses mecanismos é a autodefesa do indivíduo.

Citaremos dois exemplos de mecanismos de defesa.

1. Sublimação => consiste em canalizar algo não aceito socialmente para algo permitido.

Um bom exemplo disso é o fato de, em um dia muito caloroso dos nossos verões tropicais, os indivíduos terem desejos de sair desnudos às ruas. Não sendo isso permitido socialmente, as pessoas colocam peças ínfimas de roupas e, quase desnudos, saem à ruas, mas sendo assim aceitos socialmente.

2. Projeção => é o mecanismo de transferência de sentimentos; repassa-se um sentimento próprio para a outra pessoa a fim de esquivar-se de culpa ou de remorso.

Por exemplo, quando um filho, por qualquer motivo, briga com sua mãe, “perde” a briga e posteriormente vai chorando para seu pai e diz “Ela brigou comigo!”

A) O consciente possui tanto conteúdos externos quanto internos (que passam pela censura do pré-consciente) e é regido pelo Princípio da Realidade.

O pré-consciente atua como uma espécie de filtro que censura conteúdos do inconsciente. Ele procura administrar as vontades proibidas do inconsciente, levando para o consciente aquelas que se adaptem à realidade. Aquelas que não se adaptam são reprimidas ou então modificadas, de modo a se enquadrarem na realidade. Nele está contido o ego.

O inconsciente não tem noção de tempo (passado, presente, futuro) e armazena conteúdos que nunca foram à tona, bem como aqueles que foram reprimidos (que não passaram pela censura do pré-consciente). É regido pelo Princípio do Prazer.

É nele que se encontra o id. Ele não distingue o certo do errado.

O consciente é a ponte entre o sistema psíquico e o mundo externo. Nele está presente o superego, que é formado entre 5 e 6 anos de idade (e influenciado pelos pais).

Os mecanismos de defesa do ego servem para solucionar os conflitos existentes entre o id e o superego. Tais conflitos ocorrem no momento em que os prazeres do id tentam suplantar os valores, crenças e moral do superego.

São exemplos de mecanismos de defesa do ego: projeção, introjeção, sublimação, isolamento, inibição, formação reativa, etc.

No filme “Batman, o Retorno”, a personagem vivida pelo ator Tommy Lee Jones, “Duas Caras”, ilustra bem o conflito entre o id e o superego mediado pelo ego.

No seu caso, sua parte imatura (que o levava a cometer crimes) representa o id e mostra como os prazeres do inconsciente ultrapassam a barreira do pré-consciente.

Já a parte madura (que o fazia seguir as regras da sociedade, ser uma pessoa correta) representa o superego.

A moeda funciona como seu ego, já que decide a maneira pela qual ele deve agir.

No filme “Instinto Selvagem”, temos um exemplo de introjeção (mecanismo de defesa do ego) quando a psicóloga vivida pela atriz Jeanne Tripplehorn procura imitar, em todos os aspectos, a vida da personagem de Sharon Stone, imitando seu corte de cabelo, cor de cabelo, roupas, gostos, etc.

No filme “Um Corpo que Cai”, James Stewart vivencia um caso de inibição quando fica traumatizado com a queda de um policial de um prédio e, desde então, começa a sentir fobia de altura. Ele passa então a evitar situações que o façam lembrar esse trauma, um mecanismo de defesa.

No filme “Don Juan de Marco”, o ator que interpretava o personagem “Don Juan” deixava o seu inconsciente sobrepor-se ao consciente. A sua vontade de ser Don Juan, o seu prazer de conquistar e amar as mulheres eram mais forte do que a censura da sociedade, a qual o taxava de louco. O seu pré-consciente não conseguia deter as fantasias incompatíveis com a realidade. O Princípio do Prazer para Don Juan era muito mais significativo do que o Princípio da Realidade, e era o que sobressaía, caracterizando suas ações.

A) O filme “Assassinos por Natureza” tem como personagem principal uma garota com problemas familiares (pai bebe, abusa sexualmente dela, etc). A nível de inconsciente, a garota deseja a morte dos pais (se localiza em seu id a pulsão de morte - Thanatos) e, ao mesmo tempo, teme-os devido à repressão que eles exercem sobre ela. Esse desejo de morte se encontra no seu inconsciente (ou seja, não pode ser acessado, já que o inconsciente é uma espécie de arquivo sensorial independente), por um mecanismo de recalque. Ao conhecer um açougueiro que já possui a nível consciente/pré-consciente a noção de seu próprio desejo de morte e de busca de liberdade (tem essas noções ou pode acessá-las), a menina quebra as resistências e traz, a nível consciente/pré-consciente, seus desejos que encontram amparo nas pulsões do açougueiro. A partir desse momento, seguindo um mecanismo de deslocamento, ela mata os pais por eles representarem a

repressão sentida em casa e então liberta-se. Ela vai viver com o açougueiro, o qual representa para ela a liberdade.

Como outros exemplos de mecanismos de defesa, podemos citar:

– Repressão, recalque

No seriado “Melrose” (Rede Globo), uma das personagens, no dia de seu casamento, está recebendo os cumprimentos de seu pai. Ele se aproxima e fala no ouvido dela. Isso faz com que memórias de criança venham à tona (quebra de resistência) e passem para o consciente. Ela se lembra então que seu pai abusava sexualmente dela quando criança. É um típico exemplo de recalque (mecanismo de defesa em que há um esforço contínuo para manter, no inconsciente, uma representação que pode provocar desprazer no consciente).

– Formação reativa

No filme “Filadélfia”, Tom Hanks (interpretando um homossexual aidético) procura um advogado para defendê-lo num caso de demissão. Inicialmente, o advogado rejeita. Seu sistema ético de valores atua como formações reativas à possibilidade de ter um cliente homossexual e aidético.

A) O consciente é a parte da mente que está mais ligada ao presente, ao momento atual vivido pelo indivíduo. É por ele que passam todas as informações que não são armazenadas de forma duradoura. Aqui estão concentrados os pensamentos. É a ligação ao mundo externo, seus acontecimentos, suas informações. A consciência moral é caracterizada pelo superego.

O pré-consciente, assim como o inconsciente, é um arquivo de informações, funciona como um “filtro”, uma censura. É uma ponte entre o consciente e o inconsciente, está ligado ao consciente como, por exemplo, guardando uma conversa que tivemos cinco minutos antes da prova.

O inconsciente é o que há de “mais profundo” na mente humana. Lá estão armazenadas lembranças, antigas sensações que temos guardadas desde que nascemos. O id faz parte do inconsciente, que é um “meio irreal” que busca o prazer, no qual estão os sonhos e fantasias, muitos deles censurados pelo ego e superego.

Um exemplo da relação entre eles pode ser o caso do filme em que um rapaz que sofre um terrível acidente, não lembra do acidente, nem de quem é. Todas essas informações estão guardadas no inconsciente e são barradas pelo trauma e que não chegam ao consciente. Aos poucos, conforme ele vê pessoas, lugares, situações, começa a lembrar de *flashes* de sua vida e também do acidente, até que todas as informações sejam acessadas pelo consciente, e ele se lembre de tudo. Esse exemplo se dá também no filme “Linha Mortal”, em que estudantes de medicina, através de experiências do limite entre a vida e a morte, resgatam traumas da infância que não eram lembrados, pois estavam “trancados” no inconsciente. Uma vez resgatados, essas lembranças passaram a dominar o consciente deles, chegando até a terem delírio a respeito delas.

Mecanismos de defesa são formas que o ego encontra inconscientemente de se proteger da realidade. Existem vários tipos, e dentre eles podemos citar:

- * Introjeção: a pessoa adota como suas as características de outra(s) pessoa(s). No filme “Don Juan de Marco”, o protagonista tenta “fugir” da realidade por ter uma vida difícil, sofrida, incorporando o papel do lendário personagem Don Juan, adotando seu modo de falar, vestir e agir. Tenta convencer a todos, além de si mesmo, que ele realmente é Don Juan. Para isso, fantasia toda a sua história, desde seu nascimento.
- * Identificação projetiva: um sentimento muito forte acaba levando a pessoa a tomar uma atitude contrária, inesperada. Como exemplo, temos o ídolo John Lennon, que foi assassinado por um fã que o idolatrava. Seria esperada uma atitude dessa de uma pessoa que o odiasse.

Avaliação => Psicologia

Primeiramente, esclarecemos o que cada um destes termos significa para nós:

- * **CONSCIENTE:** Relaciona-se com a percepção clara e objetiva de fatos e situações. Estabelece comunicação tanto com o mundo externo quanto com o mundo interno e, a partir daí, forma uma espécie de arquivo que não é permanente.
- * **PRÉ-CONSCIENTE:** Funciona como uma espécie de censura que impede a passagem de mensagens recalcadas no inconsciente para o consciente. Aquelas que não estão recalcadas podem passar para o consciente pela vontade do indivíduo em acessá-las.
- * **INCONSCIENTE:** Abriga todos os fatos traumáticos ou não, vividos por um indivíduo desde o seu nascimento que não são tão fáceis de ser acessados. Isso porque há uma censura interna que impede a passagem de sentimentos reprimidos para os níveis pré-consciente e consciente.

Esses conceitos, presentes na primeira teoria de Freud, são fundamentais para a compreensão da Psicanálise.

Mecanismos de defesa

São processos inconscientes e automáticos que buscam reduzir a tensão e o desconforto que podem vir a ameaçar o equilíbrio psíquico. Como exemplos, podemos citar os seguintes:

- **Recalcamento:** Através do recalcamento, rejeitam-se determinados eventos desagradáveis, mantendo-os fora do nível consciente.
- **Introjeção:** Ocorre quando um indivíduo interioriza atitudes, atos e sentimentos que não lhes pertence.

- Projeção: ocorre quando há exteriorização de certas atitudes.
- Deslocamento: Ocorre quando há transferência de um sentimento para um terceiro objeto que se relaciona a um primeiro objeto.
- Negação: Observada quando alguém rejeita algo, mas inconscientemente dá indícios contrários.

A) Ilustração com exemplos

Retirado do filme: “Dormindo com o Inimigo”

A personagem principal era vítima de maus tratos por parte do marido que não eram verificados no início da relação. Como ele era extremamente sistemático e organizado, arrumava desde os armários até as toalhas do banheiro com perfeita ordem e simetria. Isso ocasiona associação, por parte da personagem principal (Julia Roberts), entre a organização e a agressividade.

Também verifica-se que todos esses sentimentos são armazenados no inconsciente como forma de recalcamiento.

Passado algum tempo, ela foge de casa e tenta recomeçar sua vida com outro homem, que também mantém um nível de organização, mas não tão acentuado.

Quando ela subitamente vê as toalhas do banheiro em perfeita ordem e simetria, lembra-se automaticamente do antigo marido. Com isso, desloca todo o sentimento que nutria em relação ao ex-marido para o outro homem com o qual vive.

Filme: “Rain Man”

Quando um dos personagens principais (A) era criança, sua mãe sempre lhe dizia que água quente fazia mal para o bebê, referindo-se a seu filho mais novo (B). Após

a morte dela, o filho A introjeta essa atitude. Muitos anos mais tarde, esse mesmo personagem, que, por sinal sofria de autismo, vê o irmão (B) preparando um banho de banheira com a água muito quente, o que chegava a causar uma “fumaça” de vapor. Subitamente, ele projeta o que anteriormente fora introjetado.

Filme: “Almas Gêmeas”

Nota-se um deslocamento por parte das duas personagens principais, ao criarem um mundo à parte, no qual reuniam todas as suas fantasias e expectativas.

Ele era denominado por elas de 4º mundo, e apenas elas possuíam a chave. A presença e atuação do Id, Ego e Superego é também notada facilmente quando há o planejamento da morte da mãe de uma delas. O Id representa o desejo da morte da mãe, que era vista como um empecilho para a vida de ambas. Há então a busca do prazer, que seria obtido com a consumação desse ato fatal. O Ego, por sua vez, “analisa” a possibilidade de realização desse desejo de acordo com o Princípio da Realidade. Se a realização não for possível, recalca-a ou reprime-a.

Como a mãe é morta por elas, concluímos que a ação do Superego foi fraca, porque não houve internalização do que é certo e errado por parte delas.

A) O livro “Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres”, de Clarice Lispector, conta a história de Lóri, professora primária e de Ulisses, professor de Filosofia. O livro tenta mostrar o processo de aprendizado e reconhecimento de ambos, de si, do outro e do mundo.

Lóri era uma pessoa fechada e isolada, sempre reprimindo seus sentimentos e desejos, mas, ao conhecer Ulisses, começa a desenvolver uma nova experiência no sentido de encontrar o amor em sua totalidade. Ela tenta conciliar os seus desejos e a busca do prazer (apresentados pelo Id) com seus princípios morais e a realidade, que se encontram em seu Superego. Essa conciliação é feita pelo Princípio da Realidade, representada pelo Ego.

Lóri é atormentada pela questão de quem sou eu, da identidade, e parte para a procura de sua própria identidade, que vai sendo construída pela linguagem numa fala interiorizada, numa escrita voltada para dentro de si mesma.

Ulisses, então, é quem conduzirá Lóri na sua travessia interior em busca da sua aprendizagem do prazer. A travessia proposta por Ulisses é justamente descobrir o outro, com a finalidade de descobrir a si mesmo.

É possível perceber a presença, no livro, de vários conceitos da Psicanálise. A questão do inconsciente/pré-consciente/consciente fica bem clara no seguinte trecho:

“E não era porque ele esperava por ela, pois muitas vezes Lóri, contando com a já insultuosa paciência de Ulisses, faltava sem avisar-lhe nada; mas a idéia de que a paciência de Ulisses se esgotaria, a mão subiu-lhe à garganta, tentando estancar uma angústia parecida com a que sentia quando se perguntava ‘quem sou eu?’ - e agora a angústia vinha porque de novo descobria que precisava de Ulisses, o que a desesperava - queria poder continuar a vê-lo, mas sem precisar tão violentamente dele. Mas Ulisses, entrando cada vez mais plenamente em sua vida, ela, ao se sentir protegida por ele, passara a ter receio de perder a proteção.”

No inconsciente de Lóri, sempre estiveram os sentimentos de necessidade de Ulisses. Podemos perceber que esses sentimentos foram afastados da consciência de Lóri pelo mecanismo de Repressão, sendo mantidos no inconsciente pelo mecanismo de Resistência. Lóri tinha medo de sofrer, caso tomasse consciência de que não saberia viver sem Ulisses, então seu Ego reprimiu esses desejos perigosos (do ponto de vista dela), não permitindo que viessem à consciência e evitando, assim, o desprazer que seria assumir tal dependência.

Para Lóri, sua vida era dividida entre aquilo que era permitido e aquilo que não era (prazer). Existiam nela dois extremos: a consciência moral, presente no Superego,

ditando sempre aquilo que deveria fazer, preferir, escolher e, por outro lado, a busca do desejo e do prazer, reprimidos por um sentimento de culpa. Parece não haver nela o meio termo, que seria o papel do pré-consciente e do Ego.

“- Meu mistério é simples: eu não sei como estar viva.

- É que você só sabe, ou só sabia, estar viva através da dor.

- É.

- E não sabe como estar viva através do prazer?”

Outro mecanismo de defesa muito presente é o da projeção:

“A urgência é ainda imóvel, mas já tem um tremor dentro. Lóri não percebe que o tremor é seu, como não percebera que aquilo que a queimava não era o fim da tarde ensolarada, e sim o seu calor humano.”

Lóri atribuiu a objetos externos (a tarde) características que desconhecia em si mesma: que possuía um calor humano que a queimava, pois essa idéia não era admissível no seu consciente.

Outro exemplo desse mesmo mecanismo é o fato de o professor representar para Lóri o modelo idealizado por ela para si mesma. Ele não é apenas o que ela quer ter, mas também o que deseja ser. Ou seja, projeta nele aquilo que, na realidade, está dentro de si mesma.

A) O consciente é o que entendemos da realidade, ou seja, o que captamos do mundo exterior e conseguimos assimilar. Esse processo de captação tem duração efêmera, isto é, não dura muito tempo. O sistema consciente não concorda com o inconsciente, entretanto funciona ligado a ele (inconsciente).

O pré-consciente é aquilo que não se encontra na consciência, porém pode ser trazido à consciência quando se deseja. Funciona como um filtro do que pode ou não ser trazido da inconsciência para a consciência. Também funciona como um armazenador desses dados.

O inconsciente é um arquivo de situações e lembranças reprimidas que não podem ser trazidas ao consciente. É a parte mais antiga do aparelho psíquico. Funciona como um arquivo das mais remotas excitações e experiências vividas desde os primeiros momentos de vida (alguns chegam a alegar que se forma antes mesmo do nosso nascimento). Esse arquivo se formou utilizando-se dos nossos cinco sentidos, principalmente o visual.

Os mecanismos de defesa são respostas a estímulos exteriores que, na interpretação de cada pessoa, podem prejudicá-la. A partir desse perigo, a pessoa lança mão de posições e comportamentos (mecanismos de defesa) para poder restabelecer o equilíbrio psíquico.

Os exemplos para as definições acima serão tirados da seguinte história de um filme:

Uma mulher foi encontrada enterrada ainda viva numa floresta. Após o resgate, foi constatado que ela estava com amnésia e, após melhora clínica, ela pôde ir para a sua casa.

Depois de curada, ela tinha plena consciência da vida real, porém não conseguia lembrar o que lhe havia acontecido. Em sua casa, ela conseguia realizar as tarefas de uma pessoa normal e, na sua consciência, deveria ser extremamente grata ao seu marido por ele ser muito paciente e carinhoso com ela.

Pouco a pouco, ela toma contato com certos objetos e vive certas situações que lhe trazem *flashes* de lembranças de uma floresta e faróis de carros (involuntariamente,

certos acontecimentos que se encontravam no inconsciente afloram para o consciente).

Na medida em que esses *flashes* tornaram-se constantes, ela toma total consciência do que aconteceu e chega à conclusão de que o seu marido tentara matá-la.

Essa situação demonstra que, quando a personagem toma contato com objetos e situações que relembram a situação que a deixou traumatizada, o inconsciente “perfura” a censura do pré-consciente, levando à consciência o que de fato ocorreu.

Os mecanismos de defesa observados nessa situação foram a repressão, que tirou do consciente o fato traumatizante, colocando-o no nível consciente, e lá o manteve através da resistência. Esses mecanismos foram ativados para restabelecer o equilíbrio psíquico da personagem.

No filme “Psicose”, o personagem Norman Bates teve, em toda a sua infância, a mãe como a única pessoa com quem ele se relacionou. A mãe era a única pessoa que ele amava, mas, ao mesmo tempo, odiava, pois ela reprimia todos os instintos sexuais que nele cresciam. Com a morte da mãe, ele teria que viver sem a única pessoa em que se apoiava. Para se proteger dessa nova realidade, assumiu a personalidade da mãe em seu inconsciente.

A partir desse momento, toda vez que Norman se via numa situação desconhecida, assumia a personalidade da mãe, que sempre o protegeu na infância, para resolver essa situação na qual não se sentia seguro.

No exemplo da famosa cena da banheira, Norman se sentiu atraído e excitado pela mulher que ele espiava no buraco da parede. Ao sentir essa sensação que foi reprimida pela mãe durante toda a sua vida, Norman, como um mecanismo de defesa, assume a personalidade da mãe (introjeção), que passa a controlar seu consciente e conseqüentemente a percepção do meio geográfico e suas ações,

terminando por matar a mulher como um ato de sua mãe para defender seu filho. No dia seguinte, Norman acreditava que havia sido sua mãe que matou a mulher. A verdade em relação ao assassinato permanecia escondida no inconsciente de Norman.

Acompanhando as seqüências “Psicose II, III e IV”, nas quais é retratada a prisão, tratamento psicológico e posterior volta de Norman Bates à sociedade, pode-se ver, ainda, inúmeros momentos nos quais a personalidade da mãe, contida no inconsciente de Norman, prevalece sobre o consciente, fazendo com que Norman cometesse mais assassinatos. Porém, ocorrem também momentos nos quais o pré-consciente prevalece, como no final da seqüência “Psicose IV”, quando Norman se vê dividido entre matar ou não a sua esposa. Nesse momento pré-consciente, ou seja, quase consciente, Norman é dominado por impulsos de matar sua mulher, seguidos de volta à consciência de que ela será mãe de seu filho e não deve morrer.

A) O consciente são informações captadas pela nossa percepção do mundo interno e externo. É o que está no momento agindo sobre nossas mentes enquanto estamos agindo, pensando, conversando. O pré-consciente é um “arquivo imediato” do nosso consciente, onde buscamos informações necessárias. Ele não está contido no consciente, mas, à medida que é requisitado pelo consciente, passa a fazer parte dele. O inconsciente tem um conteúdo, ao qual o consciente e o pré-consciente não têm acesso. São informações “censuradas” ao consciente. Porém, essas informações são como um barril de ar embaixo d’água, está sempre querendo subir, ou seja, é preciso de uma força para mantê-lo lá. Assim, em situações críticas, é possível chegar-se ao inconsciente, como na hipnose. O inconsciente possui suas próprias leis e não tem noção de passado e presente. Os mecanismos de defesa são artifícios que o ego utiliza para se defender dos perigos provenientes do Id, do Superego e da Realidade exterior, o que faz gerar no Ego o Princípio da Realidade. Essa “defesa” que o ego realiza como os “anticorpos” do nosso organismo é um processo regularizador, pois visa combater o desprazer. E ainda como os anticorpos, se se apresentarem em excesso ou em pequena quantidade, podem causar deficiências, como o caso da neurose, onde informações que não deveriam ser passadas para o inconsciente, e sim extrapoladas, ocorre exatamente o contrário. Existem vários tipos de

mecanismos de defesa, como, por exemplo, a repressão e o recalque, nos quais o consciente passa as informações para o pré-consciente e inconsciente respectivamente. Há também a projeção, na qual atribuímos sentimentos internos para o ambiente externo. O deslocamento ocorre quando atribuem-se valores de um objeto externo para outro também externo como uma associação. Na introjeção, características externas são captadas internamente, passando a agir como se fossem nossas características. A formação reativa ocorre quando realizamos um comportamento contrário ao que rejeitamos. A sublimação ocorre quando há uma conciliação entre os interesses do Id (Princípio do Prazer) e do Ego (Princípio da Realidade). A negação não aceita (é tida como um “mau exemplo” de informações que tiveram acesso ao consciente, porém, no inconsciente, você as aceita).

Exemplificando tudo isso, utilizaremos primeiramente a película “Eclipse Total” e recomendamos que seja vista. O roteiro é do famoso autor Stephen King.

A primeira cena do filme é um exemplo típico de Gestalt, que não vem ao caso discutirmos aqui.

O que mais interessa no momento é o papel interpretado pela atriz Jennifer Jason Leigh, que é Selena, filha de Dolores (a atriz Kathy Bates). Selena é uma jovem jornalista, que aparentemente possui vários problemas psíquicos. Ela é hipocondríaca, age muitas vezes de maneira estranha tentando não ser insegura, tem muita ansiedade e problemas de relacionamento amoroso e sexual, sendo inclusive amante de seu chefe. Selena tem um péssimo relacionamento com sua mãe, pois a considera responsável pela morte de seu pai, muitos anos atrás. Selena não fala com sua mãe, nem vai à sua cidade natal há mais ou menos dez anos. Porém, quando sua mãe é indiciada por homicídio contra uma mulher, resolve visitá-la. O consciente de Selena tem Dolores como uma péssima mãe, responsável pela morte de seu pai. Quando sua mãe vai lhe contando fatos do que realmente aconteceu entre ambos, Selena não acredita na mãe, pois vai buscando em seu pré-consciente informações que só reforçam sua idéia de uma “mãe culpada”. Dolores conta que o pai de Selena abusou sexualmente da menina, quando ela estava no início da puberdade. Selena

diz que sua mãe está inventando histórias, que ela não se lembra de nada disso e que tem uma ótima imagem do pai. Então, sua mãe percebe o porquê de Selena ter tantos problemas, ser tão neurótica, pois ela realmente havia-se “esquecido” daquilo (o seu consciente, através dos mecanismos do ego, no caso o recalque, deixou essa informação armazenada no inconsciente e era a causa de seus problemas, por essa ser uma questão muito malresolvida).

