



PUC RIO

A DRAMATIZAÇÃO DA TAREFA NO VÍNCULO
ALUNO-PROFESSOR E O CONTEXTO INSTITUCIONAL

por

Paulo Sérgio Lima Silva

Tese de Mestrado

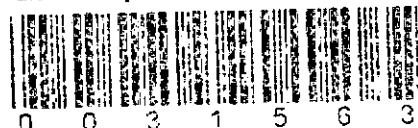
Departamento de Psicologia

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil
<http://www.puc-rio.br>

N. Chamada: 15075586d7ESE UC

Título: A dramatização da tarefa e o vínculo alun



Ex. 1-CENTRAL

2304

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

A DRAMATIZAÇÃO DA TAREFA NO VÍNCULO
ALUNO-PROFESSOR E O CONTEXTO INSTITUCIONAL

por

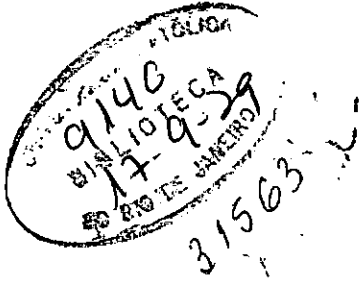
Paulo Sérgio Lima Silva

Tese submetida como requisito parcial para
a obtenção de grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

ORIENTADOR: Dr. CARLOS PAES DE BARROS

Rio de Janeiro, jan., 1973.



5

150
S586 d
~~TE&E UC~~
UC 19610-6

KMM

AGRADECIMENTOS

Aos monitores da cadeira de Psicologia da Personalidade, Luis Fernando Barbosa Nobre e Ary Band, a Norma Uchôa Cavalcanti, a Maria Anita Lima Silva, aos meus alunos, ao Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e, em especial, ao Dr. Carlos Paes de Barros, professor orientador deste trabalho, o meu mais sincero agradecimento.

SUMÁRIO

O objetivo deste trabalho é o estudo do fenômeno da dramatização que se processa no vínculo aluno-professor, no decorrer da aprendizagem de Psicologia. O autor parte de uma reflexão sobre a aprendizagem de Psicologia, analisando as ansiedades e defesas subjacentes ao nível cognitivo do grupo.

A dramatização poderá expressar tanto um conflito institucional, como também uma identificação por parte do grupo com o conteúdo da tarefa exposta em aula. O autor, para analisar a dinâmica de uma organização, se baseia nas idéias sobre Psicologia Institucional, desenvolvidas pela Escola Argentina. Para o estudo da dramatização da tarefa, o ponto de referência usado são os estudos feitos por Bion dos supostos básicos dentro do qual os grupos se movimentam.

A dramatização da tarefa, propriamente dita, aparece nos momentos críticos de resistência à mudança, e em que há um incremento da ansiedade. O próprio professor poderá estar envolvido na cena que se desenrola, sendo necessária uma tática toda especial para manejá-la, pois é no nível da própria tarefa que se poderá propiciar a elaboração das ansiedades subjacentes e dissolver a cena dramática.

O autor aponta também, como se poderá tirar partido desta propriedade, promovendo uma aprendizagem mais integrada, através dos grupos operativos.

SUMARY

This work intends to be a study about the phenomenon of dramatization that emerges in the professor-pupil relationship, during the process of learning Psychology. The author starts with a discussion about the nature of the learning process in Psychology, and emphasizes the anxieties and defenses undergoing the cognitive process of the group of students.

Dramatization may express an institutional conflict as well as an identification with the contents of the subject in study. To analyse the first type of dramatization the author follows the thoughts of the Argentinian School of Psychoanalysis about Institutional Psychology. To study the second type of dramatization, the starting point is Bion's postulations of the basic assumptions that drive the group activities.

Dramatization of the subject of study emerges in critical moments of resistance to change, when a rise of anxiety is present. The professor may be included in the dramatic scene, and needs a special technique to deal with this situation. The correct dealing with this type of dramatization allows the group to work through its anxieties, and the dramatic scene to come to an end.

The author stresses that this phenomena may be also used as an important resource to an integrated learning, by means of working groups.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - A Aprendizagem de Psicologia	3
1.1 - Aprendizagem e Conduta	3
1.2 - Aprender Psicologia	4
1.3 - O Processo de Conhecimentos Segundo Bion	6
1.4 - Aprendizagem, Ansiedade e Mudança	8
1.5 - A Dramatização como um Nível de Apren- dizagem	11
CAPÍTULO 2 - A Dramatização do Conflito Institucio- nal	13
2.1 - Âmbito da Conduta	13
2.2 - Atuação e Dramatização	14
2.3 - Psicologia Institucional	16
2.4 - Dramatização de uma Fratura Institucio- nal	20
CAPÍTULO 3 - A Dramatização da Tarefa no Vínculo A- luno-Professor	22
3.1 - O Vínculo Aluno-professor	22
3.2 - Supostos Básicos dos Grupos	23
3.3 - Dramatização, seu Manejo e Ilustrações	27
CONCLUSÃO	37
BIBLIOGRAFIA	41

INTRODUÇÃO

A finalidade deste trabalho é o estudo da dramatização dentro do contexto vincular aluno-professor, no decorrer da aprendizagem de psicologia (a nível universitário). A dramatização poderá ocorrer como expressão de:

1. um conflito ou fratura a nível institucional , assumindo, alunos e professor, papéis de acordo com a problemática em jogo;
2. uma identificação por parte do grupo com o conteúdo da tarefa exposta em aula.

O objetivo específico que será trabalhado é o da dramatização enquanto resultante de uma mobilização grupal frente a tarefa. Entretanto, como o segundo nível implica, ou expressa, de algum modo o primeiro, na medida em que a instituição abarca a situação de aula, servindo-lhe como continente, o autor achou mais