Então, Selena, achando sua mãe uma mentirosa, toma uma balsa de volta para sua cidade. E havia sido nesta balsa uma das primeiras vezes que seu pai abusou dela. Selena então “se lembra”, enxergando seu pai e ela como uma garotinha. Nesse “retorno” do inconsciente, influenciado pela história contada por sua mãe e pela lembrança da balsa, Selena vê então a origem de seus problemas e que o seu inconsciente e seu pré-consciente a estavam enganando a respeito de sua mãe e de seu pai. Selena volta então a ter uma confiança que não possuía a tempo e volta para apoiar sua mãe. Podemos perceber nesse fato, também, que houve uma grande confusão no superego de Selena. O Complexo de Édipo (Édipo feminino, no caso) inverteu-se, pois com 13 ou 14 anos Selena era agora a escolhida do pai em detrimento da mãe.

Para exemplificar os demais mecanismos de defesa do ego, utilizaremos várias películas:

Projeção => No filme “Mulher Solteira Procura”, a inquilina do apartamento, uma mulher aparentemente “neurótica”, passa a acusar a proprietária do apartamento de sentimentos que é ela que possui na verdade.

Deslocamento => O filme “Voltar a Morrer” mostra uma mulher (Emma Thompson) que tem um terrível “medo” de tesoura, pois esta simboliza o caráter assassino de um marido que se barbeava com uma navalha.

Introjeção => No filme “Don Juan de Marco”, o personagem Don Juan (o ator Johnny Depp) acha que é o lendário personagem Don Juan, passando a agir como ele, o que, nesse caso, é positivo para sua vida.

Formação Reativa => No filme “Indiana Jones III, a Última Cruzada”, Indiana sente raiva de seu pai, até mesmo ódio, mas sempre o trata da melhor maneira possível.

Sublimação => No filme “Um Sonho de Liberdade”, o ator Tim Robbins é um presidiário e o que seu Id busca a todo momento é a sensação de liberdade. E ele encontra essa situação ouvindo a ópera o Barbeiro de Sevilha, ou seja, seu ego, através do Princípio da Realidade, ajustou seu Id com o Ego, gerando o prazer de liberdade no que era possível.

Negação => No filme “Casablanca”, a atriz Ingrid Bergman parte, deixando Rick (Humphrey Bogart) como se não o amasse, porém inconscientemente o amando. Faz isso, pois seu ego quer manter sua posição estável, seu casamento.

A) O Consciente é que cuida do pensamento, julgamento e interpretação (conscientes) dos fatos. É caracterizado por não ser um arquivo, pois não grava as nossas memórias.

O Pré-consciente é, como o inconsciente, um arquivo, mas difere dele no fato de possuir uma censura que impede a entrada, no consciente, de fatos do inconsciente.

O Inconsciente é um “arquivo de memórias”, muitas delas do tempo em que éramos pequenos e não entendíamos o que se passava à nossa volta. É arcaico e primitivo.

O Pré-consciente é uma espécie de censor, que seleciona os fatos permitidos do inconsciente para o consciente. É através dele que se entra em contato com os conteúdos reprimidos.

Os mecanismos de defesa são funções egóicas que tentam aliviar a consciência de disfunções e conflitos que causam desprazer. Dois mecanismos de defesa do ego conhecidos são a negação e a projeção.

Projeção: é o ato de atribuir a objetos ou pessoas externos características que o sujeito possui no inconsciente, mas que ele rejeita. Encaixam-se casos como a atribuição de culpa.

Negação: é o ato da consciência de admitir um determinado fato que é recalcado, mas se estabelece a condição de que esse fato seja negado.

Ao assistir o filme “Minha Vida” (*My Life*), verificamos a existência de uma personagem principal que possuía um grande sentimento de culpa em relação a seus pais, que sempre foram muito distantes e frios com ele, não satisfazendo sua necessidade enquanto criança, ter a atenção de seus pais 24 horas por dia. Freud denominava essa criança, como perversa e polimorfa. Esse desejo não-cumprido gerou uma frustração e ódio contra os pais, destruindo-os (matando-os) no seu inconsciente arcaico e primitivo, mas o seu pré-consciente filtrava essas informações, reprimindo-as e não deixando que se retratassem no estado consciente.

Com o passar dos anos, ele se tornou um homem casado e profissionalmente bem-sucedido. Porém descobre que está com câncer e tenta medicinas alternativas, procurando um chinês que diz que, antes de se curar, terá de se livrar da culpa.

Com o pouco tempo de vida, passa a se dedicar ao seu futuro filho que sua mulher está esperando, gravando em vídeo para que ele conheça o pai.

Depois de muitos anos, retorna à casa de seus pais para revê-los. O pré-consciente traz à tona os velhos desejos reprimidos do inconsciente para o consciente, fazendo com que a personagem brigue novamente com a família.

No final do filme, com o estado avançado da doença, a personagem morre, pois desenvolveu um sentimento de autopunição devido à destruição de seus pais no inconsciente (fantasia) e, ao não conseguir reparar no consciente (realidade), desenvolveu a doença como meio do mecanismo de defesa do ego.

No filme “O Feitiço do Tempo”, a personagem principal, Phill, é o repórter de uma rede de televisão que, todo ano, tem que cobrir o “Festival da Marmota”, uma festa que ocorre numa cidade pequena. É o dia mais chato do ano para ele. Ocorre que, inexplicavelmente, o dia começa a se repetir, e ele tem que agüentar tudo isso.

Ele tem então várias reações, por exemplo, tenta se matar. Isso não dá certo, pois, invariavelmente do jeito que se mata (eletrocutado, saltar do prédio, etc.), o dia continua a se repetir, com ele acordando vivo na cama do hotel e ouvindo a mesma música do despertador.

Ele também tenta raptar a marmota (a causa do Festival demonstrando um mecanismo de projeção, ou seja, ele culpa a marmota por sua condição).

Depois disso, Phill tenta fazer com que o dia mais chato do seu ano se torne um bom dia, um dia feliz, e, quando ele finalmente consegue, no final, conquistar a mulher de que ele gostava, o feitiço acaba.

O estado de consciência é aquele no qual percebemos e assimilamos os estímulos internos e externos ao mesmo tempo. Esse é o estado no qual estamos quando ficamos acordados, ou seja, na maior parte do tempo, aquele em que não há fuga da realidade. Nesse estado, predomina o superego, que é dominado pelas regras, pela moral, em que tudo é feito através de um padrão preestabelecido.

Já o estado de pré-consciência é aquele em que você está inconsciente, pois pode retornar ao estado de consciência assim que necessário. Esse estado é intermediário entre o de consciência e inconsciência. Nesse estado, há a consulta do inconsciente,

podendo haver ou não a liberação do inconsciente, através de uma forma distorcida (se ocorrer a liberação) ou repressão (se não ocorrer).

No estado inconsciente, há a liberação de instintos ocultos e que não aparecem no estado consciente. Assim, quando sonhamos, estamos num estado de inconsciência, pois há a fuga da realidade, e a liberação de sentimentos e fatos que podem fazê-lo parecer fazer sentido e, quando acordamos, tentamos entender seus significados. Esse estado se associa ao Id, pois trata-se da inconsciência e da fuga da realidade.

Os mecanismos de defesa são artifícios que as pessoas utilizam para poder solucionar os problemas decorrentes do conflito entre o consciente e o inconsciente. Esses mecanismos podem levar ao desvio da realidade ou à repressão dela.

Os exemplos que podemos mostrar para ilustrar as definições acima são, no caso da consciência e inconsciência, o caso do personagem Darth Vader da trilogia “Guerra nas Estrelas”. Conscientemente, ele é o segundo poder do Império, que representa o mal. No último episódio da trilogia, descobre-se que ele, na verdade, era um cavaleiro Jedi, que ajudava a Rebelião (bem) e que acaba dominado pelo lado negro da força, tornando-se mal. Nesse episódio citado, ele defronta-se com Luky Skywalker, um dos líderes da Rebelião, e seu lado inconsciente não permite que ele mate o seu oponente, que, na realidade, era seu filho.

Já como exemplo de pré-consciência podemos citar “Don Juan de Marco”, no qual o personagem central foge da realidade e assume a personalidade de Don Juan, o maior de todos os amantes. Porém ele acaba internado em um hospício, onde fica em estado de observação. Ao ser avaliado pela junta médica que decidira sobre sua sanidade, a personagem volta ao estado de consciência e conta sua história real, acabando por ser considerado são, só para ser liberado, voltando ao estado de pré-consciência e retomando a personalidade de Don Juan ao ser liberado. O personagem vivia num estado de pré-consciência e voltou à consciência no momento em que precisava.

Como exemplo de mecanismo de defesa, podemos citar o personagem de H.Q. Batman, que, quando pequeno, assistiu à morte de seus pais. Nesse momento, surge o desejo de vingança, que é deslocado, no caso de Batman, para o combate ao crime. Nesse caso, houve deslocamento, pois o desejo de vingança por matar os assassinos de seu pai acabou levando Bruce Wayne a se vestir de Batman e a combater o crime, em vez de só vingar a morte de seus pais.

Outro exemplo de mecanismo de defesa é o da introjeção, verificado no filme “Mulher Solteira Procura”, em que uma mulher, interpretada por Bridget Fonda, passa a dividir o apartamento com outra, interpretada por Jennifer Jason Leigh, que acaba por revelar seu lado psicótico. Para suprir a ausência da irmã gêmea morta, ela passa a ver Bridget Fonda como sua irmã e passa a levar uma vida em que imita todos os seus trejeitos. Para isso, corta o cabelo igual à amiga, usa roupas iguais e tenta afastar o namorado da outra. Assim, a introjeção ocorre no momento em que ela passa a considerar a personagem de Bridget Fonda como sua irmã gêmea, tentando substituir a irmã morta por uma outra pessoa, mais somente na cabeça dela.

A) Referindo-se à “tira” Calvin e Haroldo, de Bill Wateson, observamos o seguinte fato: Haroldo nada mais é do que um tigre de pelúcia no qual Calvin projeta vontades, idéias e, por isso, para ele Haroldo tem vida e age como se ele fosse seu melhor amigo.

Relativo a isso, citamos o relacionamento de Calvin e Susie (uma colega de escola). Calvin conscientemente, condizente com o comportamento de uma criança de 6 anos, rejeita a proximidade com meninas.

Por sua vez, Susie e Haroldo se dão muito bem, ou melhor, um gosta do outro, mas sabemos que Haroldo nada mais é do que uma projeção das vontades de Calvin. Concluimos que Calvin inconscientemente gosta de Susie, e ela sente o mesmo por ele, mas Haroldo é o objeto que eles utilizam para demonstrar essa afeição mútua.

Vemos, no mesmo caso, um mecanismo de negação do campo psíquico humano, uma vez que Haroldo fala abertamente a Calvin que gosta de Susie; Calvin retruca bravo e critica o comportamento do amigo; o que ele faz, na realidade, é repreender a si mesmo. Calvin repreende seu inconsciente, uma vez que Haroldo nada mais é que uma projeção sua, por isso constatamos uma luta entre o seu superego e o seu id na qual o consciente sabe como ele deveria agir, mas, mesmo assim, ele age de maneira diferente e, por isso, ele repreende o seu inconsciente.

Em outra “tira”, decorrem os seguintes acontecimentos: Calvin leva um filhote de quati para casa; o filhote estava abandonado e doente. Calvin pede à sua mãe que o ajude; ela o coloca em uma caixa com cobertor, água, comida. No dia seguinte, o pai de Calvin chega a ele e diz que o pequeno quati não resistiu; a reação de Calvin foi imediata, ou seja, o choro. O pai tenta consolar o filho dizendo: “Pelo menos, ele morreu quentinho e seguro. Fizemos o que podíamos, mas ele se foi.” A resposta do garoto foi:

“Eu sei. Tô chorando porque lá fora ele já se foi, mas ele ainda não saiu de dentro de mim.”

Os diálogos subseqüentes ocorrem com Haroldo e são sobre a morte; Calvin tenta entender como ele pode estar sentindo tanto a perda do quati, que, afinal de contas, tinha conhecido apenas há dois dias.

Nós vimos, nesse instante, que Calvin conhece o sentimento de perda; conseqüentemente, ele sabe que o quati se foi, mas, dentro dele, o sentimento permanece. Nesse caso, o pai tenta demonstrar um mecanismo de defesa para Calvin; ele justifica dizendo que eles fizeram o que era possível, ou seja, ele tenta justificar, de alguma maneira, a morte do animal para aliviar a sua dor interior.

Outro mecanismo de defesa nós observamos na “tira” na qual Calvin quebra um brinquedo. Ele não sabe o que fazer e tenta colocar parte da culpa em Haroldo, que

refuta. Ele explica dizendo que sabia que Haroldo não tinha culpa, mas repartir a culpa era uma forma de se sentir melhor. Ou seja, no exemplo Calvin projeta a culpa de seu erro em outra pessoa (Haroldo) como maneira de se defender. Ele utiliza essa projeção como mecanismo de defesa para não se sentir tão mal consigo mesmo, mesmo que Haroldo não passe de uma projeção dele mesmo.

No pré-consciente, identificamo-nos com essa fronteira entre o inconsciente e o consciente, um ponto de fácil acesso entre os dois estados distintos do comportamento de Calvin.

A) No filme “Em Algum Lugar do Passado”, o personagem principal, ao visitar um hotel, depara-se com uma fotografia de uma moça e se apaixona por ela. No passado, os dois tiveram um romance, do qual ele não podia se lembrar. O sentimento despertado ao visualizar a fotografia se constitui num exemplo do inconsciente. Esse sentimento e os fatos do passado encontravam-se presos em seu inconsciente pelas barreiras da censura, inviabilizando uma associação entre esses fatos e a fotografia (que representa algo consciente).

No início do filme, uma mulher “desconhecida” entrega ao protagonista um relógio, dizendo que ainda o ama muito. Ele não consegue entender o ocorrido, uma vez que não se lembra de tal mulher. Esse fato se constitui numa pista de sua paixão inconsciente, que ficará armazenada em seu pré-consciente e, junto com outras pistas, irá levar à descoberta do sintoma (consciente). Além dessas pistas que levaram à descoberta da paixão já vivida no passado, um processo de auto-hipnose revelou o inconsciente.

Como exemplos de mecanismos de defesa:

Introjeção: No filme “Don Juan de Marco”, o protagonista toma a história lida num livro (fato exterior) como sua própria história e passa a viver como o personagem Don Juan.

Ao adotar para si um modelo exterior, o personagem se defende de uma vida indesejada, justificando assim o exemplo.

Projeção: No filme “A Mão que Balança o Berço”, uma babá que perdeu seu próprio filho passa a acreditar que o bebê do qual toma conta é seu. Ela projeta no filho de sua patroa o filho perdido, por ser doloroso demais aceitar essa perda.

A) São instâncias do processo psíquico que são interdependentes e interagem de maneira dinâmica, estruturando o funcionamento da personalidade do indivíduo.

O **consciente** recebe informações do meio externo e é responsável pela percepção e julgamento. O consciente não armazena lembranças e é caracterizado pela volatilidade. O consciente pode também receber informações do meio interno, acessando as informações armazenadas no pré-consciente.

O **pré-consciente** armazena as informações acessíveis à consciência. São conteúdos que já estiveram na consciência e foram reprimidos e podem ser acessados através da vontade.

O **inconsciente** armazena conteúdos que não têm acesso ao sistema consciente/pré-consciente, devido à ação de censuras internas (mecanismos de defesa). São conteúdos que foram recalcados.

Mecanismos de defesa são operações realizadas pela psiquê humana, mais especificamente o Ego, que visam proteger a própria psiquê dos perigos internos e externos, ou seja, tudo o que pode causar desprazer (angústia). É uma operação automática e inconsciente.

Escolhemos como exemplo a música “Faroeste Caboclo”, que conta a história da vida miserável e conturbada de João de Santo Cristo, garoto pobre com uma mente conturbada pelo assassinato do pai, pela pobreza, pela discriminação e pela violência (Renato Russo/Legião Urbana).

“... quando criança só pensava em ser bandido/ainda mais quando com um tiro de soldado/o pai morreu./ (...) ia prá igreja só para roubar o dinheiro/que as velhinhas colocavam na caixinha do altar.”

Esse trecho descreve a infância de João, que não conhece limites. Ele age de acordo com os impulsos de seu inconsciente, guiado pelo Princípio do Prazer. Não vemos sinais de atuação do Ego, responsável pelo controle desses impulsos, levando em consideração o Princípio da Realidade.

É necessário elucidar rapidamente os conceitos de Id, Ego e Superego.

Id é o sistema da personalidade guiado pelo Princípio do Prazer. É inconsciente.

Superego é o sistema que internaliza as proibições. É nele que estão as noções de moral, limites e autoridade.

Ego é o sistema que tenta equilibrar as exigências do Id, as imposições do Superego e as noções da realidade.

Voltando ao trecho da música, podemos observar a atuação do Id.

“Sentia mesmo que era mesmo diferente/E sentia que aquilo ali não era o seu lugar.”

No trecho anterior, notamos a atuação de um mecanismo de defesa, a projeção. Ao perceber que é diferente, João não pode aceitar que é “anormal” e explica essa diferença projetando a idéia de “anormalidade” ao lugar onde vive. É um sinal claro de atuação do ego.

João sai da fazenda e vai para a cidade e lá leva uma vida de sexo e crimes. Aos 15 anos, é mandado para o reformatório.

“... Não entendia como a vida funcionava

Discriminação por causa da sua classe sua cor

Ficou cansado de tentar achar resposta

E comprou uma passagem. Foi direto a Salvador.”

A busca por uma resposta para seu sofrimento e a consciência da discriminação sofrida por sua classe e sua cor são sinais do Princípio da Realidade. Seu pensamento está sendo norteadado pelo Ego.

É interessante notar a constante mobilidade de João. Ele está sempre indo para outro lugar, como forma de esquecer seus problemas. No caso, a mudança para Salvador teoricamente amenizaria seus problemas. Ele quer manter afastadas de seu plano consciente certas representações negativas, através do mecanismo de recalque, isolando tais representações no plano inconsciente.

Os conceitos de Consciente/Pré-Consciente/Inconsciente/Mecanismo de Defesa podem ser ilustrados através do filme “Feitiço do Tempo”, de Trevor Albert e Harold Ramis.

Personagens principais:

Phill => Repórter do Tempo

Rita => Produtora

Larry => Responsável pela filmagem

Quando Phill, Rita e Larry estavam a caminho de Punxsutawney, cidade na qual Phill faria uma reportagem sobre o Dia da Marmota (02/02), percebem-se algumas características marcantes dessas personagens: Rita está sempre alegre, feliz; Phill, mal-humorado, antipático, egocêntrico e prepotente e Larry, sarcástico (mostra seu desprezo por Phill, chamando-o de fresco, sem que ele (Phill) perceba). Rita, apesar de maltratada por Phill, trata-o como adulto, com consideração e respeito.

Essas características podem ser tiradas de várias cenas do filme, por exemplo: no dia anterior à reportagem (01/02), ao deixarem Phill no hotel, Rita convida-o para sair à noite, e ele responde de uma maneira mal-educada, negando o convite. Em outra cena, ele chama de espelunca o hotel que achou que ficaria, enquanto, na verdade, quem ficaria lá seriam Rita e Larry.

No Dia da Marmota, logo após acordar e se trocar, Phill encontra uma pessoa feliz na escada de acesso ao local do café da manhã. Essa pessoa tenta puxar assunto com Phill, porém é ignorada e tratada de uma forma irônica e ríspida. Chegando ao local do café da manhã, a senhora responsável pelo hotel tenta também conversar com ele, que a trata de uma forma mal-educada, como outras cenas que se repetiram durante o dia; ignora o mendigo que solicita esmola, não dá atenção a um homem que vem ao seu encontro dizendo ser seu antigo amigo, cai em um buraco e xinga, trata mal Rita e Larry durante a gravação, prevendo que não ocorreria a nevasca.

Já na saída de Punxsutawney, inicia-se a nevasca que bloqueia a estrada. Frente à realidade de não poder sair daquele local que tanto odiava, comporta-se de forma infantil e histérica.

Nessas cenas de infantilidade de Phill, torna-se claro que seu comportamento é regido de forma preponderante pelo Princípio do Prazer no plano inconsciente, já que é imediatista e egocêntrico, só se preocupando consigo, e não sabe adiar suas necessidades. Há indícios também do mecanismo de defesa Projeção, visto que Phill procura uma causa externa da angústia de ter que fazer essa reportagem, como uma

forma de aliviar sua tensão psíquica (angústia, infelicidade), ignorando as causas internas para esse mau humor.

Ao acordar no dia seguinte, Phill percebe que, na verdade, não era o dia seguinte (03/02), mas o mesmo dia, “O Dia da Marmota”, o que o abala emocionalmente. Trata de forma mais mal-educada ainda as pessoas que havia encontrado no dia anterior (o dia que se repetia), ou seja, novamente procura uma forma de aliviar sua tensão através da Projeção.

No terceiro dia, Phill estava muito abalado e assustado. Deixa seu narcisismo momentaneamente de lado e indiretamente admite as necessidades de outras pessoas, porém só para ser ajudado e nunca para serem ajudados por ele, como uma criança que visa resolver apenas o seu problema, projetando-o como se fosse problema de todos. A primeira pessoa a quem pede ajuda, aliás de forma muito mal-educada, egoísta e estúpida, é Rita, que porém não acredita no que Phill lhe conta. Não achando a solução do seu problema, procura por um médico, um psiquiatra, mas nenhum deles consegue ajudá-lo. Frente a essa situação de busca de uma causa externa do seu problema (o dia que se repetia) - Projeção - parte para a bebida e é inclusive bebendo que pensa ter achado a solução do seu problema. No trecho abaixo, no bar, podemos perceber isso de forma clara:

Phill: “E se não houvesse amanhã?”

Bêbado: “Não haveria conseqüências, ressaca... Poderíamos fazer o que quiséssemos!”

Nesse momento, Phill percebe que não precisa mais obedecer as regras que estavam no seu superego e que censuravam a realização de seus desejos (Id). Regras estas:

“Limpe seu quarto”, “Sente-se direito”, “Comporte-se”, “Seja homem”, “Trate bem a sua irmãzinha”, “Não misture vinho com cerveja”, “Não dirija na linha do trem”.

Phill: “Não seguirei mais regras... Você faz escolhas e vive com elas.”

A partir daí, ocorre uma anulação momentânea da ação repressora do Ego (Princípio da Realidade) para preponderar o Princípio do Prazer, satisfação dos desejos do Id e, nas transgressões de regras (conteúdo do Superego), não trariam remorso nem sentimento de culpa, já que a ação do Superego de punir e controlar o Ego, para Phill, não tinha mais sentido (os dias se repetiam!).

Sendo assim, inicia-se uma série de transgressões das regras que Phill possui: anda na linha do trem, desacata a autoridade, é preso, não faz a reportagem direito (não havia mais perigo de perder o emprego!), come tudo o que quer (não havia problema de engordar, colesterol), bebe no bule de café “em público” (aquelas pessoas esqueceriam disso no dia seguinte).

Frente a esse comportamento de Phill, há falas de Rita a respeito das regras que estão sendo transgredidas e a impressão que causa a uma pessoa “normal” (que não repete todos os dias).

Rita: “O infeliz concentrado em si mesmo...”

“Egocêntrico.”

Apesar de transgredir essas regras citadas, o seu problema não foi resolvido: o dia continuava se repetindo, estava infeliz e angustiado. Passa então a buscar a solução, satisfazendo os desejos mais primitivos e recalcados do Id. Primeiramente, apela para o sexo, inclusive, durante essa passagem, percebe-se que, mesmo transando com Nancy, dizia o nome de Rita, o que evidencia que, no seu plano inconsciente, Rita não havia passado despercebida. Posteriormente, transgride através do roubo, porém não vê solucionado o seu problema, continua infeliz e tendo que viver esse dia que tanto odiava. Como em um jogo, tenta conquistar Rita; para isso, memoriza

o que ela gosta de ouvir, comer, viajar, tentando ser, de forma artificial, o homem que ela descreveu como ideal.

“Humildade demais para se achar perfeito.”

“Inteligente, protetor, engraçado, romântico, corajoso.”

Rita ainda diz que o homem ideal seria aquele que chora, quando então Phill indaga se aquele homem ideal era verdadeiramente um homem, o que mostra o pré-consciente sentimento que para ele era reprimido.

Apesar de todo esse esforço de ser quem ele não era só para conquistá-la, não consegue.

Passa então para a última alternativa: suicídio (um forte ato de Projeção de seus problemas internos, fuga da realidade, falta de amadurecimento suficiente para procurar a causa interna de seus problemas, preferindo a morte, o que evidencia a resistência à mudança). Suicida-se das mais variadas formas: atropelado, pulando do penhasco no carro junto com a marmota...

Mesmo assim, continua infeliz, angustiado e revivendo esse dia que odeia. Finalmente, Phill assume, de forma definitiva, que necessitava de ajuda. Tendo agora amadurecido, percebia que seu problema não representaria o problema do mundo, mas o seu problema. Pede, então, ajuda para Rita de uma forma comovida, e não histérica e estúpida, como foi da primeira vez.

Para fazer com que ela acreditasse no que ele estava dizendo, descreve a vida das outras pessoas da cidade. Rita acredita e passa o dia com ele.

Phill: “Eu sou um idiota.”

Rita: “Não, você não é um idiota.”

Nesse trecho, Rita passa a ser elemento de apoio da desordem psíquica de Phill. Ele consegue finalmente conquistá-la.

Phill passa a adquirir valores e crenças de Rita, auto-afirmando os conteúdos já existentes no seu Superego (regras).

No dia posterior ao que passou com Rita, acorda menos angustiado, parece finalmente procurar a causa interna de seus problemas (fim da Projeção). Dessa forma, dá todo seu dinheiro ao mendigo, traz café para Rita e Larry, pede opinião a seus colegas (não dando mais ordens, aprende a se comunicar melhor).

Depois daí, ocorre constante amadurecimento de Phill, aprendendo a ajudar às pessoas (passa a ser algo do plano consciente, o que confere a mudança). Passou a trabalhar melhor o seu desejo, a espera, a renúncia, o amor, convivendo melhor no mundo adulto. Há um desligamento de uma posição infantil, podendo discernir as conseqüências dos seus atos. Suas escolhas (regras a seguir) passam a centrar-se não apenas nas suas necessidades, mas no que elas geram no mundo.

O filme termina com o trecho:

Phill: “Posso fazer alguma coisa por você?” (dirigindo-se a Rita)

“Que coisa linda!”(referindo-se a cidade)

“Vamos morar aqui!”

Nesse trecho, nota-se que Phill (com ajuda de Rita) sai de seu “eu-egocêntrico”, aproximando-se mais da realidade. Aprende a viver feliz. Aprende que viver feliz

não significa viver sem limites, mas sim lidar, trabalhar com esses limites, sendo portanto mais flexível.

Phill consegue “quebrar o feitiço do tempo”, quando aprende a ser feliz dentro de seu maior limite: O período do dia.

A) Podemos explicar os conceitos de consciente, pré-consciente e inconsciente através de dois exemplos: os filmes “Don Juan de Marco” e “Nell”.

O filme “Don Juan” conta a história de um jovem que vive em uma grande cidade americana e pensa ser personagem de uma obra literária homônima ao filme. Nesse seu delírio, ele vive num mundo de fantasia onde tudo era possível, tudo era só seu.

Isso possivelmente ocorreu como mecanismo de defesa da realidade e de suas fraquezas em relação ao mundo externo.

Através de uma introjeção, ele internalizou uma vivência anterior, no caso, uma obra literária existente.

Consideremos que a realidade, antes da internalização da obra, fica mais “arquivada” no seu pré-consciente. Dizemos isso, pois ele “acessa” essa realidade. O pré-consciente pode ser acessado por atos de vontade, e o inconsciente é inacessível, pois se trata de emoções e sentimentos formados por experiências vividas.

Esse resgate da realidade pela consciência se dá no final do filme, quando ele muda sua consciência, mudando portanto sua concepção do mundo, suas noções de certo e errado e suas limitações e padrões socialmente aceitos.

O filme “Nell” conta a história de uma mulher que morava isolada num bosque, tendo por única companhia humana suas filhas resultantes de um estupro. Uma das meninas morre na infância e a mãe, aproximadamente dez anos depois, deixando sua

filha Nell sozinha e totalmente desamparada, sem condições de sobreviver sozinha. Ela logo é descoberta por um casal de psicólogos que a levam para a cidade, confrontando-a com um outro mundo.

Nesse filme, podemos perceber a atuação do mecanismo de defesa do isolacionismo presente no comportamento da mãe de Nell, que foi morar no bosque, fugindo de aspectos negativos da cidade, como o estupro de que havia sido vítima.

Nell possuía uma consciência, portanto uma concepção de mundo totalmente diferente da consciência das outras personagens; seu mundo era muito mais restrito que o das outras pessoas. Isso pode ser exemplificado no episódio em que, num bar, sem a presença do psicólogo, ela começa a imitar um garoto, repetindo o ato de dançar e tirar a camisa.

A ação do superego pode ser vista na mudança de concepção da psicóloga, que considerava o melhor para Nell sua internação em uma clínica. Após essa experiência, ela constata que isso seria prejudicial para Nell e até ajuda a fugir da clínica, com uma mudança da noção bom/mau da psicóloga.

Segundo Sigmund Freud em sua primeira teoria sobre o Aparelho Psíquico, este está dividido em consciente, pré-consciente e inconsciente. O consciente refere-se à parte que, nesse momento, relaciona-se diretamente com o mundo exterior e sobre a qual temos perfeito controle, já que o pré-consciente forma uma espécie de arquivo que pode ser acessado pelo consciente quando necessário; ao contrário desses dois, o inconsciente mostra-se como a parte escura do aparelho psíquico, ou seja, não temos controle sobre as informações ali retidas. Devido a isso, recalamos, no inconsciente, emoções que temos dificuldades em lidar; assim, fazendo um esforço maior, tornamos tais emoções inconscientes (ou seja, não conscientes), de forma que não precisamos lidar com elas conscientemente.

Já falamos sobre a primeira teoria de Freud, porém ele aprofundou seu estudo e lançou uma segunda teoria sobre o Aparelho Psíquico, na qual o dividia agora em Id, Ego e Superego. O Id está mergulhado no inconsciente e expressa-se pelo prazer, o desejo, a vontade. Já o Ego e Superego têm partes conscientes e inconscientes, sendo que o último refere-se à nossa consciência moral (certo e errado) e o primeiro tenta conciliar o Id e o Superego. Para se proteger das informações vindas do mundo externo tanto do Id quanto do Superego, o Ego utiliza-se de mecanismos de defesa para manter seu equilíbrio, ou seja, aplicar o Princípio da Realidade. Vejamos, por exemplo, o caso da personagem “Elen” no filme “Mulher Solteira Procura”.

Elen, quando criança, tinha uma irmã gêmea a qual amava muito e protegia; ela achava que todos gostavam mais de sua irmã do que dela e pode-se observar aqui um mecanismo de defesa, a Projeção; ao achar que a irmã (gêmea idêntica) era mais bonita*, ela estava deixando de reconhecer a beleza em si e projetando-a só na irmã, passando a idolatrá-la. Porém, em um piquenique, sua irmã morreu afogada, Elen passou a se culpar por ter sobrevivido; a lembrança da irmã e da sua preexistência causava-lhe desprazer, por isso recalcava sua personalidade no inconsciente; ou seja, para ela, quem havia morrido era Elen, e não Hedra.

Elen então apresenta aqui um terceiro mecanismo de defesa, ela passa a assimilar todas as características da irmã para apresentar-se como Hedra; processo de Identificação Introjetiva. Havia pessoas ligadas à família e o próprio pai, que tentou contactá-la, que tentaram trazê-la à realidade para trazer Elen à consciência, porém, quando isso ocorre, ela perde momentaneamente a fala e depois foge da situação (fatos observados quando seu pai lhe telefona e quando vai trocar o cheque e um conhecido a chama de Hedra).

*em um dado momento, ao conversar com sua companheira de apartamento (Allison), ela diz:

“- Você sabe que gêmeos idênticos nunca são idênticos? Um sempre é mais bonito que o outro e é sempre um que faz todo o trabalho.”

Um outro filme que pode ser usado como exemplo é “O Poderoso Chefão - Parte I”, no qual Marlon Brando (primeiro Chefão) cria seu filho caçula (Al Pacino) longe do mundo do crime organizado em que a família estava inserida, moldando seu Superego de forma a negar rigidamente a vida criminosa (foi mandado para o exército); porém, por possível influência de um Complexo de Édipo, o filho inconscientemente admirava seu pai, desejando ser semelhante a ele. A fim de barrar esse desejo consciente, ele utilizava-se da formação reativa, expressava repugnância pelo seu pai e seu modo de viver, quando inconscientemente o amava.

Com o passar do tempo, a convivência com sua família modificou seu Superego de forma a aceitar (sem, no entanto, aprovar) o estilo de vida da família; processo de sublimação (equilibrando seu Id e Superego). Após um atentado sofrido pelo pai, seu Id passou a falar mais alto, e ele passou a assumir a vida criminosa, vingando seu pai e assumindo o controle da família; a partir daí, passou a agir tal qual seu pai.

Inconsciente: parte do aparelho psíquico descrito por Freud como responsável pelo armazenamento de todos os nossos anseios e desejos. Ele é completamente alheio à realidade e também é oculto aos demais aparelhos, sendo esporadicamente externalizado.

Pré-consciente: é o elo de ligação entre o consciente e o inconsciente. Nele as informações contidas são liberadas para o consciente com mais facilidade e, da mesma forma, há uma comunicação mais direta com o inconsciente.

Consciente: é a entidade que armazena as informações de acesso rápido, as quais são filtradas pelo mecanismo de defesa e que constantemente são externalizadas.

O consciente sofre grande influência do meio e nele se desenvolve a consciência moral através da adoção de padrões morais previamente estabelecidos pela sociedade no decorrer de sua história.

Ilustração: Para ilustrarmos os conceitos de inconsciente e consciente, utilizaremos uma analogia com o livro “The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde”.

O protagonista da história, Dr. Jekyll, é um médico muito respeitado pela sociedade londrina do século passado devido à sua bondade e aos seus valores éticos e morais.

Contudo, estavam ocorrendo alguns crimes em Londres, os quais estavam sendo investigados pela polícia, e todas as pistas descobertas levavam ao respeitado médico.

Depois de muita investigação, a polícia chegou à prova concreta de que o autor dos crimes era mesmo Dr. Jekyll. Ele cometera os crimes sob efeito de um experimento por ele desenvolvido em seu laboratório. Após a ingestão de tal experimento, o médico transformava-se no abominável Mr. Hyde (*hide* em inglês significa oculto ou escondido), quem cometia os crimes e sentia muito prazer.

Pode-se interpretar essa dualidade da personagem como efeito do inconsciente sobre o consciente, representados, respectivamente, pela figura do Mr. Hyde e do comportado médico. Isso era possibilitado pela ingestão da solução que inibia os mecanismos de defesa e exteriorizava o inconsciente.

Pré-consciente: pode-se dizer que o pré-consciente do Dr. Jekyll é composto pelas informações provenientes de ações realizadas por ele imediatamente, ou seja, um dia anterior. Contudo, o pré-consciente não reconhece ações do Mr. Hyde.

Mecanismo de defesa: é relacionado ao processo de repressão do inconsciente. Ele faz com que idéias ou informações contrárias aos padrões de comportamento ou que

sejam prejudiciais a indivíduos sejam bloqueadas ou então modificadas a uma forma aceitável. Exemplos:

Sublimação: flexibilização das idéias contidas no inconsciente e no consciente, de maneira que haja uma compatibilização entre consciente e inconsciente. Esse é considerado por alguns psicólogos como o mecanismo ideal e o único a levar o indivíduo à felicidade.

Deslocamento: é a transferência de característica de uma pessoa marcante para uma outra. Nesse processo, há uma amenização de conflitos com a pessoa que possui as características marcantes (geralmente negativas), que são canalizadas para uma outra pessoa ou objeto. Como exemplo, podemos citar o filme “Voltar a Morrer”, em que a protagonista havia deslocado o medo que tinha de navalhas, por ter tido experiências traumáticas anteriores, para tesouras.

Identificação Projetiva: nesse mecanismo, o indivíduo se introduz no objeto para que possa exercer controle sobre ele ou possuí-lo.

Ex.: Podemos citar a música “Mother” do grupo Pink Floyd:

“Mother is gonna put all her/fear into you.”

“Momma is gonna keep you/right under her wing.”

Trad.: “Mamãe vai colocar todos os/seus medos dentro de você.”

“Mamãe vai mantê-lo/embaixo de suas asas.”

A) Sistema consciente é aquele responsável pela percepção tanto do mundo exterior quanto do mundo interior, pelo processo de pensamento e juízo. Pré-consciente é quando certa informação não está na consciência, mas pode aparecer a qualquer momento, dependendo da vontade do indivíduo. É o caso de você saber certo assunto que está na ponta da língua, mas não consegue falar. A pré-consciência se separa da inconsciência por uma censura que impede que informações não

desejadas passem para a consciência. E, na consciência, há dados de antigas percepções, isto é, ela funciona como um arquivo sensorial.

Um exemplo que exprime bem todos esses conceitos apresentados é o do filme “Don Juan de Marco”, no qual o personagem principal, o paciente, acredita ser Don Juan. Isso mostra que a censura interna dele está afetada, ou melhor, diferente da dos outros. Com isso, a diferença entre realidade e fantasia para o personagem não existe. Ele mistura informações reais com informações imaginárias. Enquanto se desenrola o filme, um psicólogo tenta curá-lo, colhendo informações diárias do paciente, e começa a perceber que seu paciente não é assim tão louco, e só tem uma forma de visão diferente. O psicólogo se interessa e começa a usar o ponto de vista do garoto em relação ao amor com sua mulher. Só que o psicólogo tem um prazo para curar o garoto e, conforme o prazo vai acabando, ele se vê obrigado a mudar a censura interna do dito Don Juan para uma aceita pela sociedade. Antes que isso ocorra, o garoto muda sua censura e é tido como normal e solto do hospital. Isso mostra claramente que, apesar de cada indivíduo ter sua própria censura interna, elas não podem diferenciar-se muito de um padrão da sociedade, caso contrário a pessoa é tida como louca.

Os mecanismos de defesa são funções egóicas, sendo acionados automaticamente pelo inconsciente. Isso ocorre quando o indivíduo se sente ameaçado pelo mundo externo, causando-lhe um desprazer. Como solução desse desprazer, o indivíduo ativa os mecanismos de defesa. Um exemplo de mecanismos de defesa é o filme “Mulher Solteira Procura”, a história de uma mulher que aluga um quarto no seu apartamento para outra mulher que ela não conhece muito bem. Com o desenrolar do filme, a inquilina do apartamento começa a idolatrar a locatária do quarto. Isso é percebido quando ela começa a se vestir igual à locatária, usar o mesmo corte de cabelo e não admitir que ninguém interfira no relacionamento das duas, matando o cachorro e o namorado da locatária. Isso tudo acontece porque a inquilina, quando pequena, havia perdido uma irmã gêmea e, inconscientemente, tenta associar a locatária à irmã. Tudo ocorre de forma inconsciente, nada tinha sido premeditado.

A)De acordo com o filme “Laranja Mecânica”, podemos ilustrar as quatro concepções analisadas por Freud, que são: consciente, pré-consciente, inconsciente e mecanismos de defesa.

Segundo Freud, definimos consciente como o responsável pela avaliação de seus atos e pelas experiências adquiridas ao longo de sua formação. O pré-consciente é o equilíbrio entre o consciente e o inconsciente, pois funciona como uma barreira seletiva na passagem dos valores do inconsciente para o consciente. Já o inconsciente é uma espécie de arquivo no qual estão guardados percepções e prazeres que desejamos manifestar constantemente. E, finalmente, o mecanismo de defesa nada mais é do que uma operação defensiva proveniente do inconsciente para aliviar fatos indesejados presentes no consciente, através da repressão (recalque) ou da divisão (rejeição).

O filme mostra a vida de um jovem violento, que sente prazer em matar, estuprar e machucar as pessoas. Deduz-se que ele teve uma infância desestruturada, que assimilou, na formação de seu consciente, idéias, noções atrofiadas da realidade, do que é certo e do que é errado. Conclui-se também que ele viveu experiências desagradáveis que, pelo mecanismo de defesa de recalque, foram “empurradas” do consciente para o inconsciente, ficando armazenadas nele. Assim, foi manifestado em sua mente um desejo inconsciente de matar, violentar e estuprar. Quando jovem, ele passou a expressar seus sentimentos que, até então, haviam sido reprimidos. Isso porque os desejos do inconsciente (que busca o prazer constantemente) não foram barrados pelo consciente. Ficou fácil para o pré-consciente ligar o desejo mais profundo de matar à noção deturpada do consciente de certo e errado. Assim, sem sentimento de culpa, porque ele não sabia avaliar suas ações de acordo com a avaliação da sociedade, tornou-se um mau elemento para os outros, porém, para ele mesmo, estava apenas manifestando tudo o que havia sido acumulado até então, que eram prazeres.

Já preso e disposto a se submeter ao novo método de punição que reduzia de quinze anos, por exemplo, para quinze dias o tempo na prisão, praticamente sofre uma

“lavagem cerebral”, pois todas as noções foram alteradas. Obrigado a olhar por muito tempo uma tela que mostrava todo tipo de violência, no início sentiu prazer, mas, ao longo dos dias, devido à injeção aplicada, duas horas antes de assistir à tela, que o fazia sentir dores no corpo, mal-estar, ânsia de vômito, etc., passou a associar, em seu inconsciente, seu estado de espírito do momento com o que estava vendo. Assim, foi condicionado a assimilar, em seu consciente, as noções de que violentar, matar, estuprar não são aprovadas pela sociedade.

Quando se passaram os dias na prisão, os implantadores quiseram testar o resultado. Então, ao colocarem, por exemplo, uma mulher nua na frente do jovem, sua reação foi de cair ao chão, passar mal. Isso porque o seu desejo inconsciente anterior ao tratamento foi total e rapidamente bloqueado pelo seu novo consciente. Conclui-se assim que esse método de punição consegue alterar o consciente do indivíduo, pois ele passa a ter a nova noção de que suas ações são erradas, mas deixa seqüelas, pois essa noção adquirida não tem limite (por exemplo: o jovem não conseguirá mais ter um relacionamento sexual). Por fim, o jovem se mata, já que não consegue conviver com a proibição constante de seus desejos pelo seu consciente. O seu mecanismo de defesa de repressão tornou-se tão forte que ele não agüentou suportar tantos desprazeres enrustidos.

A) Podemos visualizar a estrutura psicológica de um indivíduo formada pelo consciente, pré-consciente e inconsciente através da figura de um *iceberg*, como demonstrado pelo próprio Freud, em que o topo, ou a parte visível, representa o consciente, a parte oscilante, que às vezes vem à tona, próxima à linha da água, representa o pré-consciente, enquanto a porção submersa e que nunca vem à tona representa o inconsciente.

Partindo dessa idéia, a noção que conseguimos é a de um consciente relacionado à absorção daquilo que vem pelos sentidos e sua racionalização; de um pré-consciente relacionado a um “arquivo” de sensações que pode ser acessado quando se quiser; e de um inconsciente que contém lembranças e sensações que nunca podem ser

acessadas, mas que influem de forma determinante e individualizante em cada pessoa.

Trouxemos para esta dissertação, como exemplo, uma obra teatral de Pirandello, a qual descreveremos, a seguir, relacionando-a às noções dadas.

A obra é composta por treze personagens, dentre os quais seis são atores, um é diretor e os outros seis são pessoas que viveram juntas um drama. Essas pessoas estão em busca de um autor (daí o título: “Seis Personagens em Busca de um Autor”) que conta o seu drama em uma peça teatral.

A peça relaciona-se às noções acima vistas, no momento em que as seis pessoas ficam insatisfeitas com a *performance* dos atores.

Isso acontece pois os atores não conseguem representar o inconsciente das pessoas; podem somente representar teatralmente o consciente das pessoas e parte de seu pré-consciente com o qual entraram em contato.

Cada ator cria individualmente, segundo seu mundo interno e seu inconsciente, uma personagem diferente daquela que está na mente das pessoas que realmente viveram o drama, por isso elas não se identificam com a peça representada.

Em relação aos mecanismos de defesa, notamos que esses vêm da necessidade de se adaptar as pulsões do inconsciente, regido segundo o Princípio do Prazer, à noção de realidade advinda da consciência.

Trouxemos, como exemplo, o filme “Instinto Selvagem”, no qual a atriz principal passa por um processo de sublimação: canalizar um sentimento de uma forma socialmente aceitável. Isso ocorre nos momentos em que ela escreve livros repletos de agressividade e sexualidade, demonstrando pulsões inconscientes.

Essa sublimação, num segundo momento, torna-se pouco efetiva, originando um caso patológico de quadro psicótico.

Como segundo exemplo, citamos o cantor Michael Jackson, que, através de uma série de cirurgias plásticas, tenta se parecer com a também cantora Diana Ross, considerada madrinha musical de Jackson, o qual a “ama”.

Vemos isso como um processo quase patológico de introjeção, no qual Jackson tenta internalizar toda a figura de Diana Ross. A gravidade desse processo, nesse caso, verifica-se quando, além de internalizar a figura da cantora, Jackson acaba por demonstrar isso a toda sociedade.

Também encontramos em Jackson o mecanismo de negação pela raça e pela figura paterna.

A) Freud defendia a existência de três partes psíquicas:

O consciente é a parte psíquica que compreende a realidade objetiva formada de acordo com a percepção individual dos fatos. É no consciente que se encontram as informações de mais fácil acesso.

A outra parte psíquica, segundo Freud, situada entre o consciente e o inconsciente é o pré-consciente. No pré-consciente, são armazenadas as informações que não são utilizadas tão freqüentemente quanto as do consciente, porém estas podem ser acessadas pela vontade da pessoa facilmente.

A terceira parte é o inconsciente. Nele se encontram as informações que são muito dificilmente transportadas ao consciente por causarem desprazer e desconforto ao indivíduo.

Diferentemente do consciente e do pré-consciente, o inconsciente não diferencia os tempos presente, passado e futuro; além disso, é regido por leis próprias que não coincidem com as leis do consciente e do pré-consciente.

No inconsciente, estão nossas mágoas e angústias e vontades reprimidas que influenciam nosso comportamento sem que nós tenhamos noção disso.

De acordo com nosso exemplo, Mônica teve uma decepção com seu namoradinho e, nesse momento, escuta uma música. A partir de então, ela começou a ligar essa música à dor que ela sentiu naquela hora. Isso caracteriza sua defesa, que consistiu no deslocamento. Mesmo depois de ela ter “esquecido” o que havia acontecido, bastava ela escutar a música para que todas as emoções geradas pela perda do namorado voltassem ao consciente. A decepção se encontrava guardada no pré-consciente, pois ainda podia ser facilmente acessada através da música. Quando, porém, ela descobriu que tudo não passava de um mal-entendido (erro de percepção - Gestalt), aquele fato gerador deixou de existir e, portanto, a música à qual ela fazia relação com o fato deixou de ser uma lembrança ruim, dando fim àquela defesa.

Os mecanismos de defesa do Ego são ferramentas utilizadas para proteger o indivíduo dos desprazeres que podem ser proporcionados pelo Superego, pelo Id e até mesmo pelo próprio Ego.

O Id, o Ego e o Superego são as divisões da personalidade. O Id é regido pelo Princípio do Prazer e quer realizar suas vontades sem medir as consequências. O Superego é formado a partir dos pais e pessoas próximas e constitui as normas e valores morais éticos. Já o Ego é regido pelo Princípio da Realidade e é o responsável por conciliar as vontades do Id e as proibições do Superego. Para fazer essa conciliação protegendo o indivíduo, o Ego utiliza seus mecanismos de defesa. Entre os mecanismos de defesa, temos: repressão, projeção, deslocamento, negação e cisão.

Usando como exemplo o filme “Don Juan de Marco”, ilustraremos o mecanismo de defesa da repressão.

Havia um rapaz, nascido no Queens, cujo pai havia morrido de acidente de carro e cuja mãe havia-se tornado freira, que julgava ser o famoso Don Juan, o maior amante do mundo. Essa sua fantasia era tão intensa que dominava seu mundo interior a ponto de se tornar uma realidade para ele, fazendo com que reprimisse seu passado real (pai, mãe, casa). Vemos aqui também o mecanismo de defesa da negação, pois ele negava toda sua origem, deixando apenas o Princípio do Prazer atuar.

QUESTÕES B)

B) Exemplos do texto:

- * Pré-consciente: percebe-se um exemplo de pré-consciente na seguinte frase do texto:

“À medida que algum grupo ou indivíduo é levado a dialogar com o professor sobre os efeitos da adequação de seu comportamento, o que se percebe é que há um conscientização dos mesmos.”

Essa frase mostra que o grupo ou indivíduo está se conscientizando da adequação de seu comportamento. Estava no pré-consciente que o indivíduo é uma boa pessoa, educada. Através do diálogo com o professor, veio ao consciente o problema comportamental.

- * Inconsciente: o inconsciente está presente em quase todo o texto, uma vez que os alunos agem inconscientemente atrapalhando o curso como um todo, conversando e bagunçando. Os alunos não censuram seus instintos, deixam seu inconsciente fluir sem levar em conta a realidade.

Por exemplo, no caso da dramatização, os escolhidos para dramatizar, devido ao medo de se expor às críticas, e inconscientemente fazem bagunça para inviabilizar o que não querem fazer.

* Consciente: por outro lado, na situação em questão, alguns alunos, conscientes das causas e conseqüências, insistem em boicotar a aula, não se importando com o aprendizado dos outros.

* Mecanismo de defesa: apontamos dois mecanismos de defesa neste texto:

1º) Projeção que consiste em transferir sentimentos. Por exemplo, no texto, no primeiro espaço, os alunos não percebem a policausalidade e co-responsabilidade, portanto transferem toda sua dificuldade para a docente, que também é culpado por isso.

2º) Formação reativa que consiste em negar o sentimento, afirmando o oposto compulsivamente (inconscientemente).

Por exemplo, os alunos apresentam questões e depois negam enquanto classe.

Outro exemplo é quando o Cebolinha nega seu amor pela Mônica, afirmando o contrário:

3º) Deslocamento consiste na projeção de tratamentos, mas com alguma relação. Um exemplo disso é o caso de algum indivíduo ter uma professora parecida (em gesto ou fisicamente) com sua mãe, então o aluno passa a tratá-la como se fosse sua mãe ou a ter medo dela como teria de sua mãe.

B) ... Poderíamos aqui identificar a presença do mecanismo de projeção...

Os alunos não conseguem se concentrar nas aulas e, por isso, começam a conversar. Quando são advertidos, alegam que a culpa é do professor por não explicar com clareza, num típico mecanismo de defesa (projeção).

... sem nada questionar revela a presença do mecanismo de negação...

Os alunos sabem que estão sendo prejudicados com as conversas e brincadeiras, pois estão deixando de assimilar os conteúdos da matéria. Apesar disso, eles negam essa culpa, acomodando-se por causa de uma atitude não muito severa do professor. Fazem isso porque é mais fácil negar e continuar falando do que assumir a culpa e calar-se.

Nesse caso, o inconsciente atua como a vontade dos alunos em conversar e brincar durante a aula.

O consciente seria decidir por calar-se e prestar atenção na aula.

O pré-consciente, nesse caso, seria o próprio professor, pois faz a censura, mostrando quando estamos agindo certo e quando errado. Faz isso punindo, dando bronca ou elogiando.

B) O primeiro mecanismo constatado é o da projeção, pois os alunos não reconhecem suas próprias culpas ao jogá-las para os professores e assim responsabilizam apenas os professores pelo baixo rendimento da classe como um todo.

O segundo mecanismo encontrado é o da negação. Enquanto grupo, a classe não tem consciência da sua inadequação de comportamento em sala de aula, pois atua de forma anônima, “não reconhecendo limites próprios de um mundo adulto”. Já quando cada um é levado individualmente (ou mesmo em pequenos grupos) a conversar com o professor, há o reconhecimento, a conscientização do problema de comportamento da classe.

Quando em grupo, não se admite a culpa, mas, individual e concomitantemente, admite-se essa culpa, o que representa claramente um mecanismo de negação.

Podemos apontar um exemplo de consciente/pré-consciente no momento em que o aluno, individualmente, conversa com o professor e este, ao mostrar-lhe a sua inadequação de comportamento, faz com que o aluno traga em nível de consciente o reconhecimento da sua inadequação, que estava presente no pré-consciente e, por isso, pode ser acessado.

Como exemplo de inconsciente, pode-se citar que ele está presente tanto nos alunos como no professor, decorrente de todo um conjunto de percepções que vai adquirindo inconscientemente ao longo de suas vidas.

B) Os mecanismos de defesa da devolutiva são:

=> **Projeção:** significa que, para se defender, a pessoa projeta em outra suas características. No caso, os alunos, em vez de admitirem sua indisciplina, colocam toda a culpa no professor e em sua aula, alegando que o professor é ruim e sua aula, chata.

=> **Negação:** os alunos negam haver dificuldade em se expor diante da classe na compreensão da matéria. Negam o caos da situação como um todo, e a bagunça é a forma encontrada de se defender dessa situação.

No exemplo das relações autoritárias dentro das empresas, percebemos mecanismo de defesa inconsciente. Com medo de perder o poder ou mostrar seus defeitos, ele age de forma autoritária, não permitindo questionamento, críticas ou dúvidas, alegando que, no momento certo, tudo será explicado.

Quando os alunos, ao darem exemplos, sempre se referem à relação aluno-professor, representa que, como passamos grande parte dos nossos dias nos relacionando com os professores, o consciente e o pré-consciente estão tomados por isso, sendo mais difícil acharmos exemplos com outras situações.

Os alunos estão passando por uma fase transitória, em que há um conflito entre o consciente e o inconsciente; ao mesmo tempo que não queremos perder a “liberdade” da adolescência, queremos entrar no mundo adulto e sermos tratados como tal. Existem situações em que agimos como adultos e em outras, como crianças, existindo aquelas em que não conseguimos definir muito bem qual atitude tomar. O pré-consciente não consegue funcionar como uma censura adequada, uma vez que não consegue evitar esse tipo de confusão. Essa situação de confusão é a que acontece, às vezes, na sala de aula.

B) Os dois mecanismos de defesa a serem completados são respectivamente o mecanismo de projeção e o de negação. Quando os usamos, eles referem-se constantemente aos fatos ocorridos. Os alunos estão projetando seus sentimentos para um terceiro objeto, não assumindo portanto uma culpa que também teriam em relação aos fatos ocorridos.

O mecanismo de negação ocorre quando se nega um sentimento e, ao mesmo tempo inconscientemente, são dados indícios contrários; assim, quando a classe apresenta questões de modo individual, e, no conjunto, essas questões são negadas, há a presença do mecanismo de negação, porque, ao nível individual, há a conscientização de que se tem problemas com a matéria e, ao mesmo tempo, no grupo, nega-se esse sentimento, ou seja, negando admite-se o mesmo sentimento simultaneamente.

No nível grupal, o id (que é regido pelo Princípio do Prazer) seria bastante acentuado e não se conheceriam limites e regras, não havendo uma censura pelo ego. Já no nível individual, o ego age de forma mais enérgica, limitando as atitudes de cada um; assim, o ego cumpre sua função de realizar os princípios do prazer, mas limita-se às condições reais e às regras internalizadas do superego.

B) O primeiro mecanismo presente no texto é o da projeção. Podemos perceber que os alunos citados (nós) projetam no professor as suas próprias dificuldades. Atribuímos ao docente características que desconhecemos em nós mesmos; julgamos que o docente é culpado pelo não-compreendimento da matéria e pela

falta de controle e disciplina da classe. Na realidade, nós é que não conseguimos nos controlar e nos disciplinar.

O segundo mecanismo presente é o da negação, já que constantemente, com a classe, negamos nossas dificuldades, ou seja, evitamos fazer perguntas sobre a matéria e evitamos o envolvimento. Sabemos que há necessidade de envolvimento com a matéria, mas estamos sempre negando esse fato, pois evitamos um maior aprendizado.

Como exemplo de consciente/pré-consciente, encontra-se a oscilação entre nossa inserção das regras adultas e a negação delas, tanto que, quando dialogamos com o professor, reconhecemos a inadequação de nossas atitudes. Essas regras estão em nosso pré-consciente, já que elas vêm à consciência e saem desta constantemente. Ainda não atuam sobre nós muito fortemente certas regras presentes na cultura e que estão em nosso Superego.

Nossas constantes brincadeiras, principalmente na dramatização, são uma defesa inconsciente, pois tentamos, assim, evitar a realização de algo que desconhecemos e que não sabemos como enfrentar.

B)O primeiro mecanismo identificado foi a projeção. Esta consiste na supressão de uma percepção interna que se modifica e, em seguida, ingressa na consciência, causando a sensação de ser uma percepção externa.

No caso da nossa sala de aula, existem problemas individuais que, após sofrer transformações, são justificados como vindos do exterior, no caso: a professora.

O segundo mecanismo é a negação que se caracteriza em nível verbal, porém se aceita em nível de consciência.

Em nossa sala de aula, o exemplo se caracteriza na medida em que, individualmente ou em pequenos grupos, há um interesse e o reconhecimento da importância da

matéria. Entretanto, em nível de classe, ocorre uma constante negação de interesse e de responsabilidades de adulto.

A pré-consciência é sabermos que existem regras de comportamento dentro da sala e, a qualquer momento, elas podem vir à consciência e ser aplicadas.

A inconsciência se percebe quando os alunos fazem bagunça e boicotam a dramatização por sentirem-se inseguros para realizar. Sentem-se despreparados para serem o palco da atenção dos demais alunos, portanto, tentam impedir a realização dessa atividade para não terem que se expor.

A consciência se observa quando os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, conversam com a professora, expondo-lhe suas dúvidas. Percebe-se que a noção de regras desce da pré-consciência para a consciência.

B) Foram identificados os mecanismos de projeção e negação; projeção na medida em que os alunos projetam no professor o culpado pela bagunça e negação na medida em que os alunos sabem que a culpa pela bagunça e desordem é deles próprios, mas negam.

Analisando o inconsciente, temos exemplo da dramatização, na qual, por não sabermos o que fazer, começamos a brincar, pois isso estava no inconsciente. Com relação ao pré-consciente e ao consciente, temos exemplo nos trabalhos de grupo. Os alunos têm consciência das regras, mas elas ficam no pré-consciente enquanto o trabalho é feito, por isso há desordem, as regras só vêm para o consciente quando defrontadas com a autoridade do professor.

B) O primeiro mecanismo de defesa é a projeção, caracterizado por uma transferência de “sentimentos” internos para o mundo externo. Na devolutiva, temos as queixas constantes dos professores em relação aos alunos, em decorrência do mau desempenho durante as aulas, e os alunos se queixam dos desempenhos nas provas (notas baixas em virtude de os professores não saberem explicitar a matéria de forma adequada).

O segundo mecanismo de defesa é a negação, que aparece na devolutiva na forma de que, embora você saiba que tem dúvidas a serem esclarecidas, você as nega perante a classe como um todo, o que é “uma maneira de boicotar e inviabilizar a proposta para a qual não se sente muito instrumentalizado”.

No texto, a noção de pré-consciente está inserida no aluno de uma maneira que ele sabe que é errado quando não presta atenção à aula ou conversa (desvia sua atenção da aula), porém, ao ser chamada a atenção, essa informação vai para o consciente, e ele passa a se comportar de uma maneira mais adequada.

Com o inconsciente, ocorre o seguinte: muitas vezes, por não querermos nos aprofundar muito na matéria pela dificuldade de ser aprendida, passamos essas informações para o inconsciente como um mecanismo de defesa do Ego (recalque) para não termos que aprender e conviver com as dificuldades, o que acaba gerando desatenção e “bagunça”.

O primeiro mecanismo de defesa demonstrado na devolutiva é a Projeção, pois os alunos jogam em cima de uma pessoa (o professor) a culpa por algo que eles, no fundo, sabem que também repartem.

O outro mecanismo de defesa é a Negação, pois os alunos acabam dizendo não às formas de trabalho com as quais não estão acostumados e não simpatizam, como condição de aceitar essas formas de trabalho.

Pode-se perceber o consciente dos alunos na desorganização que ocorre no início dos grupos, que vai se atenuando para que a realização do objetivo do dia se torne possível, mas os alunos são conscientes das suas obrigações.

Inconscientes, os alunos, em nível de grupo, atuam de forma anônima irreverentemente, não obedecendo regras. Isso está na cultura, pois a autoridade do professor se dilui.

Em nível pré-consciente, isso filtra o que ocorre no inconsciente e passa-o para o consciente, deixando com que a indisciplina ocorra até o momento em que haja o limite e o trabalho seja realizado, devido à necessidade de sua realização e a consciência para tal.

B) Na devolutiva, identificamos o primeiro mecanismo de defesa como sendo o mecanismo de projeção, já que os alunos projetam no professor o motivo da bagunça, mas, na realidade, são os próprios alunos que a causam, e não a falta de autoridade do professor. Já o segundo mecanismo é de negação, uma vez que os alunos sabem que eles mesmos são a causa da bagunça e que a matéria é uma coisa concreta importante para a formação profissional, mas acabam negando isso, achando que a falta de autoridade por parte do professor gera a confusão e que a matéria é abstrata.

Já o estado de consciência no caso da devolutiva pode ser identificado quando o aluno conversa com o professor, uma vez que ele está consciente das regras morais estabelecidas entre a autoridade (professor) e aluno, respeitando essas regras.

Já o estado de pré-consciência ocorre quando os alunos estão em grupo, pois os alunos estão cientes das regras e, no entanto, devido à presença do próprio grupo, essas regras não são cumpridas, o que de fato ocorre. O inconsciente está predominando sobre o consciente nesse momento e, ao ser chamado pelo professor, retorna ao estado de consciência.

Finalmente, o estado de inconsciência pode ser identificado quando ocorre uma situação nova no caso da dramatização, já que os alunos não estavam preparados para enfrentar a situação e assim passaram a brincar, dando risadas e extrapolando os limites devido ao inconsciente que substituirá a falta de experiência da dramatização pelas brincadeiras.

B)O primeiro mecanismo de defesa do ego identificado na devolutiva é a projeção: na situação descrita, os alunos não reconhecem que têm responsabilidade no rendimento da aula e atribuem toda a responsabilidade ao professor, chamando-o

de incompetente. É o professor que não sabe ensinar, que não consegue impor respeito à classe; o aluno não aceita reconhecer que parte da culpa do mau rendimento da aula será dele, do fato de ele não permitir que o professor dê uma aula em condições adequadas.

Inconscientemente, ele reconhece essa culpa e essa responsabilidade, entretanto, conscientemente, ele não deseja reconhecer um fato, pois não é uma sensação confortável quando se reconhece uma culpa. Portanto, ele projeta essa culpa no professor, de uma forma até agressiva. O aluno justifica essa agressividade dizendo que o próprio professor o deixa agressivo, e não que sua agressividade parte de si mesmo. Essas justificativas centram os pensamentos do inconsciente que, por vezes, chegam ao pré-consciente.

Essa censura se faz presente o tempo inteiro, pois não há vontade de tornar conscientes as partes de culpa e responsabilidade que chegam ao pré-consciente.

O segundo processo que observamos é o de negação: em grupo, inconscientemente, o aluno acha que sua imagem diante dos seus colegas está em constante julgamento; conscientemente, ele sabe como deve se comportar durante uma aula, participando com colocações e perguntas, respeitando o professor. Entretanto, por julgar depreciativamente essa “opção” de comportamento, o aluno censura e nega esse comportamento por medo de reação e do julgamento de seus colegas. Ele utiliza esse mecanismo de defesa como forma de proteção diante de possíveis ataques externos.

Dessa forma, toda vez que é requisitada uma postura adulta, madura durante a aula, o consciente e o inconsciente entram em conflito, e a negação é a “solução” desse conflito.

B) À medida que acontece o diálogo professor-aluno a respeito da adequação ou não do comportamento, nota-se que essa reflexão torna-se consciente. Ao refletirem a

respeito de seu próprio comportamento, os alunos conscientizaram-se de sua atividade.

Considerando-se que o Pré-Consciente se constitui no elo entre o inconsciente e consciente, onde estão armazenadas as informações que podem se tornar conscientes de imediato, vemos as regras culturais e seus efeitos nas relações de proximidade com uma autoridade (no caso, o professor) como um exemplo desse conceito.

O comportamento dos alunos observado em sala de aula (ausência de limites, dispersão, atuação desorganizada, indisciplina, falas paralelas) se constitui num exemplo do Inconsciente. Essas atitudes refletem um desejo de negação do ambiente adulto representado pela Universidade, da necessidade de aceitar maiores responsabilidades em contraposição à resistência à perda da adolescência e de seus aspectos positivos. O Inconsciente se constitui numa parte da psiquê que não pode ser diretamente acessada. Essa impossibilidade de acesso se dá como consequência de censuras internas.

Texto:

... a presença do mecanismo de projeção...

Não conseguindo assumir a responsabilidade do grupo sobre os fatos, transferem-nas ao professor (projetam a “culpa” na figura do professor).

... sem nada questionar revela a presença do mecanismo de negação.

O nada questionar e o levantamento de algumas questões que, às vezes, acontece se constitui num evidente paradoxo. Assim, estão se defendendo da necessidade de assumir uma posição adulta que pressupõe um nível maior de coerência.

B) Primeiramente, justificaremos o porquê de termos identificado tais mecanismos de defesa:

O primeiro mecanismo identificado foi o de Projeção, pois os alunos estão transmitindo, projetando suas responsabilidades na figura do professor.

Na verdade, os alunos são os responsáveis pelos incidentes, através de sua conduta indisciplinada. Mas eles não podem ou não querem aceitar isso e projetam.

O segundo mecanismo encontrado é o de Negação, pois o comportamento é admitido na consciência e analisado e negado pelo indivíduo, quando inserido na classe.

O consciente e o pré-consciente são percebidos no momento em que os alunos admitem um erro de conduta na conversa com a professora. O reconhecimento da autoridade e regras de comportamento antes alojados no pré-consciente durante a conversa são trazidos para o consciente.

Podemos perceber o inconsciente na dramatização. É uma situação para qual os alunos não se sentem preparados, despertando o medo e angústia, causando um desconforto. Inconscientemente, são disparados mecanismos de defesa, sob forma de risos exagerados, bagunças e referências jocosas à conduta da professora.

B) Na cena abaixo:

“Dispersão durante a aula; falas paralelas; dificuldade de dialogar e de escutar colegas e professores.”

Percebe-se a atitude infantil da maioria da classe. Existe aqui uma preponderância do Princípio do Prazer, ou seja, atende-se o desejo do Id (de forma transformada ou não) de conversas, dormir durante a aula, já que é mais agradável do que prestar atenção. Portanto, a instância egóica é frágil nesse caso de conteúdos do Superego (conceitos, regras...) dos alunos, regido pelo Princípio da Realidade. São reforçados quando o professor chama a atenção, ocorrendo um sentimento de remorso, de culpa

proveniente da ação do “superego” de punir e controlar o “ego” pela transgressão das regras.

Outra fala:

“queixa constante dos professores...”

Ou seja, um mecanismo de defesa dos alunos que não assumem ser um problema deles, projetando a culpa sobre o professor ou até no barulho da Avenida 9 de Julho, calor...

Inconscientemente, alguns alunos não estão interessados na aula (pode-se citar como motivo a forte pressão dos pais para que ele seja o melhor em tudo desde pequeno), e esses alunos, quando questionados pelo professor: “Você está interessado na aula?” e respondem: “Claro que sim”, na realidade do seu plano consciente, eles estão interessados na aula, mas o desejo inconsciente de não prestar atenção à aula não pode vir para o plano consciente, já que o ego recalca esses desejos.

Outros alunos podem, no plano consciente, não estar interessados na aula, mas, quando indagados se querem participar do teatro, por exemplo, dizem que sim para não contradizer uma autoridade.

Para concluir, podemos dar como exemplo de Consciente e Pré-Consciente, no texto devolutiva, a ambigüidade que existe na relação dos alunos no que se refere a aceitar e buscar as regras adultas não as aceitando, possuindo um comportamento inadequado, uma atitude rude, reconhecendo somente o que lhe interessa e mais nada.

Essa característica dos alunos nada mais é do que uma “forma presente no desenvolvimento humano”, sendo, portanto, normal existirem essas contradições entre as passagens das fases adolescente para o adulto.

Na devolutiva, podemos constatar a presença de dois mecanismos de defesa, projeção e negação, na ordem.

A projeção consiste em atribuir características presentes no indivíduo a outros seres. No caso, os alunos atribuem ao professor a culpa pela desordem, acusando-o de não dar uma aula interessante e de não conseguir impor respeito sobre a classe. A culpa da situação é atribuída integralmente ao professor, porém o que na verdade ocorre é que os alunos possuem grande parte da culpa, mas a atribuem a um objeto exterior, no caso, o professor.

O mecanismo de negação consiste na não-aceitação de algo que obviamente existe. No caso apresentado, ocorre a negação da importância da matéria para a formação do profissional e as dúvidas a respeito dela. Porém essa negação só ocorre no âmbito grupal, pois individualmente as pessoas dirigem-se ao professor para questionamento sobre a matéria e dúvidas sobre ela.

Nota-se, em relação à devolutiva, a participação do inconsciente no receio a mudanças causadas pela passagem da adolescência para o mundo adulto. Isso pode ser confirmado por constantes conversas e por brincadeiras “colegiais” como “guerrinhas de giz”.

O pré-consciente é representado por normas que podem ser aceitas e respeitadas quando desejado, como, por exemplo, fazer silêncio ou assumir um posicionamento adulto.

O consciente se dá na percepção da realidade na gradativa mudança da adolescência para a vida adulta e nos diferentes comportamentos e condutas a serem seguidos.

B) Com relação à Devolutiva, os mecanismos de defesa a serem preenchidos na lacuna são: o primeiro projeção e o segundo pode ser encarado como negação a partir do momento em que negam questões enquanto classe, ou formação reativa, já que querem perguntar, mas comportam-se de forma oposta, encobrindo suas dúvidas (pois os alunos não reconhecem seus erros e projetam no professor toda culpa da dificuldade em aprenderem).

Como mostram os relatórios dos monitores, os grupos têm inicialmente uma dispersão e, com o tempo, realizam a tarefa, ou seja, os alunos têm regras contidas em seu pré-consciente (superego), que se tornam conscientes quando percebem que o tempo está acabando e precisam realizar a tarefa. Isso é mais facilmente observado no relacionamento com o professor, pois, enquanto grupo, bagunçam e tumultuam a aula, mas ao serem chamados para conversar com o docente, trazem as regras retidas no pré-consciente para o consciente e reconhecem a falha. Agora, o porquê da bagunça e o tumulto da aula acabam prejudicando os próprios alunos?

Isso se deve à ação de idéias que oscilam entre o inconsciente e o consciente, ao desejo de permanecer na adolescência e de inserção no mundo adulto ao mesmo tempo, ou seja, temos simultaneamente esses dois desejos no inconsciente, e a ação alternada deles sobre nosso consciente faz com que tenhamos esse comportamento.

B) “... revela a presença do mecanismo de negação.”

Negação: nessa situação, o consciente pensa que aceitou o fato de que a entrada na Escola de Nível Superior representa a inserção no mundo adulto profissional. Contudo, o inconsciente ainda não absorveu essa idéia. Já o pré-consciente ora aceita, ora nega. Isso gera uma rejeição daquilo que, ao mesmo tempo, admite-se. Esse mecanismo é uma medida de proteção contra o amadurecimento, que é temido pelo inconsciente.

“... identificar a presença do mecanismo de projeção...”

Projeção: a partir do momento em que os alunos canalizam toda a responsabilidade da indisciplina e desorganização sobre o professor, eles estão aliviando o seu consciente de qualquer culpa. Ou seja, há uma projeção da culpa sobre o professor, apesar de inconscientemente reconhecerem a sua culpa. Já o pré-consciente dos alunos, em determinados momentos, acessa informações do inconsciente e aceita.

B) Os mecanismos de defesa são PROJEÇÃO e NEGAÇÃO identificados no texto.

PROJEÇÃO consiste no fato de o indivíduo atribuir características que desconhece em si mesmo objetos externos. Verificamos, no texto, que os alunos atribuem a culpa da desordem, da indisciplina, da dispersão ao professor, só que são os alunos que determinam essas características na classe.

NEGAÇÃO é quando você admite certo assunto na consciência, mas com a condição de negá-la. É o caso, no texto, da dramatização em que os alunos primeiramente aceitam fazê-la por causa da nota, só que inconscientemente fazem “bagunça” de forma a boicotar e inviabilizar a proposta.

Analisando esse caso, percebemos que sistema consciente consiste no fato de os indivíduos transferirem a culpa da desordem, indisciplina para o professor. No sistema pré-consciente está, por exemplo, a lembrança de os indivíduos terem transitado objetos pela classe, como guarda-chuvas e papéis. Outro exemplo do sistema pré-consciente, nesse caso, é que os indivíduos pensam se é errado ou não transitar objetos estranhos à sala de aula no momento, mas, através do processo pré-consciente, temos os mecanismos de defesa do Ego, no caso projeção e negação, nos quais os alunos transferem a culpa para o professor inconscientemente através dos mecanismos de defesa (projeção e negação).

B) Os quatro valores (consciente/pré-consciente/inconsciente e mecanismos de defesa) podem ser identificados através da leitura da devolutiva do módulo de psicanálise:

Consciente: é possível identificar o sistema consciente na tarefa realizada pelos alunos. Os alunos, a princípio, demonstram-se desorganizados, opondo-se a realizar os trabalhos, porém essa desorganização aos poucos vai se atenuando, promovendo a realização da meta do dia. Esse ato de realização da tarefa vem do consciente, uma vez que todos têm a consciência das obrigações e funções como aluno. É o Princípio do “dever”.

Inconsciente: é identificado quando as regras presentes na cultura dos alunos são identificadas através da relação com a autoridade, que se torna cada vez mais ostensiva. O grupo atua de uma forma anônima, irreverente, não reconhecendo limites próprios de um mundo adulto, pois essas atitudes provêm do inconsciente, e os alunos acabam negando o reconhecimento dos seus atos com uma atitude hostil, em busca do Princípio do Prazer.

Pré-consciente: é o que concilia o consciente e o inconsciente, é o princípio do “agir”. Os alunos estavam agindo indisciplinadamente para atender ao inconsciente. Porém, de fato, os alunos sabiam do seu erro, que estava no pré-consciente, e não de imediato no consciente.

Mecanismos de defesa: No texto, de maneira geral, são causados pela falta de conhecimento e pela responsabilidade em ter de assumir o papel de aluno. O texto apresenta dois mecanismos:

- * Mecanismo de projeção => é quando se projeta um sentimento que está no mundo interior para o mundo exterior. Esse mecanismo é identificado quando os alunos não reconhecem seus erros cometidos com a indisciplina constante através de falas paralelas, dificuldade em comunicação e bagunça; queixam-se dos professores, passando a culpa para eles.
- * Mecanismo de negação => é rejeitar aquilo que simultaneamente se admite. Esse mecanismo pode ser reconhecido pelo comportamento de hostilidade,

pois os alunos apresentavam dúvidas e questões enquanto grupo ou até mesmo individualmente, porém passavam a negar enquanto classe.

B) Encontramos, no texto devolutivo, as três instâncias psicológicas de um indivíduo (consciente, pré-consciente e inconsciente) e a função inconsciente chamada mecanismos de defesa.

Em relação à instância inconsciente, notamos *a priori* o “Princípio do Prazer”; no caso dos alunos, esse prazer advém do usufruto da irresponsabilidade do comportamento infantil, bem como das regalias do comportamento adulto. A seguir, também vemos os mecanismos de defesa do ego, que são, no primeiro caso, projeção pois transfere-se (ou projeta-se) para a figura do professor o fato de o aluno não estar sentindo o prazer; no segundo caso, o mecanismo encontrado foi formação reativa, pois negam-se a dedicação e o sentimento de interesse do aluno, tendo como reação a agressividade e o boicote às aulas e, conseqüentemente, negação.

Podemos ainda notar a instância inconsciente remetendo-nos ao Complexo de Édipo, que é a primeira situação do indivíduo, uma relação de Amor/Ódio com a mãe e com o pai e uma introjeção (identificação) com a figura paterna. Amamos a vida adulta e seus prazeres, odiamos a responsabilidade conseqüente, entretanto absorvemos essa responsabilidade.

Com relação à instância consciente, vemos a dominação do “Princípio da Realidade”. Movendo a necessidade de se realizarem os trabalhos e estudos propostos em classe, os alunos, em pequenos grupos ou individualmente, dirigem-se à professora de forma responsável, tentando realizá-los (os trabalhos).

Já na instância pré-consciente, encontramos a maneira irreverente e a forma jocosa com que se trata o professor. Na verdade, isso demonstra um alívio de tensão na tentativa de se unirem os dois extremos: prazer e realidade.

B) No texto, o inconsciente é evidenciado através de mecanismos de defesa de projeção e de negação. Os alunos, inconscientemente, projetam nos professores parte da culpa que é deles (alunos), vendo os professores como únicos responsáveis pelas dificuldades do processo educacional.

Quanto ao mecanismo de negação, os alunos ora oscilam entre o mundo adulto, ora entre o mundo infantil, num processo dinâmico. Nas horas em que há uma maior indisciplina, predomina o lado infantil negando as responsabilidades da fase adulta e “tentando boicotar e inviabilizar a proposta para a qual não se sentem muito instrumentalizados”, ao passo que a predominância do comportamento adulto é mais perceptível quando os alunos assumem o papel de monitores, aceitando uma maior responsabilidade.

Acreditamos que, no pré-consciente, encontram-se as regras culturais e os valores morais que, apesar de estarem sendo transgredidos, são facilmente acessados quando há uma proximidade com a autoridade representada pelo professor. A partir daí, as regras passam para o consciente, adequando seu comportamento, pois há uma conscientização dos limites do mundo adulto. Ou seja, o ego passa a realizar seu papel de mediador entre id e superego, não permitindo que um se sobreponha ao outro, dando um fim temporário às transgressões internas.

4. ANEXO IV

4.1. Behaviorismo

4.1.a. Trabalhos de grupo

Aula e filme: “O Homem Milagre” (história de um homem que se acidenta seriamente e, pela ciência, está condenado a uma vida vegetativa. No entanto, através de seu empenho, calcado em metas, recupera-se).

“No filme, identificamos comportamento respondente quando o ator principal reage involuntariamente a algo que acontece, como, por exemplo, quando ele demonstra estar sentindo dor devido ao aparelho em sua traquéia para tirar o muco dos pulmões, ou a falta de ar pela boca estar tampando o buraco na traquéia. A maioria das atitudes do ator são condicionamentos operantes, pois ele age voluntariamente, reeducando-se constantemente durante o processo de recuperação. Quando ele conseguia obter alguma melhora, respirar sozinho, tomar suco, andar de cadeira de rodas, etc., era um estímulo que provocava outra resposta do indivíduo - continuar tentando se recuperar.

Pode ser observado reforço positivo quando ele via na placa um incentivo para continuar tentando se recuperar. O mesmo se deu com as metas que ele mesmo traçou de melhoria e com os próprios avanços que ele foi obtendo.

Extinção, que é a retirada de um condicionamento, pode ser observada no filme quando o paciente deixa de utilizar como linguagem o piscar dos olhos, pois já consegue falar. Generalização, que é responder da mesma forma a estímulos diferentes, é observada quando os médicos tratam o ator como apenas mais um paciente, como outro qualquer. E discriminação é o paciente responder

diferentemente a estímulos diferentes, como quando se tratava com o médico que não acreditava nele (na sua melhora total), ou com as enfermeiras que o apoiavam e incentivavam.”

“Alguns conceitos sobre o Behaviorismo podem ser observados no filme visto em aula. Havia um condicionamento: pelo fato de todos que já haviam sofrido o mesmo acidente que o personagem central não terem conseguido se recuperar, os médicos acreditavam que ele também não recuperaria todas as funções vitais completamente.

O operante está presente quando há um reaprendizado de respiração, fala e locomoção pelo personagem central.”

“De acordo com o filme, fomos capazes de identificar o condicionamento operante, à medida que o personagem central reaprendia a fazer movimentos básicos (reaprender a respirar, a falar, a andar, etc.).

Também observamos o condicionamento respondente quando a enfermeira injeta a mucosa na traquéia do paciente, e ele em resposta ao ato da enfermeira, sente e expressa dor.

Já o condicionamento do reforço percebeu-se através da tentativa de fazer com que o paciente conseguisse novamente falar, através do mecanismo da ‘bolinha laranja’. Esse reforço positivo pode ser percebido através das metas que ele fixou para andar, falar... (condicionamento operante), considerando-se que ele estava privado desses comportamentos.

Nota-se o condicionamento da extinção quando o paciente deixou de respirar com ajuda de aparelhos para começar a respirar (novamente) de forma natural. Como exemplo de extinção pode-se citar o fato de o paciente ter também deixado de lado a sua comunicação de piscar os olhos para voltar a falar novamente.

O condicionamento de generalização é percebido através dos médicos do hospital que generalizam e acham que todos os pacientes são iguais (tratamento igual a todos os pacientes).

O condicionamento de discriminação foi constatado quando o paciente percebe que ele possui diversas pessoas ao seu redor, com diferentes pensamentos e ações.

Uns ajudando, outros ficando à parte da recuperação dele.”

“Condicionamento: o próprio plano por ele traçado para sua recuperação foi formulado em cima de metas, que progressivamente se tornavam condicionamentos. O paciente estipulou a meta de ‘sair andando’ do hospital e apertar a mão de seu médico e, para atingi-la, seguiu uma cadeia de estímulos e respostas, galgando passo a passo e modelando seu objetivo.

Reforço positivo: cada passo atingido pelo paciente funcionava como um reforço positivo para que ele continuasse a modelar seu objetivo final.

Generalização: os médicos viam o paciente como os outros, sem nenhuma diferenciação de suas características.

Discriminação: o paciente discrimina as pessoas que não o apoiavam e as que o apoiavam. Ele sabia diferenciar.”

“O condicionamento operante foi tudo o que o paciente conseguiu aprender durante o período que permaneceu no hospital, como, por exemplo, quando conseguiu se comunicar ‘ Piscando’ à mulher, quando pôde começar a respirar por si próprio e a falar e também quando conseguiu andar.

O condicionamento respondente é observado quando o indivíduo dá uma resposta a algo que ocorre, um reflexo. No filme, isso ocorre quando o paciente, ao tentar

beber com o canudo, começa a ‘babar’ e também quando a enfermeira coloca um artefato na traqueostomia do paciente para limpar seu pulmão e ele sente dor. Essa foi uma resposta ao que ocorreu, e essa resposta foi a dor.

Reforço positivo é tudo o que aumenta a resposta a um estímulo, como visto no filme. Quando o paciente tenta andar e se esforça, outro, que está fazendo alteres, vê esse esforço do paciente, e isso o motiva a também melhorar, sendo um reforço positivo. Outros exemplos são quando a mulher do paciente coloca o quadro das letras, motivando-o a se comunicar e quando a enfermeira coloca a ‘bola’ no peito do paciente para ele se esforçar a respirar. A fita que o paciente sempre ouvia, incentivando-o, também é um reforço positivo.”

“No filme, o condicionamento operante foi o fato de o acidentado ter aprendido a comunicar-se, a respirar, a beber líquidos, a falar e a andar.

O condicionamento respondente ocorre no momento em que a enfermeira aproxima-se para inserir um tubo no furo da traquéia do paciente, que teve uma sensação de dor.

Reforço positivo é tudo o que aumenta a quantidade das respostas. No caso, o fato de o paciente estar progredindo a cada dia e estar continuamente ouvindo a fita.

A extinção é a ausência de reforço e não aparece no filme, pois existia reforço a todo momento.

Generalização ocorre quando todos os médicos julgam impossível que qualquer pessoa que estivesse nas condições do paciente fosse capaz de recuperar-se.

A discriminação foi o fato de ele não concordar com os médicos e acreditar que poderia se recuperar.”

“No filme, identificamos como reforço positivo o gravador dizendo a todo momento que ele irá conseguir. Como condicionamento respondente, um ato involuntário, vimos as dores sentidas quando o conectavam a aparelhos. Como condicionamento operante, vimos qualquer atitude voluntária que o ‘homem milagre’ tenha tomado - como piscar os olhos para responder, por exemplo. Como extinção, temos o abandono da comunicação através do método de piscar os olhos no momento em que ele volta a falar. A opinião dos médicos e enfermeiras de que ele viveria pouco e como vegetal, sem chances de recuperação, identificamos como generalização. A discriminação se constitui no contrário da generalização. Vemos isso no filme ao nos depararmos com a distinção que o paciente faz entre os médicos e a outra enfermeira para a qual ele pede o suco.”

“Identificamos condicionamento operante quando o homem milagre aprende a se comunicar com o piscar dos olhos, já que relaciona o alfabeto com o número de piscadas.

Respondente pode ser identificado na situação em que a enfermeira faz a retirada do muco, em que o homem milagre sente dor antes mesmo que a enfermeira introjetasse o instrumento.

Reforço positivo é identificado na placa que dizia ‘Afastar-se das nefastas influências de outras pessoas’ e também no incentivo que as atitudes do homem milagre provocavam no outro paciente.

Extinção se percebe quando o homem milagre aprende a falar e a atitude de piscar como forma de comunicação se extingue.

Generalização se percebe na atitude dos médicos, que afirmavam ser impossível a recuperação do homem milagre, visto que nenhum outro paciente na mesma situação conseguiu se recuperar.

Discriminação ocorre quando o homem milagre passa a identificar as enfermeiras a quem ele podia pedir coisas negadas pelo médico.”

“Condicionamento operante:

O filme inteiro trata de ‘Estímulo -> Reforço -> Resposta’. O personagem teve que reaprender, através de estímulos, as coisas mais simples da vida e, através de pequenos passos dados (reforços -> respirar, comunicar-se, engolir), conseguiu atingir sua meta final.

Condicionamento respondente:

A dor proveniente da traqueostomia representa um condicionamento respondente, pois é um comportamento nato do paciente.

Reforço positivo:

Através de pequenos passos, o personagem, a caminho de seu objetivo, recebia reforços positivos.

Alguns exemplos são: o fato de ele conseguir se comunicar; conseguir respirar sem a máquina e conseguir engolir.

Discriminação:

O personagem discrimina as pessoas com quem pode contar ou não, como no exemplo em que pede o suco de laranja para a enfermeira, e não para o médico.”

Extinção (eliminar) “as nefastas opiniões de outras pessoas”, como diz o personagem.

Generalização:

Enfermeiros e médicos generalizaram que, em casos como esse, ninguém conseguiria sobreviver nem se recuperar.

4.1.b. Relatórios dos monitores

- **Comunicação/cooperação**

“O grupo possui grande facilidade de comunicação, além de possuir um ótimo entrosamento. Oitenta por cento dos membros participavam constantemente das discussões.”

“O grupo trabalhou muito bem o tema em discussão, muito unido e concentrado. Foram raras as interrupções e desvios do tema. Surgiu, no grupo, um líder de tarefa que se tratava do redator (a meu ver, há uma grande relação entre isso); os demais exerceram papéis de porta-vozes.”

“O grupo foi um pouco dispersivo no começo da aula, mas, à medida que foi passando o tempo, os alunos passaram a se dedicar mais para alcançar o seu objetivo, ou seja, a conclusão do trabalho até o final da aula, e isso acabou sendo realizado. A liderança do grupo não era fixa. Os integrantes do grupo se revezavam no papel de líder. A comunicação entre os integrantes do grupo era ordenada; um só falava e não era interrompido. Só depois que ele terminava, os outros comentavam. Houve, porém, pouca discussão no grupo.”

“A comunicação do grupo fluía de uma maneira bastante informal e direta. Quem queria fazia intervenções no momento em que achasse apropriado, sem pedir licença ou se preocupar se os outros o queriam ouvir. Devido a esse excesso de

informalismo, houve uma certa bagunça, o que, porém, não influenciou no desempenho do debate.

Todos do grupo cooperaram uns com os outros. Houve um líder que se destacou devido a sua forma de expressão e à falta de interesse do resto do grupo em relação ao trabalho. Além do líder, todos davam opiniões circunstancialmente, e um indivíduo se limitava a escrever o que os outros falavam.”

“Apesar da ausência de um dos membros e da constante saída de outro, o ‘grupo’ (dois na maior parte do tempo) se portou de forma objetiva, visando a identificação de elementos do filme inspirados no Behaviorismo. Houve boa cooperação entre os membros, ocorrendo uma constante troca de idéias em que cada um soube a hora de dar idéias e a hora de ouvi-las. A comunicação também foi excelente (facilitada pelo menor número de membros). Percebi a presença de um líder, que soube aproveitar idéias de todos (líder democrático). Houve um pouco de comunicação/cooperação intergrupar também.”

“Para começar o trabalho, houve um pouco de problemas, uma vez que cada integrante do grupo estava fazendo algo diferente e, até juntar todos os integrantes e que eles comessem a trabalhar, demorou algum tempo.

Em relação à comunicação, posso dizer que o grupo trabalhou muito bem, uma vez que todos os integrantes do grupo expuseram suas teorias e idéias. A comunicação foi feita de maneira organizada, sendo que cada integrante falou de uma vez e os outros respeitaram-no.

Claro que houve seus momentos de desordem, nos quais faltava alguma organização para que o grupo se entendesse, mas esses momentos foram logo superados, pois aparecia algum líder no grupo que colocava ordem. Não era somente um líder, sendo que a cada momento se sobressaía um do grupo.

Houve uma cooperação muito boa entre os integrantes do grupo. Primeiramente todos os integrantes discutiram sobre o assunto, relatando seus pensamentos para que, posteriormente, após uma breve consulta à professora, isso fosse passado para o papel.

O grupo por mim monitorado realmente soube se organizar sozinho e soube manter a discussão sempre em uma linha constante. Quando a discussão começava a se desviar, alguém do grupo falava que eles estavam se desviando, como já falado anteriormente, e, por consequência, eles voltavam ao assunto em pauta. Então, não foi necessária nenhuma interferência minha.

Não posso dizer que todos os integrantes participaram ativamente em cem por cento da discussão, mas procurei não chamar-lhes a atenção, para verificar se alguém do próprio grupo o faria, coisa que facilmente ocorria. Houve também conversas paralelas sobre outro assunto, mas que rapidamente se dissolviam para que os dispersos voltassem ao grupo.”

“A comunicação do grupo foi muito boa. Os integrantes cooperaram com idéias e exemplos muito originais. Houve respeito entre os integrantes, e cada um deles deu o seu ponto de vista.

A cooperação do grupo foi normal. Eles discutiram os temas e chegaram a conclusões relevantes, baseadas na discussão do filme. Um ponto negativo foi que, às vezes, formaram-se ‘grupinhos’ (dois integrantes) nos quais cada um falava uma coisa diferente. Faltou um pouco de direção e ordem.”

“Todos expressaram suas idéias no momento certo, sem haver conversas paralelas.

E todos ouviram as idéias dos colegas, mostrando uma boa cooperação dos integrantes do grupo.”

- **Intervenção**

“Eu participei dos rápidos diálogos nas poucas vezes em que o grupo se desviou do assunto. Participei também da discussão de um exemplo exposto, dando opinião pessoal e explicando conceitos relacionados.”

“... Em um dado momento, houve uma interferência de um indivíduo externo, que desviou a atenção do grupo como um todo. Curiosamente, após isso, o líder de tarefa passou a exercer um papel de sabotador. Nesse momento, no papel de monitor, houve uma intervenção por minha parte, que foi muito bem aceita pelo grupo, que então retomou o tema.

Outro ponto em que foi necessária a minha intervenção foi quanto a ouvir a opinião do colega; muitas vezes, alguns indivíduos ‘cortavam’ a fala de outro e, por sua vez, eram ‘cortados’ logo em seguida; após a intervenção, todos passaram a respeitar em demasia o colega, chegando ao ponto de três pessoas começarem a falar e as três se calarem para ouvir o companheiro, criando grandes intervalos de silêncio, situação na qual eu comentei: ‘Não precisa exagerar, também, né?’. Aos risos, o grupo reiniciou a discussão, e, daí para frente, não foram necessárias outras intervenções.”

“Eu fiz intervenções. Quando achava que o grupo estava muito disperso, alertava os alunos para o curto tempo e os lembrava de suas tarefas. Além disso, fiz uma intervenção quando pediram minha opinião sobre o ‘retorno positivo’, tema que estava em debate.”

“Em certos momentos, comentei aspectos do comportamento do grupo quanto à ausência de membros, quanto à liderança de um deles, quanto a estarem fugindo um pouco do que foi pedido no relatório (no início, parecia um relatório médico), etc. Quando requisitado, participei com idéias na parte teórica e com exemplos nos quesitos como extinção, reforço positivo, etc.”

“As minhas intervenções foram para ordenar a discussão do tópico. As idéias e exemplos dos integrantes foram suficientemente claras e criativas; então, o meu trabalho se limitou a fazer com que todos escutassem quando alguém falava (ordem).”

- **Não-intervenção**

“Não fiz intervenções, pois o monitor deve ser apenas um observador, que depois retrata o que se passou na discussão que presenciou e na elaboração do trabalho, não devendo interferir no encaminhamento da discussão.”

“O grupo conseguiu conduzir o trabalho muito bem, mostrar que já conhecia ou tinha noção de como trabalhar em grupo.”

- **Percepção do papel de monitor pelo grupo**

“Alguns membros se sentiam ‘observados’ e, portanto, desconfortáveis. Porém, como um todo o grupo, me recebeu de maneira excelente, sem problemas.”

“No começo, o grupo me recebeu com brincadeiras e gozações, mas, quando os alunos começaram a se concentrar no trabalho, as brincadeiras cessaram e eu fui ‘esquecido’ pelo grupo.”

“O grupo recebeu-me de uma forma natural, não viu em mim um papel de policiamento, mas sim de colega que, naquele momento, estava exercendo uma função diferente da deles. Às vezes, até me confundiam com um integrante do grupo, pedindo-me opiniões e perguntando se estava certo o que escreviam. Senti que achavam que o monitor, só por exercer esse papel, saberia mais do que eles.”

“O grupo me recebeu de uma forma bem-humorada. Não houve a tensão que haveria caso eu fosse um delator dos erros (que eu seria caso estivesse identificando o

grupo); uma vez que os alunos já haviam estado no papel de monitor, eles já sabiam o meu papel ali.”

“O grupo me recebeu muito bem no papel de monitor. Durante a discussão propriamente dita, os alunos agiram como se eu não estivesse ali os observando. Eu analiso isso positivamente, uma vez que eu não inibi ou interferi de nenhuma maneira no desenrolar do processo.”

“O grupo recebeu minha colaboração com respeito. Teve um integrante que resistiu às minhas intervenções, demonstrando desrespeito (me chamou de...) e ignorância. O resto do grupo escutou e assumiu as minhas intervenções.”

“Bem, pois na verdade fui escolhido pelo grupo, não havendo, portanto, nenhuma rejeição.”

• **Percepção do papel de monitor pelo monitor**

“Talvez pela minha posição essencialmente observadora, eu tenha ensejado a sensação de controle e ‘observação’ em alguns membros do grupo. Porém achei uma experiência interessante, pois pode-se perceber ‘de fora’ como as pessoas trabalham. Quando estou realizando trabalho em grupo, fico tão ‘preocupado’ com o trabalho em si que acabo por não perceber muito as pessoas. Além do âmbito, boa ou não para ser parceira do trabalho.”

“Foi muito interessante exercer a função de monitor, pois foi como tornar-se um psicólogo por alguns minutos; deu para analisar bem o comportamento dos integrantes e perceber que estão ligados à suas formas de ser, ou seja, assumiram em relação ao grupo (no grupo) um comportamento condizente com suas maneiras de agir individualmente (como pude perceber após dois semestres de convivência). Outro aspecto positivo desse papel foi a maior facilidade em identificar erros também cometidos por mim enquanto grupo.”

“Me senti um pouco ‘deslocado’ no começo, com as gozações e o fato de eu não poder me expressar no grupo, dar a minha opinião, mas depois me habituei a esse tipo de comportamento e passei a me sentir mais à vontade, sendo somente um observador.”

“Eu me senti tranquilo, um pouco menos responsável que quando em grupo, pois só fazia observar. Me senti num cargo superior aos alunos do grupo, pois eles me fizeram sentir assim, perguntando para mim coisas que eu nem sabia, mas, por ser monitor, deveria saber.”

“Eu me senti como um integrante do grupo, já que participei em vários momentos das discussões e minhas idéias foram bem recebidas. Foi interessante, por outro lado, analisar os mecanismos que se instalam no grupo em busca do resultado final. É um trabalho parecido com o de um pesquisador (dadas as devidas proporções).”

“Eu, particularmente, sou muito observador e facilmente me pego observando as pessoas, seus atos, maneiras de agir. Durante festas, por exemplo, paro e simplesmente fico observando o movimento do local. Observo os mínimos detalhes de algum lugar ou de alguma paisagem. Por isso acho que me senti bem no papel de monitor, uma vez que observar e analisar o observado é algo que eu gosto muito de fazer.”

“Me senti bem porque o grupo aceitou a minha presença e demonstrou respeito em todo momento. O grupo também demonstrou capacidade de discussão e cooperação, e isso facilitou o meu trabalho como monitor.”

“Um pouco deslocado, porque, apesar de já conhecer os integrantes do grupo, parecia que na hora eles tinham mais entrosamento entre si, e eu não entendia quando falavam de possíveis assuntos anteriormente discutidos.”

5. ANEXO V

5.1. Rotinas organizacionais defensivas

5.1.a. Estudo de caso

“Sobre o caso de tornar o indiscutível indiscutível, podemos citar o exemplo da lei do cinto de segurança obrigatório na cidade de São Paulo, já que é indiscutível que ele salva vidas e, com a homologação da lei, é obrigatoriedade. Assim, o ato de usar o cinto passou a ser obrigatório, indiscutível.”

“No estudo de caso discutido em aula, constatamos a existência de mensagens inconsistentes quando o chefe diz que suas ordens eram muito claras e, dessa forma, não havia espaço para contestação.

Achamos inconsistente justamente pelo fato de ele partir do pressuposto que suas ordens estavam claras, sem nunca ter perguntado aos seus subordinados se isso era verdade ou ainda ter dado a eles oportunidade de questioná-lo quando surgissem dúvidas.

Essa conduta gera ambigüidade na própria atitude tomada pelos funcionários, já que eles, sem poderem tirar suas dúvidas, nunca saberão ao certo o que devem fazer.”

“ – Quando nos referimos a promessas de campanha de determinados políticos que criam situações totalmente inconsistentes, pois as promessas são feitas de maneira ampla e, na maioria das vezes, não se concretizam ao final do mandato.

- Imagine-se um gramado com uma única passarela atravessando-o. Por algum motivo, essa passarela encontra-se obstruída por entulhos. Existe uma placa que proíbe pisar na grama.
- Numa oficina, é proibido que os empregados emprestem suas ferramentas. Cada um tem o seu jogo de ferramentas, mas, em certas ocasiões, o mecânico do motor ajuda o funileiro com as suas ferramentas, e da mesma forma o mecânico do motor será ajudado em outra ocasião por outro operário. Essa prática dos operários ajudarem-se entre si emprestando suas ferramentas é comum. Entretanto, é uma prática proibida pela oficina para não perder o controle de suas ferramentas e acentuar perdas.”

“Problema inconsistente: após a morte do jornalista Herzog, o qual havia sido preso pela ditadura, o governo divulgou a versão de que ele havia-se suicidado. Não possibilitou ao IML proceder à autópsia. O governo sustentou essa versão, mas todos sabiam que o jornalista foi assassinado por discordar do sistema.

Essa atitude demonstra que o governo:

- Quer estar no controle, limitando a investigação.
- Não quer aceitar seus erros para não perder a credibilidade.
- Ignora a participação da opinião pública no caso.”

“Uma situação na qual se apresenta inconsistência ocorre no caso de uma eleição pseudodemocrática, em que a população é convocada para votar, tendo aparentemente liberdade de escolhas múltiplas. No entanto, o que ocorre é a coação, através de religião, armas, etc...., em favor de um candidato predeterminado.

Essa atitude se justifica porque os líderes querem manter uma aparência democrática diante da opinião mundial e expressar que seu poder é legitimado pela maioria da

população. Assim se mantêm no poder e continuam desfrutando de poder político e, conseqüentemente, econômico.

Podemos reforçar o argumento dos líderes justificando a presença das armas como um meio de garantir a ordem num processo democrático, e não como meio de coação.

Para justificar ainda mais, os líderes podem dizer que a presença das armas era necessária já que a existência de líderes subversivos era notória e havia a necessidade de proteção da população.”

“Um exemplo que mostra a autodefesa de um superior dentro de uma empresa para com o seu subordinado segue-se:

O diretor pede ao subordinado que faça um determinado projeto, mas, quando o subordinado indaga por maiores detalhes, e o superior não sabe, ele responde que os detalhes seriam esclarecidos quando chegasse a hora adequada.

Essa situação caracteriza um mecanismo de defesa usado pelo diretor, pois, não sabendo responder no momento, procura ganhar tempo para não deixar perceber que não sabia responder.

Um outro fato importante é que o diretor usa a sua autoridade para encobrir o que ele não sabia, evitando mais perguntas.”

“A mensagem inconsistente é o fato de a classe reclamar do baixo rendimento na avaliação de uma determinada matéria, argumentando que a falha está no professor e ignorando o fato de os integrantes da classe não prestarem a devida atenção na aula e, muitas vezes, não comparecerem.”

“Discutiremos o fato de o nosso presidente Fernando Henrique Cardoso ter nomeado sua filha, Simone Cardoso, para assumir o cargo de secretária do Planalto. Essa mensagem contém inconsistências, uma vez que há, em nossa Constituição, uma lei que proíbe a nomeação de parentes para cargos públicos. O presidente, no entanto, agiu como se esse fato fosse consistente e tornou-o, portanto, indiscutível quanto à sua possível alteração.”

5.1.b. Relatórios dos monitores

- **Comunicação/cooperação**

“O grupo se comunicou muito bem, com as idéias fluindo normalmente. Há uma interação freqüente entre os membros do grupo e, o que é mais importante, há um respeito quando alguém está falando, deixando a pessoa expor seu ponto de vista, mesmo que nem todos concordem com tal.”

“A comunicação foi razoável. Todos manifestaram suas opiniões, mas o nível de discussão não foi muito alto.

A cooperação foi boa. Todos estavam interessados na atividade e dispostos a terminar o trabalho.”

“O grupo do qual eu fui monitor era composto por cinco pessoas. A comunicação entre os integrantes se manifestou de maneira satisfatória, porém alguns integrantes estavam um pouco desligados do assunto, já que apenas dois participaram ativamente (a meu ver por estarem mais interessados e por terem compreendido melhor o assunto). A cooperação foi boa, já que houve a liberdade para todos se expressarem, com o respeito dos demais integrantes, com destaque para dois alunos que participaram mais da discussão.”

“Um integrante do grupo, surgindo como líder, expôs suas idéias, e o grupo a elas acatou. A partir daí, desenvolveram seu trabalho com observações dos demais integrantes do grupo e de forma geral, com colocações nos momentos apropriados. Portanto, houve comunicação e cooperação.”

“Todos falaram, esperaram sua vez de falar e ouviram os demais.

Houve cooperação entre os membros do grupo. Um complementava a idéia do outro.”

“A comunicação fluiu novamente entre três pessoas do grupo; a conversa se dava sempre entre duas pessoas, ou seja, uma triangulação do diálogo. Houve momentos nos quais essas três pessoas falavam entre si, inclusive, nesse momento, (outro monitor) fez uma intervenção, dado que ninguém estava se escutando. A quarta pessoa que ficou em silêncio no trabalho inteiro funcionou como líder de resistência, já que tentou, algumas vezes, desviar a atenção do grupo, por exemplo perguntando a respeito de outros trabalhos ou que estavam pensando fazer naquela noite.”

“Comunicação: todos se comunicaram de forma significativa.

Cooperação: muito bem.”

“Os integrantes do grupo, de uma forma geral, apresentaram uma boa comunicação e interagiram bem entre si e com o tema da aula.

- Os integrantes do grupo raramente falaram juntos. A superposição de falas foi ocasional e se destacava principalmente quando havia desvios do assunto proposto em aula para conversas particulares.
- Não houve destaque de um ou outro papel. O grupo, a meu ver, teve uma posição extremamente democrática, principalmente no que se refere à divisão

do trabalho e participação. Entretanto, houve um momento especial, quando os integrantes desejavam finalizar o trabalho, em que surgiu um líder momentâneo que organizou a finalização do trabalho.

- Houve falas paralelas ocasionais em subgrupos de dois integrantes, mas que não interferiram no desenrolar do trabalho.
- A comunicação foi, no geral, de um para todos, entretanto, nos desvios de assunto de aula, a comunicação geralmente era de todos para um.
- Na maior parte do tempo, todos se ouviam de forma democrática, cada um na sua vez, porém, nos desvios de aula, por vezes isso não ocorreu.
- Todos complementam-se. Nesse aspecto, o grupo teve um desenvolvimento, segundo minha opinião, fantástico, principalmente no que se refere à divisão do trabalho.
- Há falas que se superpõem. Isso ocorreu nos momentos em que o grupo chegava a um consenso. Todos repetiam essa mesma fala no sentido de reafirmá-la, confirmando-a como se todos também tivessem chegado a mesma conclusão da pessoa que havia sugerido essa fala.”

“Não houve problemas de comunicação, uma vez que era sempre aberto o espaço para todos falarem. Não houve propriamente uma polêmica dentro da discussão, nenhum conflito maior de idéias. Todas as idéias foram aceitas, sendo que umas complementaram as outras.

Todos participaram igualmente e tiveram a mesma oportunidade de falar e de expressar suas idéias, portanto não foi notada nenhuma liderança específica por parte de algum integrante do grupo. Foi realmente uma discussão ‘democrática’.

Houve algumas ocasiões em que o grupo se desviou do tema proposto, porém eram por curtos espaços de tempo, que não atrapalharam, de forma alguma, o andamento do trabalho.”

“Com relação à comunicação, todos participaram da discussão em torno do tema, comunicando-se intensivamente entre si, não havendo subgrupos ou indivíduos isolados da discussão.

Quanto à cooperação, cada um respeitava a opinião do outro, sendo que cada um pôde se expressar sem interferências. Alguns leves desentendimentos surgiram durante a discussão, porém nada que comprometesse a sua produtividade.”

“O grupo trabalhou bem o tema nos dois níveis, havendo um fluxo de comunicação ótimo no qual se ouvia e intervinha de forma natural sem atropelos. Quanto à cooperação, pode-se observá-la no momento de redigir, o que os integrantes fizeram em conjunto, concatenando as idéias de cada um através de um consenso.”

“Em relação à comunicação a respeito do tema da aula, não foi a mais adequada, já que nem sempre o grupo centrava-se somente nas questões propostas e, por muitas vezes, dispersava-se. Possivelmente, isso ocorreu devido à presença de um membro no grupo, que pode ser classificado, em termos psicológicos, como sabotador ou líder da resistência que impedia a perfeita realização do trabalho. Havia também um membro que não era escutado pelos demais e, após várias tentativas de participar sem sucesso, deixou de participar. As opiniões parecem também não ter o mesmo peso para cada um dos membros, sendo que a opinião de um se sobrepõe às demais.

Em relação à cooperação, o grupo também não adotou uma posição cooperativa, principalmente devido à falta de comunicação do grupo, pelo fato de se desviar muito do objetivo e alguns membros repelirem a opinião e a participação dos outros, o que dificultou a cooperação e a realização da tarefa.”

“A opinião de todos os componentes do grupo foi ouvida e aceita.

Uma parte do grupo se dedicou bastante, concentrando-se no trabalho, mas outros alternaram conversas paralelas com opiniões sobre o trabalho.”

- **Intervenção**

“Eu só realizei o meu trabalho quando a discussão caminhava para outro lado, fugindo do assunto, e parecia que não mais voltaria, pois eles se ativeram em um pequeno ponto de discordância entre o grupo que era irrelevante perante o trabalho como um todo e não havia muito tempo disponível. Assim, falei ao grupo que eles estavam saindo do assunto central e que deveriam voltar, e eles concordaram.”

“A meu ver, o desenrolar da discussão estava fluindo de maneira aceitável com todos os integrantes participando, embora em maior ou menor grau. Por isso, não vi a necessidade de intervir na discussão do grupo.”

“Fiz uma intervenção, solicitando que se desenvolvesse mais o tema, uma vez que o trabalho que haviam feito estava muito curto e sem profundidade. Após essa intervenção, eles discutiram mais um pouco sobre o assunto, mas percebi que, na realidade, queriam ir embora.”

“Minha intervenção foi a mínima necessária, nem mesmo quando percebi uma leve mudança no ritmo de trabalho ou mesmo um certo desvio do assunto. Assumi essa postura para não constranger o grupo e para não impedir que houvesse naturalidade nas discussões. Quanto a isso, percebi que o grupo não mudou sua postura frente ao monitor e desenvolveu sua discussão naturalmente.”

- **Não-intervenção (motivo)**

“O grupo, a meu ver, tomou um caminho correto nas discussões, e qualquer intervenção mostrou-se desnecessária. Além disso, não ocorreram situações

perceptíveis de conflitos ou impasses. Houve coerência e coesão no desenvolvimento do raciocínio.”

“Não fiz, porque houve uma correta interação no grupo e, na única vez em que o grupo fugiu do assunto e falava ao mesmo tempo, o outro monitor agiu.”

“Não precisei intervir, uma vez que o grupo trabalhou bem, sem se desviar muito do assunto tratado.”

“Isso aconteceu porque o grupo soube se comportar bem. Cada um sabia a hora de entrar na conversa e falar o que cada um pensava a respeito do tema.”

“Justifico minha não-interrupção porque, sob meu ponto de vista, o grupo estava seguindo uma dinâmica muito boa. Em todos os momentos em que houve desvios do assunto de aula, houve um próprio elemento que redirecionou o grupo ao trabalho.”

“Como a discussão estava sendo produtiva, com intensa participação de todos os componentes e sem desentendimentos graves entre eles, eu não achei necessárias intervenções em nenhum ponto da discussão. Além disso, a comunicação girou predominantemente em torno do tema proposto, com apenas pequenos desvios, que não chegaram, porém, a comprometer a discussão.”

“As intervenções não se fizeram necessárias, pois o grupo interagiu de forma harmoniosa, considerando-se o curso natural de uma discussão.”

“Não fiz intervenções no papel de monitor, pois não me achei a pessoa mais adequada para isso, porque poderia involuntariamente trazer desconforto ao grupo com relação a uma pessoa de fora do grupo, intervindo com uma opinião ou uma sugestão que poderia modificar o comportamento do grupo, que poderia adquirir uma nova característica com uma nova dinâmica.”

“Todos falaram alto e claro, sem alvoroço.”

- **Percepção do grupo pelo monitor**

“O grupo me recebeu no papel de monitor como se eu não estivesse ali para ‘vigiá-lo’, e sim como um colega de classe. Foi como se eu não estivesse presente, pois o grupo parece não ter mudado sua atitude com minha presença.”

“A recepção não foi das mais calorosas. Creio que ninguém gosta de ser estudado ou observado, ainda mais quando o observador é um seu semelhante. Mas, aos poucos, o grupo foi ficando mais à vontade, e a idéia do monitor como ‘intruso’ foi se apagando.”

“Eu fui muito bem recebido no papel de monitor do grupo, não havendo nenhuma insatisfação ou desentendimento de ambas as partes.”

“Talvez por haver certa intimidade entre o grupo e o monitor, sem faltar, assim, respeito em momento algum, trataram-me como mero telespectador.”

“O grupo demonstrou não estar incomodado com a minha presença. Os integrantes agiam normalmente, e não como se estivessem sendo analisados. Acho que isso deveu-se ao fato de eu ser amiga deles, e não uma pessoa estranha que está apenas observando.”

“Elas me receberam inicialmente de uma forma normal como se fosse um membro do grupo, porém, como elas já estavam acostumadas a fazer outros trabalhos comigo em outras matérias, acharam estranho não poder pedir minha ajuda e opinião, e que era estranho eu, que sempre falo, estar em silêncio.”

“Perfeitamente normal. Agiram de uma forma como se não houvesse monitor ao lado deles.”

“O grupo recebeu bem o papel do monitor. O grupo não perdeu sua naturalidade nem se sentiu pressionado devido à presença da figura do monitor.”

“O grupo não se sentiu incomodado com a minha presença como monitor e, muito pelo contrário, promoveu a discussão como se eu não estivesse lá.”

“O grupo, a princípio, não agia de forma natural - atitude que considero normal diante de um observador que parece estar ali para avaliá-los. Com o andamento das discussões, esqueceram a figura observadora do monitor e submergiram no ‘ambiente’ das discussões e do grupo.”

“O grupo pareceu não ter modificado seu comportamento pela presença do monitor, pois os integrantes se encontravam bastante confortáveis, às vezes falando de outros assuntos que pertenciam apenas ao grupo, não se sentiam de nenhuma forma pressionados em relação à realização da tarefa ou de não se fugir do objetivo pela presença do monitor.”

“Bem, agiu naturalmente como se não houvesse um monitor analisando todos os integrantes. Não tentaram ser outras pessoas.”

- **Percepção do monitor pelo monitor**

“Achei muito interessante ter a oportunidade de observar e analisar pessoas e seus atos, como se, mesmo por alguns instantes, eu fosse um ‘psicólogo’.”

“Foi uma experiência agradável. Um observador externo percebe coisas que um integrante do grupo não percebe, e, estudando o comportamento dos colegas, estamos na verdade estudando a nós mesmos.”

“... E exercer esse papel foi muito proveitoso para eu ter uma visão do trabalho em grupo ‘do lado de fora’, sem estar inserido nesse tipo de trabalho.”

“O fato me transmitiu certa autoridade, mesmo esta sendo equivalente a de um analista, mas por outro lado me segurei várias vezes para não opinar nas discussões do grupo, assim restringindo-me à obrigação.”

“Eu me senti bem, com exceção de alguns momentos nos quais, por ser amigo dos integrantes do grupo e já ter trabalhado em grupo com eles, eu senti vontade de me manifestar a respeito do tema, complementar alguma idéia, dar a minha opinião, como se eu pertencesse ao grupo. Mas logo me lembrava que o meu papel não era esse e apenas observava o grupo.”

“Me senti muito estranho, inicialmente desconfortável, já que gosto de participar de discussões como aquela. Depois, passei a gostar mais desse ‘papel prescrito’, pois nele pude observar coisas que antes (em um trabalho onde eu participava) não havia percebido.”

“Também me senti normal. Não achei que, por ser monitor, possuía alguma coisa a mais.”

“Por um lado, eu, como monitor, achei extremamente interessante a análise do comportamento e dos vários papéis dentro do grupo. Entretanto, por vezes, achei que faltavam elementos a essa análise, o que a tornou, de certa forma, superficial.”

“No papel de monitor, eu me senti, no começo, relativamente estranho, olhando de fora uma discussão, e percebi que realmente é muito diferente participar de uma discussão estando dentro do grupo e olhá-lo de fora como um observador externo. Percebi também que, olhando de fora, podemos perceber muito melhor os rumos que a discussão vai tomando conforme as opiniões vão sendo colocadas, como tijolos de uma parede. Isso não acontece claramente quando estamos dentro do grupo, pois estamos mais preocupados em defender nossa própria posição e, muitas vezes, não percebemos a coisa como um todo.”

“É interessante a diferente visão que se tem com o distanciamento. No papel de monitor, pude vislumbrar os mecanismos de interação do grupo.”

6. ANEXO VI

6.1. Respostas ao questionário sobre preferências

Filmes

Título do filme	Número de indicações
Forrest Gump-----	20
A Lista de Schindler -----	16
Um Sonho de Liberdade -----	16
Em Nome do Pai -----	09
Tomates Verdes Fritos -----	07
Coração Valente-----	06

Pulp Fiction -----	06
Assassinato em Primeiro Grau -----	05
Assassinos por Natureza -----	05
Cinema Paradiso -----	05
Sociedade dos Poetas Mortos -----	04
Filadélfia -----	03
O Silêncio dos Inocentes -----	03
De Volta para o Futuro (trilogia) -----	03
Velocidade Máxima -----	02
A Sétima Profecia -----	02
Minha Amada Imortal -----	02
Indiana Jones (trilogia) -----	02
Os Intocáveis -----	02
A Casa dos Espíritos -----	02
Antes da Chuva -----	02
Questão de Honra -----	02
Duro de Matar (trilogia) -----	02
O Exterminador do Futuro I e II -----	02
Minha Vida -----	02
O Império do Sol -----	01
Jurassic Park -----	01
Peter Pan -----	01
Psicose -----	01
Um Corpo que Cai -----	01
A Firma -----	01
Short Cuts -----	01
A Volta do Capitão Tornado -----	01
O Império dos Sentidos -----	01
O Padre -----	01
Perfume de Mulher -----	01
O Dossiê Pelicano -----	01
O Piano -----	01
Veludo Azul -----	01
O Feitiço de Águila -----	01
Rambo I -----	01
Star Gate -----	01
Guerra nas Estrelas (trilogia) -----	01

Busca Frenética -----	01
O Cabo do Medo-----	01
Jogos Patrióticos -----	01
Apollo 13-----	01
Só Você -----	01
The Good, the Bad and the Ugly -----	01
JFK-----	01
Platoon -----	01
Tempo de Despertar -----	01
Quiz Show -----	01
Henrique V-----	01
Adeus Minha Concubina-----	01
Endless Summer -----	01
Instinto Selvagem-----	01
Coração Satânico-----	01
True Lies -----	01
A Metade Negra-----	01
Rei Leão-----	01
Uma Babá Quase Perfeita-----	01
A Classe Operária Vai ao Paraíso -----	01
Waterworld -----	01
Uma Linda Mulher -----	01
Os Sobreviventes-----	01
A Fraternidade É Vermelha -----	01
Nada É Para Sempre-----	01
Todas as Manhãs do Mundo-----	01
Como Água para Chocolate -----	01
Ran -----	01
Emmanuelle -----	01
Duas Mulheres e Um Pônei -----	01
Um Beijo Antes de Morrer -----	01
Kalifornia -----	01
Sintonia de Amor -----	01
Carlota Joaquina -----	01
Almas Gêmeas -----	01
 Feitiço do Tempo -----	 01

Los Piores Años de Nuestras Vidas ----- 01

Músicas/Intérpretes

Título da música	Número de indicações
The Phantom of The Opera-----	03
Total Eclipse of The Heart-----	03
Andança -----	03
Chega de Saudade -----	03
Meu Erro -----	03
Cathedral Song -----	02
Wish You Were Here-----	02
Eu Nasci Há 10 Mil Anos Atrás -----	02
Imagine-----	02
Trem das Cores-----	02
Streets of Philadelphia -----	02
Essa Tal Liberdade -----	02
You Were Born To Be My Baby -----	02
Eu Sei Que Vou Te Amar -----	02
O Bêbado e a Equilibrista-----	02
Pride -----	01
Don't Forget About Me -----	01
Somewhere in Time -----	01
One-----	01
Somewhere Out There -----	01
You Are In My Heart-----	01
The Boxer-----	01
Runaway Train -----	01
Saber Amar -----	01
Get Off Of My Cloud -----	01
Devil In The Heart-----	01
Young And Beautiful-----	01
Cindy, Oh Cindy -----	01
From The Bottom Of My Heart-----	01
Rock N' Roll All Nite-----	01

Paranoid-----	01
Nega Jurema-----	01
Lucy In The Sky With Diamonds -----	01
Born To Be Wild-----	01
Nothing Else Matters -----	01
Don't Cry For Me Argentina-----	01
Tigresa-----	01
Blackhole Sun -----	01
Who's Gonna Ride Your Wild Horses-----	01
Eu Sei-----	01
Bagdá Café-----	01
The Journey To The Center of The Earth --	01
Always With You, Always With Me-----	01
Sister-----	01
Walking On The Wild Side-----	01
Jump -----	01
There Is More To Life Than This-----	01
Gostava Tanto de Você -----	01
Inda Lembro -----	01
The Ballad Of John And Yoko-----	01
Strawberry Fields -----	01
I Wanna Be Sedated -----	01
Shine On You Crazy Diamond-----	01
La Rueda Mágica -----	01
Samurai-----	01
Woman in Chain -----	01
Faz Parte Do Meu Show -----	01
Pense Em Mim -----	01
Donna-----	01
Take That Highway-----	01
Power Of Love -----	01
(Trilha de "Cinema Paradiso")-----	01
Mês de Maio-----	01
Learning To Fly -----	01
A Sua Presença-----	01
Odara -----	01
Sgt. Peppers-----	01

Maracatu Atômico -----	01
Tatuagem-----	01
On My Own -----	01
Dreams -----	01
Death Defying -----	01
Wild World -----	01
No Woman, No Cry -----	01
Canção da América -----	01
My Love-----	01
Without You -----	01
Descobridor Dos 7 Mares-----	01
Amores Extraños -----	01
You Got To Be -----	01
Pois É Prá Que -----	01
Vamos Fugir-----	01
With Or Without You -----	01
Let It Be -----	01
Maria Maria-----	01
La Villa Strangiatto-----	01
Xaman's Blues -----	01
Teen Town-----	01
The Chicken -----	01
Pacato Cidadão-----	01
Comfortably Numb -----	01
Hey You-----	01
Roadhouse Blues-----	01
Satisfaction -----	01
Time -----	01
Spanish Eyes-----	01
Lady In Red-----	01
Águas de Março-----	01
Tenho Sede -----	01
Haiti-----	01
Detalhes -----	01
Hey Boy-----	01
Lá Vem O Negão -----	01
Pânico na Zona Sul -----	01

Sílvia Piranha-----	01
Mordida na Maçã -----	01
Paisagem da Janela -----	01
Paparico -----	01
Coisa Boa É Para Sempre-----	01
As Mariposas -----	01
Highway Star -----	01
High Hopes -----	01
Legalize It-----	01
Pet Cemetery -----	01
Dark Night Rider-----	01
Se Fue -----	01
Uma Brasileira -----	01
Todo Sentimento-----	01
O Velho e a Flor -----	01
Travessia -----	01
Como Nossos Pais -----	01
Tanto Mar-----	01
Rosa-----	01
Debaixo Dos Caracóis-----	01
Luíza-----	01
We Are The Champions -----	01

Intérpretes	Número de indicações
Guns 'N' Roses -----	02
Midnight Oil-----	01
Pink Floyd -----	01
The Cramberries -----	01
The Beatles -----	01
Ramones -----	01
Chico Buarque-----	01
Van Halen-----	01
Snap-----	01
Duran Duran -----	01
Dire Straits-----	01
Rita Lee -----	01

Livros/Contos

Títulos	Número de indicações
Dom Casmurro -----	10
A Grande Arte-----	08
Contos de Machado de Assis-----	07
Memórias Póstumas de Brás Cubas -----	06
Amar, Verbo Intransitivo -----	05
Memorial do Convento-----	05
A Meta-----	04
A Cidade e as Serras-----	03
Sereníssima República -----	03
Vestido de Noiva-----	03
Brás, Bexiga e Barra Funda -----	02
Incidente em Antares -----	02
Viagem ao Centro da Terra-----	02
O Alienista -----	02
Feliz Ano Velho-----	02
A Metamorfose-----	02
O Processo -----	02
As Brumas de Avalon -----	02
1984-----	02
Estrela da Vida Inteira-----	02
Parati-----	02
O Pequeno Príncipe-----	01
Vida Após a Morte-----	01
Reencarnação-----	01
A Confissão de Lúcio -----	01
O Diário de Anne Frank -----	01
Frankenstein -----	01
O Iluminado -----	01
O Dossiê Pelicano -----	01
O Gênio do Crime -----	01
Les Misérables -----	01
O Mundo de Sofia -----	01
A Orelha de Van Gogh (vários contos) -----	01

O Marido do Dr. Pompeu-----	01
Feliz Aniversário-----	01
A Caixa Preta-----	01
O Espelho-----	01
Sherlock Holmes (vários contos)-----	01
A Revolução dos Bichos-----	01
O Caso dos 10 Negrinhos-----	01
Ed Mort-----	01
A Missa do Galo-----	01
Lucíola-----	01
Ser Pai e Outras Tragédias-----	01
Como Aborrecer Um Guarda-----	01
Johnny Got His Gun-----	01
The Mask Of The Red Death-----	01
All Around The Town-----	01
The Case of Amontilhado-----	01
Drácula-----	01
O Ateneu-----	01
Tristão e Isolda-----	01
Nascido Para Vencer-----	01
Cem Dias Entre O Céu E O Mar-----	01
Duna-----	01
Operação Cavalo de Tróia-----	01
Memórias da Segunda Guerra-----	01
O Físico-----	01
Sonetos de Bocage-----	01
Cidadela-----	01
Jane Eyre-----	01
Adoráveis Mulheres-----	01
Cidade-----	01
Robô-----	01
O Cortiço-----	01
Vidas Secas-----	01
O Primo Basílio-----	01
Agosto-----	01
A Firma-----	01
Lira dos 20 Anos-----	01

A Múmia -----	01
Cândido -----	01
Disclosure (Assédio Sexual) -----	01
Anos Rebeldes-----	01
Romanceiro da Inconfidência -----	01
Falando Francamente-----	01
O Boca Torta -----	01
Brasil no Ano 2000 -----	01
Ayrton Senna do Brasil -----	01
Mauá - Barão do Império -----	01
Tambores Silenciosos -----	01

Jornais/Revistas

Jornais

O Estado de S. Paulo:

Seções	Número de indicações
- Leitura integral -----	10
- Esportes-----	05
- Internacional -----	04
- Economia-----	02
- Geral -----	02
- Cidades -----	02
- Caderno 2 -----	01
- Editorial -----	01

Folha de S.Paulo:

Seções	Número de indicações
- Leitura integral -----	05
- Mundo -----	04
- Ilustrada -----	04
- Esportes-----	02
- Dinheiro -----	02

- Cotidiano -----	01
- José Simão -----	01
- Editorial -----	01

Gazeta Mercantil:

Seções	Número de indicações
- Administração -----	01

Revistas**Veja:**

Seções	Número de indicações
- Leitura integral -----	18
- Negócios-----	01
- Páginas Amarelas -----	01
- Internacional -----	01
- Reportagem de capa -----	01
- Jô Soares -----	01
- Gente-----	01
- Corpo -----	01

Exame:

Seções	Número de indicações
- Leitura integral -----	06
- Administração -----	01

Revista	Número de indicações
Isto É -----	04
Quatro Rodas -----	03
Super Interessante -----	03
Placar -----	03
Playboy -----	03
Exame Vip -----	01
Exame Informática -----	01
Set -----	01
Bizz -----	01

General	01
Video News	01
Boa Forma	01
Cláudia	01
“El Gráfico”	01
Marie Claire	01
Fluir	01
Hardcore	01

7. ANEXO VII

Textos produzidos pela professora durante o curso

7.1. Psicanálise

Estamos iniciando o estudo de Psicanálise e, para ilustrar com maior clareza seus conceitos, utilizar-nos-emos da película “Em Nome do Pai”.

Antes disso, retomaremos os conceitos essenciais.

A primeira concepção de Freud a respeito dos processos mentais (Primeiro Tópico) apresenta os conceitos de Inconsciente (Ics), Pré-Consciente (Pcs) e Consciente (Cs). Tais divisões são efetuadas apenas em um nível didático, visto que sua interação é dinâmica.

A analogia efetuada por Freud parte de um *iceberg* em que a ponta é visível para todos na superfície, que retrata o Consciente, a área que se situa logo abaixo desta seria o Pré-Consciente e a raiz do *iceberg*, o mais profundo, seria o Inconsciente.

Freud concebe um aparelho psíquico em que explica o fenômeno da inconsciência articulado com as funções de recepção dos estímulos, processamento e arquivo.

Dentro dessa sua primeira concepção (Primeiro Tópico), é que se refere ao Consciente, Pré-Consciente e Inconsciente.

A consciência recebe informações do mundo externo (mundo objetivo), mas não as conserva de forma duradoura. Não se caracteriza como sendo arquivo, mas sim pela fugacidade.

O sistema consciente é responsável pelo processo de pensamento, juízo e evocação (consciente) de conteúdos e fatos. Opõe-se ao sistema inconsciente, embora funcione articulado a este. No inconsciente há registros e conservação das excitações, enquanto no consciente isso não ocorre.

O “Sistema pré-consciente” é diverso do sistema inconsciente, embora seja um arquivo. Separa-se deste pela “censura” que impede a entrada no campo da consciência dos conteúdos localizados no inconsciente.

Seus conteúdos podem ser “acessados” através da “vontade” (quando então se rompe a censura entre consciente e pré-consciente e se contata com os denominados conteúdos “reprimidos”); o mesmo não ocorre com o inconsciente (conteúdos “recalcados”).

O “Sistema inconsciente” caracteriza-se por ser a parte mais arcaica do aparelho psíquico. Conserva fragmentos de reproduções de antigas percepções, ou seja, é uma espécie de arquivo sensorial. São nossas lembranças, ainda quando não utilizávamos as palavras, embora se refiram a todos os sentidos (tátil, olfativo, gustativo, auditivo, visual), há uma predominância do visual.

A segunda concepção de Freud do aparelho psíquico (Segundo Tópico) aponta o Id, Ego e Superego. Vinha sendo processado há dez anos e sua razão principal deve-se à relevância que Freud outorgava ao subsistema defensivo.

O **Id** consiste no reservatório e fonte de energia psíquica. As outras instâncias (Ego e Superego) originam-se dele. Seu conteúdo é “inconsciente”.

Seu objetivo é a busca do prazer ou alívio das tensões psíquicas. Seu funcionamento não é relacionado à realidade. Busca a satisfação através dos meios mais irrealis. Por ex.: o bebê nasce na inconsciência e não sabe quem é, nem o que é o mundo, o que é ser filho, pai, mãe, se pode isso ou não pode aquilo. O Id é regido pelo “Princípio do Prazer”.

O “Ego” desenvolve-se a partir do Id.

O bebê não pode sobreviver se permanecer na inconsciência das regras que regem o seu meio. O Id nada tem a ver com a realidade, mas sim com a descarga das tensões vividas pelo sujeito. A partir deste contato, é que vai se originando o “Ego”, que é regido pelo “Princípio da Realidade” e tem por proposta realizar “o desejo” do Id, mas dentro do possível. Portanto, ele avalia, seleciona de acordo com a realidade. Quando há desejos perigosos, o Ego não deseja que venham à consciência; reprime-os, recalca-os. Esses conteúdos estarão presentes nos sonhos, atos falhos e outros sintomas, embora inconscientes.

O Ego é o pólo de conciliação entre o Id e o Superego.

A maior parte do Ego é inconsciente. Constituem o Ego os mecanismos de defesa. Sua função é aplacar tudo que ameace a estabilidade psíquica.

Todos os processos que conhecemos e que nos habilitam a perceber e interpretar o mundo (percepção, memória, diferenciação dos sentimentos, motricidade) referem-se às funções egóicas.

Seu objetivo é buscar o prazer possível conforme a realidade o permita. Diferencia fantasia de realidade: avalia as exigências do Id, adia-as, transforma-as ou as reprime de acordo com o “Princípio da Realidade” (Princípio do Prazer transformado).

O Ego é inconsciente/consciente e pré-consciente. Os mecanismos de defesa são funções inconscientes do Ego (projeção, introjeção, formação reativa, deslocamento, etc.).

Durante seu desenvolvimento, a criança (entre 5 e 6 anos, segundo Freud, e outros autores, como Melanie Klein, desde os primeiros meses de vida) a partir do Ego desenvolve o “Superego”. Trata-se da consciência moral (proíbe, censura e qualifica nossas ações). É o herdeiro das proibições parentais. Trata-se da interiorização de “aspectos dos pais”. Uma vez que este ocorre em tenra idade, as normas por ele pregadas são muitas vezes bastante primárias e desatualizadas.

Dita o que o indivíduo deve fazer, preferir e escolher. Através dele, o sujeito absorve crenças, valores e mandamentos éticos vigentes culturalmente.

Através do Superego é que advém o remorso, o sentimento de culpa, que é uma das maneiras de punir e controlar o Ego.

Possui uma “função proibitiva” (a voz da consciência) e uma “função idealizadora” (uma exigência a limitar).

Seu antecedente seria o Ideal de Ego (visão que o Superego parte do Ego), ou imagens idealizadas que o sujeito tende a imitar; constitui-se também em uma exigência.

*“Em resumo, o Ideal de Ego está constituído por imagens de objetos amados e o Superego, por objetos temidos.”*²⁵

O Superego é considerado o herdeiro do Complexo de Édipo (explicado mais adiante).

Por que alguns possuem um Superego excessivamente rígido e outros são mais permissivos e liberais? Por que alguns lidam com mais habilidade com suas frustrações e outros se desorganizam mais?

Para Freud, são os processos afetivo-sexuais que se dão na relação do sujeito com o mundo desde o nascimento e, para alguns, antes dele, que vão determinar tais diferenças.

A “pulsão sexual” (*) apóia-se nas funções orgânicas, e a libido (energia sexual) transita em diferentes zonas do corpo no processo de desenvolvimento psíquico. Não nos ateremos a esses conceitos, embora relevantes, para enfocarmos aspectos da teoria que utilizaremos posteriormente.

(*) Pulsão: são as possibilidades dadas biologicamente, mas que são vividas de formas muito diversas e com significados diferentes. Sofrem a influência da cultura.

Instinto: é um esquema de comportamento herdado, que é característico da espécie (segundo a Psicanálise, não há instinto no Homem).

²⁵ KUSNETZOFF, J. *Introdução à Psicopatologia Psicanalítica*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982. p. 133.

7.2. Repressão e sociedade

Para desenvolvermos idéias a respeito do tema repressão e sociedade, nos remeteremos a Mezan²¹ na descrição dos processos psíquicos.

Ao nascer, a criança não possui um eu, é indefesa e necessita de amparo para poder viver. Sua “identidade pessoal” é adquirida através do convívio com outras pessoas e exige um trabalho psíquico demorado e complicado. A *psiquê* (este mundo mental, vamos falar assim) existe dentro de um corpo e necessita abrir-se para o mundo e representar este mundo. Caso não o faça, ambos (*psiquê* e corpo) morrerão.

Em princípio, a *psiquê* não distingue dentro e fora, tudo o que é desagradável coloca fora de si. Aqui existem a “fantasia” e a onipotência do pensamento. Na fantasia, tudo é possível: ir à Lua, conhecer a Ilha da Fantasia, matar, ser mágico, enfim, tudo é permitido. Mas vamos adquirindo esta “identidade pessoal” através de “enunciados identificatórios”, por exemplo: você é menino, você é bonitinho, é feinho, é meu filho, irmão de fulano...

Uma parte de tais enunciados são os “nomes”, e eles nos fornecem um lugar na sociedade, como membros desta ou daquela família. E também que somos filhos de sicrano. Existem regras entre pais e filhos, e devemos obedecer à lei de proibição do incesto (óbvio, não é mesmo? Mas nem sempre é seguida, e não o foi em muitas sociedades, na nossa inclusive).

Aqui entra o papel da repressão: muitas vezes, localizamos nesta apenas um sentido negativo, mas, no convívio com as pessoas, os indivíduos não podem fazer tudo o que desejam, mas devem aprender a controlar-se. A sociedade não apenas nos impede de fazer o que desejamos, mas, através dos mecanismos identificatórios, “permite” o exercício de nossas possibilidades. O “permitido” e “proibido” varia de sociedade para sociedade, e de época para época. O filme “Ligações Perigosas”

²¹ MEZAN, R. *Psicanálise, Judaísmo: Ressonâncias*. Campinas, Escuta, 1987. p. 45-50.

mostra como era permitido e incentivado o adultério entre os nobres, no entanto a ligação profunda entre duas pessoas não era permitida.

Cumprir à sociedade não somente impedir a realização dos desejos, mas também permitir que os sujeitos desenvolvam espaços internos (em seu psiquismo), que possibilitem através da identificação de seus membros com esses modelos presentes, a perpetuação deles como ideais a serem atingidos. É necessário que estas pessoas possam adequar a esses modelos de regras presentes uma manobra interna na qual possam acomodá-los às suas próprias fantasias e fontes de prazer, do contrário seríamos apenas determinados e todos iguais.

O que seria este “identificar-se”?

Seria o conjunto de significações transmitidas por determinados agentes sociais e que, em primeira instância, são os pais.

7.3. Complexo de Édipo

Para a Psicanálise, o Complexo de Édipo é a base da vida psíquica.

O Complexo de Édipo se refere a um conjunto de desejos inconscientes quer de natureza sexual, quer agressiva, referentes às imagens internas de pai e mãe, ou quem exerça este papel, que pode ser avô, avó, tia... Devemos lembrar que nos primórdios do nosso desenvolvimento psíquico não temos internalizadas noções de certo, errado, pode, não pode, o que é ser filho, o que é ser pai, mas o inconsciente está sempre presente registrando sensações. Quando aprendemos regras de convivência e valores (bom-mau), temos que educar os mais primitivos impulsos.

Este é o papel da repressão: impede certos desejos, mas os permite adequando-os à realidade. Vemos então o “Princípio do Prazer” sendo sobrepujado pelo “Princípio da Realidade”.

No Complexo de Édipo, estabelece-se uma relação triangular: alguém que deseja, um objeto para este desejo e um terceiro elemento que impede este desejo. A criança deseja a presença da mãe, integralmente, a todo instante (ela é o objeto de seu desejo). Esta situação é vivida primeiramente entre criança - mãe e pai. Portanto, aí começa a raiz da convivência de sentimentos contraditórios (amor e ódio pela mãe, que também a deixa e não a vela integralmente; e amor e ódio pelo pai, com quem deve dividir este amor dirigido à figura da mãe).

Dessa forma, a criança passa a ter de trabalhar em si: a postergação de seu desejo, a espera, a renúncia, o amor, a raiva: todos necessários para a convivência no mundo adulto.

O que a Psicanálise percebe é que, dependendo de como isso é trabalhado no cotidiano e **percebido** pela criança, dará origem a diferentes características em sua personalidade (Superego mais ou menos rígido, etc.). Existe aqui um entrelaçamento com limites, normas, afetos, sentimentos presentes na cultura e que nortearão a forma de os pais lidarem com as primeiras expressões da criança como um ser em desenvolvimento: ela não sabe como agir, ela vai aprender a partir dos pais, e isso não ocorre apenas com uma explicação em um dia, mas de uma convivência diária. Isso vai configurar as funções egóicas do adulto e a referência básica para a incorporação de outras relações triangulares.

7.4. Análise a partir dos conceitos de Psicanálise do filme “Em Nome do Pai” - direção de Jerry Sheridan

Quando Gerry é autuado como ladrão pela polícia local e o pai, Giuseppe, vai desesperado em seu socorro e lhe diz “Nunca houve um Conlon ladrão”, estabelece-se aí uma regra de família que é transgredida por Gerry. Vemos aqui uma norma cultural passada a este através do pai. Outro ponto que pode ser analisado como valor dessa família, nesta comunidade, é quando Gerry está embarcando para a Inglaterra e novamente o pai sugere: “Vá e viva. É o melhor conselho que posso dar: dinheiro honesto dura mais”.

O filho, no filme, diz: “Fui e virei de remorso”. Isso nos mostra como tais regras, embora constantemente desobedecidas, possuíam um peso no psiquismo de Gerry e geravam conflito.

No entanto, ao chegar a Londres: “Só queria amor livre e maconha”. Não há limites para seu prazer. A realidade dos fatos não é reconhecida de imediato ou não possui força para (atuar) reprimir sua conduta mais imediatista. A instância egóica (regida pelo Princípio da Realidade) apresenta-se frágil e não o conduz ao enfrentamento do mundo adulto de forma amadurecida; comporta-se ainda infantilmente, levado por suas necessidades, não sabendo adiá-las ou reconhecer seu papel na sociedade como um todo, e as “implicações” de sua conduta. O importante é o eu-aqui-agora, com prazer. Há indícios da atuação do Princípio do Prazer.

Ao ficar completamente sem dinheiro, telefona ao pai, mas não o preocupa, e o informa que ainda tem como sobreviver (“Estou com dinheiro”); doa a um mendigo o pouco que tem. Vemos aqui, contraditoriamente, um comportamento generoso, no qual reconhece a necessidade do outro e renuncia a alguns desejos próprios em benefício de outrem. São indícios, ainda que pequenos, da atuação do ego em seu psiquismo; reconhecimento da realidade.

No entanto, ao achar a chave do apartamento da prostituta, invade-o e rouba-lhe 700 libras, relata que “Sentiu um pouco de remorso”, compra roupas para si e seu companheiro. Volta para casa como *hippie*, distribuindo dinheiro. Por um lado existe a atuação da consciência moral, mas não é forte o suficiente para impedi-lo.

A transgressão permanece, embora houvesse um pouco de remorso. Há, aqui, indícios da atuação do Superego. Volta ao lar (de onde saíra e dissera que só “voltaria quando fosse milionário”).

Novamente, vemos o ego tentando conciliar o prazer e as regras apreendidas de seu meio, embora não provocando grandes conflitos. É como se houvesse transgredido de uma transgressora.

É, em seguida, acusado de pertencer a um grupo terrorista. Vai para a prisão, detido sob a “Lei de Prevenção ao Terrorismo”.

É torturado.

Ao ser visitado, diz ao pai: “Mande parar de me machucar”.

A tortura permanece, embora seja inocente. Assina como sendo executor do atentado quando o torturador lhe diz “Vou matar seu pai” e responde: “Não machuquem meu pai”.

Podemos reconhecer aqui a mudança na qualidade da relação com o pai que, de agredido por Gerry através de suas transgressões, e ignorado, passa a ser alvo de sua proteção, de seu amparo e afeto. Notamos que é uma figura alvo de hostilidade e carinho simultaneamente. No diálogo que se segue, vamos identificar esta ambivalência de sentimentos e o conflito gerado:

(O pai também é preso, assim como toda a família da tia, quando ele tenta, em Londres, conseguir um advogado para o filho.)

“Não fui eu”, diz ao pai (abraçam-se).

“Por que olha para mim? Me segue quando faço besteira e não quando faço algo bom.”

Quando conquista uma medalha no futebol, espera o elogio e queixa-se ao pai que “Só via o erro, nunca estava bom”.

Relembra a situação familiar quando o pai ocupava um lugar querido e onde diziam sempre “Não perturbe o Giuseppe”.

“Tinha culpa”, diz ao pai, “se nunca estava bem?”

“Quando o calhorda (torturador) ameaçou matar você, gostei, e vi como era mau.”

Vemos o conflito instalado: o carinho do pai e a raiva em relação a ele, na medida em que não corresponde às respostas que Gerry imaginava que devesse dar, pelo seu empenho no futebol, pelo seu desejo de contenção dessa figura: há um pai imaginário, que o persegue, que vê o erro, a falta, e um pai real, que o acolhe, que o ampara. Estas duas realidades não se aproximam de forma harmônica, mas antagônica. Não convivem ao mesmo tempo. Se vê um, não pode reconhecer o outro. Aqui se apresenta a triangulação (cuja raiz se dá no Complexo de Édipo): a renúncia ao objeto desejado (calor, carinho do pai) em detrimento de outras pessoas (que “lhe impedem o acesso”: “Não perturbe o Giuseppe”).

Há uma expectativa de desempenho que percebe nas entrelinhas através da interação com o pai (e que constitui o Ego Ideal) e, como não pode atingi-lo, faz o que lhe é mais acessível (roubar, desobedecer). No entanto, a referência é a norma instalada

na família: “Não presto mesmo. Não cheguei perto. Bata de verdade”, diz ao pai, e, neste momento, mostra sua desorganização interna.

“Calma”, diz-lhe o pai, e o abraça. “A culpa não é sua.”, completa o pai.

No trecho acima, o pai aparece como elemento de apoio e sustentação da desordem psíquica que se apresenta em Gerry. Aos poucos, essa imagem severa ou este aspecto severo que Gerry incorporou de seu pai quando criança vão sendo atualizados nesta relação presente e íntima através de um limite caloroso que o pai lhe transmite. Limite mostrando-lhe a realidade: “Calma, a culpa não é sua” e calor através do abraço. Os aspectos mais inconscientes (ou desconhecidos) são aos poucos apropriados pela consciência, vão sendo arquivados no pré-consciente. Podem, portanto, ser acessados a qualquer momento.

O pai, no filme, deixa transparecer sua clareza de normas; sua forma bondosa de reconhecer as dificuldades alheias e sua ponderação constante:

“Calma, comporte-se direito e tudo acaba logo” (diz para acalmar as pessoas que com ele serão julgadas).

“Você cometeu um roubo? Roubou uma prostituta.”

“Por que não me contou que roubou dessa mulher (prostituta), teria lhe mandado dinheiro.”

“Pelo menos disse a verdade, vai ajudá-lo.”

Seu filho reconhece sua ponderação e dela necessita. Ao serem condenados, diz a seu pai: “Me ajude”.

A partir da sentença para ambos e do encontro na prisão e mesma cela, são marginalizados, pois são vistos como terroristas. E Gerry não quer saber da lei.

A todo momento, Gerry mostra sua dificuldade de enfrentamento do mundo adulto e sua maneira de negá-lo. O pai o traz para este, através de posturas ora tolerantes, ora bastante firmes.

Durante a refeição:

“As batatas não são tão más. Não se desespere.”

Quando entra em contato com os drogados:

Ao voltar em um desses dias, seu pai está rezando e não lhe dirige a palavra: Gerry começa a rir.

“Está tomando drogas?”, diz Giuseppe.

“Pai, vou ser mais velho que você quando sair daqui”, responde Gerry.

“Não falo com você”, responde-lhe o pai.

“Sinto muito, não vou tomar enquanto você viver. Está contente?”, diz Gerry.

“Não quero que tome mesmo quando eu estiver morto”, fala-lhe Giuseppe.

“Não vou perturbar você na cova. Está contente agora?”, diz ao pai.

“É uma promessa?”, pergunta Giuseppe.

Nesse ínterim, o verdadeiro executor do atentado chega à prisão. Encontra-se com os Conlon e confessa-lhes:

“Eles sabem a verdade. Você é uma vítima inocente.”

“Não tenha pena de nós, mas das pessoas”, diz-lhe Giuseppe.

Há o fascínio pela figura do terrorista e a comparação com o pai:

“Ele luta, você não.” - Vemos aqui a presença de um mecanismo “projetivo”, em que Gerry olha para seu pai a partir de suas próprias dificuldades negadas: Gerry não sabe lutar e localiza isso fora de si, como uma maneira de não se enfrentar.

Inicia-se um movimento de defesa pela causa dos Conlon.

Ele enfrenta todos os presos, luta e conquista o respeito para os Conlon.

No entanto, uma pessoa é assassinada violentamente sob o comando de tal terrorista que se acredita ser o mandante das tropas de choque. Nesse instante, Gerry socorre a vítima e “assume o outro lado das regras de convivência”. Aí se delineia nitidamente sua visão de certo e errado e se opõe à atitude do terrorista. A atuação do superego é mais pujante neste momento.

Pode situar-se na realidade, olhar para seu pai e reconhecê-lo como uma nova figura. Nesta, pode incorporar aspectos até então negados como uma forma de aproximação de um modelo já não tão idealizado, e a aproximação torna-se então mais fácil.

A advogada sempre rechaçada por Gerry, que outrora lhe disse “Sua falta de fé o mata”, passa agora a ser auxiliada.

Ganha de seu pai um gravador e começa também a escrever.

Novamente, percebemos até aqui um rechaço em relação ao pai e o encontro com ele.

Há introjeção (internalização) do aspecto lutador da figura paterna. Podemos identificar nesta situação uma apropriação mais realista do que significa ser lutador: o pai, diferentemente do terrorista, se coloca na vida como um lutador construtivo. Seu filho pode comparar dois modelos e optar por um deles: esse é o processo de escolha adulta. Ele se desliga de uma oposição infantil e se aproxima da figura paterna a partir da vivência (ou convivência) ao lado de figuras com significados tão opostos. Pode discernir entre as consequências de uma e outra atividade. Sua escolha não se centra apenas em suas necessidades, mas no que gera no mundo.

Ao se envolver com esta causa, dá-se conta de sentimentos “humanos” no pai que outrora foram tão idealizados: “Nunca pensei que Giuseppe pudesse ter ciúme por eu ter assumido a campanha”.

Gerry abandona sua postura infantil, mais desamparado, centrado nos próprios desejos, para abrir-se aos outros. Isso se revela através de sua atitude de cuidados com o pai. Quando este expressa-lhe sua impaciência e desânimo para com a inalação que fazia há anos, Gerry assume o comando lhe dizendo: “Tem que fazer”.

“Eu sempre fui mau?”, pergunta ao pai.

“Nem sempre”, lhe responde.

Neste episódio, revela ao pai seu fascínio oculto por este, quando relembra cenas de infância, nas quais se sentia seguro ao colocar sua mãozinha na mão grande de seu pai e associar o cheiro de fumo à sua presença: “Quando quero ficar feliz, penso no cheiro de fumo”.

Seu pai lhe fala de instrumentos que utiliza para viver na solidão: “Só bloquearam a luz, não podem bloquear aqui (cabeça). Saio com sua mãe todas as noites, como se continuássemos juntos”.

Gerry passa-lhe remédio no peito em atitude de desvelo. E agora se coloca como instrumento de apoio aos receios paternos quando este lhe confessa que está com medo, tem medo de morrer e pede-lhe para que segure sua mão.

Após a morte de seu pai, leva em frente a luta, mas, em alguns momentos, fraqueja. A advogada o reanima, e ele obtém a vitória.

O filme encerra com Gerry fazendo apologia de seu pai e da verdade (em nome de meu pai e da verdade).

Vemos retratadas nesta história tramas inconscientes que vão sendo reveladas pouco a pouco, na medida em que se dá uma aproximação com a realidade: ora um pai sem brilho, rígido, porém amado ocultamente e constantemente hostilizado através de comportamentos de Gerry que contrariam a educação recebida; ora um pai contenedor, caloroso, firme, porém bondoso que revela a luta no silêncio e dá pistas para que Gerry possa viver. E viver significa sonhar e, para tornar sonhos reais, seu pai lhe possibilita um modelo: o de luta permanente.

Na interação com o pai, Gerry descobre tanto novas facetas deste como novas facetas em si mesmo. O psiquismo é formado e transformado constantemente na relação com os outros.

7.5. Comunicação e papéis

Ao falarmos sobre o tema Comunicação e, mais especificamente, sobre os “ruídos”, podemos destacar dois tipos de dinâmica existentes em toda interação:

- a) Dinâmica visível (refere-se ao conteúdo falado, explicitado);
- b) Dinâmica invisível (refere-se ao conteúdo oculto, não verbalizado claramente, podendo constituir-se de aspectos inconscientes e pré-conscientes).

O ruído se situaria na dinâmica invisível, caracterizando-se por um conteúdo presente que interfere nas relações (por ex.: queixas, discordâncias). No entanto, não é explicitado em função de: desejo de manter imagens, receio de falar e ser punido (demissão, “gelo”), dificuldade em se expressar, ou mesmo de identificar as próprias posições e/ou sentimentos ligados ou gerados pela frustração das expectativas.

Todo grupo se une para realizar algo e, principalmente em uma empresa, o objetivo a ser alcançado por um grupo deve estar bastante claro para ele. No entanto, mesmo que isso ocorra, seus participantes trazem necessidades, expectativas próprias que nem sempre são convergentes, i.e., podem ser contraditórias.

O grupo é um espaço onde as diferenças sempre se fazem presentes. Na realidade, a cada momento, vamos descobrindo novas facetas de nós mesmos. Se, por um lado, isso abre um leque de possibilidades, por outro é uma entrada para o medo: medo do desconhecido que está primeiramente em nosso interior (não sabemos dominar nossas reações e nem as dos outros). Há, portanto, uma ação de nossas técnicas de defesa que tenta burlar a realidade, distorcendo-a: negamos conteúdos nossos, localizando-os externamente (por exemplo: na empresa, no grupo, no colega, no tempo, em nossas dores de cabeça, estômago, etc.).

Enfim, há uma gama de comportamentos que caracteriza a resistência a uma nova situação, a um novo papel. No entanto, absurdamente desejamos tais mudanças. Para conquistarmos um projeto grupal, vamos nos deparar com o enfrentamento de referências do passado, que são as que possuímos para encarar e trabalhar no presente. Nem sempre são as melhores, mas são as que possuímos. Quando descobrimos que não são as melhores nos assustamos e precisamos de um tempo para descobrirmos outras.

Nós nos relacionamos através dos papéis que são instrumentos de interação. São posições que ocupamos no processo de comunicação.

Poderíamos analisar os papéis de várias maneiras, mas vamos destacar:

- Os prescritos (determinados formalmente: professor-aluno, chefe-funcionário, diretor, etc.)
- Os informais (os que surgem espontaneamente em função da dinâmica do grupo).

As pessoas utilizam-se dos papéis para viabilizar, manejar suas emoções (alguns lidam com sua ansiedade falando muito, outros ficando em silêncio, outros conversando com o colega do lado, etc.), ou seja, sempre há algo sendo comunicado, e isso ocorre através de papéis.

Todo processo de interação apresenta expectativas, e os papéis são instrumentos para que sejam efetivadas. Há sempre uma relação de atribuição e assunção de papéis, pois, para se realizar um projeto em grupo, é necessário que haja comunicação, e esta pressupõe a existência de um vínculo (interação).

Por exemplo, se assumo o papel de aluno, atribuo necessariamente o papel de professor. Não existe aluno sem professor, e vice-versa. O mesmo ocorre com chefia e subalternos. No entanto, atribuímos qualidades e expectativas em função de nossas

necessidades e/ou dificuldades (ex.: um aluno muito crítico consigo mesmo pode ser altamente exigente com um professor; o mesmo pode ocorrer com o professor em relação ao aluno, ou com um chefe em relação ao subalterno). Aqui já vamos nos deparar novamente com as características de cada pessoa e, portanto, com uma história que precede ao grupo (se foi muito exigido pelos pais, mestres, outros chefes; se foi muito criticado, pode ter receio de que o mesmo ocorra) e que atuará como ruído. Essa exigência, que está atrelada a situações passadas, vai interferir neste momento presente, sem que haja consciência clara disso, e caracterizará essa interação, o estilo da comunicação, a forma de assumir um papel e atribuir uma expectativa de desempenho ao outro que está presente nessa situação.

7.6. Nível explícito/implícito

Podemos nos referir:

1. Ao nível visível explícito, em que ocorre a atribuição e assunção de papéis;
2. Ao nível invisível implícito, em que ocorre também a atribuição e assunção de papéis.

Se, nesses dois níveis (explícito e implícito), a atribuição e assunção de papéis ocorre de forma idêntica nos dois pólos, podemos dizer que há um nível mínimo de distorção (por ex.: o chefe assume o papel de chefia e atribui o papel de funcionário ao funcionário e vice-versa). Se não há compatibilidade entre esses dois níveis, ocorre a distorção (ruído) (por ex.: a chefia pode se achar incompetente e, portanto, em um nível explícito visível, assume-a, mas, em um nível interno, não o faz, pois receia o papel de chefe. Isso pode aparecer na comunicação através de uma chefia mais permissiva que possibilita aos funcionários a execução de tarefas e responsabilidades como forma de ocultar sua dificuldade ou relativamente pode agir

de uma maneira extremamente autoritária. Outro exemplo: o aluno que “dá aula” nos espaços possíveis, pois implicitamente não delega competência ao professor.).

Há sempre um encadeamento entre as dinâmicas visível e invisível. Nós as detectamos através dos papéis:

- Porta-voz: é o que apresenta questões que são suas, mas que se referem à dinâmica invisível presente no grupo, mas de uma forma inconsciente.
- Líder de tarefa: é o porta-voz que é acolhido pelo grupo, ou seja, que revela algo que é reconhecido pelo grupo como sendo seu também e leva-o à realização do objetivo proposto. Esse papel em um grupo produtivo, criativo é revezado com outros integrantes.
- Sabotador ou líder da resistência: é o porta-voz da dinâmica invisível cujo desejo é a não-realização da tarefa na medida em que esta representa uma mudança de papéis, de relações e, portanto, da própria imagem. Isso pode ser percebido com uma certa anulação. Ele fala de questões que são suas e, ao abordá-las, há um desvio no objetivo do grupo; no entanto, é complementado por este.
- Bode expiatório: é o porta-voz da situação, mas que não é acolhido pelo grupo, pois este não divide a sua ansiedade, nega-a e projeta-a nesse elemento. Ele é acusado pelo grupo. É a “ovelha negra”.

Exemplo: em um setor de uma fábrica de utensílios domésticos, há uma obediência às regras estabelecidas, mas a produção vem caindo há seis meses, e o que se nota é uma presença constante no ambulatório médico. A queixa é a desmotivação, a falta de ânimo.

Aparentemente, tudo ocorre normalmente. As chefias não têm queixas dos funcionários. No entanto, uma pesquisa mais acurada revelou que:

- A desmotivação apresentada pelos funcionários no ambulatorio revelava a relação entre eles e a chefia/organização que havia retirado todas as reivindicações conquistadas nos últimos três meses. Embora sempre houvesse um diálogo aberto entre ambas as partes, a frustração aparecia de uma forma velada através de “sintomas das pessoas”. Esses sintomas têm algo da história das pessoas que se soma à sua função no grupo e à tarefa que este executa.

Quando alguém no grupo resolve expressar essa insatisfação e tenta falar com a chefia, e outros com ele se identificam, torna-se líder de tarefa, ou seja, expressa desejos presentes nas dinâmicas visível e invisível (que é a busca de satisfação).

Quando ganha um sentido, quando é percebida a articulação entre o conteúdo que essa pessoa traz e o sintoma apresentado pelos companheiros, há possibilidade de diálogo e mudança.

Se, por outro lado, esse mesmo grupo de funcionários, quando a dificuldade, a desmotivação e a relação com a atividade são expressas pelo colega, mas não a identificam com o mesmo, depositando-lhe o rótulo de maluco, ou que isso não tem procedência, localizando tudo apenas nele, torna-se o bode expiatório e “fica sozinho na berlinda”. É uma maneira de o grupo não compartilhar e reconhecer suas dificuldades. Instala-se a resistência, um desejo de não elaborar as dificuldades que podem levar a uma transformação da realidade, da comunicação, dos papéis presentes.

Se ainda emerge a fala que aponta a relação entre desmotivação e atividade na fábrica, mas um outro integrante começa a falar da compra de cartela do jogo do bicho, que se deve tentar jogar, pois quem não arrisca, não petisca, e esse assunto é desviado e compartilhado, configura-se no grupo o papel de sabotador. O grupo o complementa como uma forma de evitar a confrontação com temas que geram receios, desconfortos e apontam para a transformação das relações. O grupo, portanto, é co-responsável no desvio da situação.

O sabotador fala de algo que é seu, mas que é complementado pelo grupo. Não só ele, mas todos são cúmplices da não-mudança. Vemos, portanto, que todos os papéis apresentam uma relação com o contexto.

7.7. Pactos grupais

Há alianças entre expectativas que operam na dinâmica invisível: é um pacto não-consciente. As expectativas e necessidades ocultas circulam nesse espaço grupal, que não é falado nem visível. As pessoas intercomunicam suas fantasias, medos e vão se aliando para mudar ou não.

Há um jogo de imagens inconsciente em que algumas pessoas atuam como um receptáculo dessas imagens e as revelam, ou melhor, revelam esse jogo. Isso ocorre de forma espontânea. Por exemplo, na Semana de Arte Moderna de 22, os artistas de vanguarda da época revelam, através de suas obras, esse jogo que ocorre camufladamente na sociedade. São porta-vozes de sua época, aliam-se nessa visão. Aceitar tais obras significava uma revisão enquanto imagem, enquanto pessoas. Há um rechaço imediato do público, o que caracteriza a resistência ao novo referencial que pressupõe mudanças de visão de homem, de mundo, de arte, de visão de cotidiano. No entanto, isso é aceito posteriormente, pois é inevitável, visto haver uma mudança em um nível latente germinando.

Tais artistas trazem à tona esse processo ainda latente nos demais. São porta-vozes desse processo, não reconhecido por eles. Fazem-no sem ter essa consciência. São marginalizados, pois as pessoas não se reconhecem na visão de mundo apresentada por eles. Tornam-se bodes expiatórios. Dessa maneira, o ruim fica localizado neles, e os demais ficam “ilusoriamente” seguros, não tendo que se rever enquanto visão de mundo, arte, relação com os novos tempos.

O público, dessa maneira, age segundo uma aliança tácita, não falada. Essa é uma forma de se opor a mudanças vigentes, ou mudanças que possam, em um nível de fantasia, constituir uma ameaça a conquistas já feitas pelas pessoas. É uma maneira de negação do movimento contínuo presente na vida. Isso ocorre em todas as circunstâncias e em nosso cotidiano pessoal e profissional.

Notamos, portanto, que os aspectos individuais são dinamizados no grupo. Isso quer dizer que há uma interação tanto no nível visível como no invisível. A comunicação entre as pessoas e a contaminação de suas idéias e/ou sentimentos/ações e das idéias/sentimentos/ações de seus pares sofrem uma constante reciprocidade. Esse é o sentido dos porta-vozes: revelam esse jogo dinâmico presente. Os indivíduos, a todo momento, estão confeccionando suas histórias, suas individualidades, mas estão imersos em relações, em um contexto que os determina de alguma maneira. Daí a afirmação: o homem é síntese de outras histórias. Cada um de nós, em sua existência, traz uma linha de cuidados quando criança, ou seja, revela a dependência de pessoas adultas. A história de cada um traz constantemente a interdependência. Mas, ao mesmo tempo, essa noção pode ser negada em função de nosso narcisismo presente: não admitimos tão calmamente a nossa necessidade do(s) outro(s). É o que se denomina Ferida Narcísica.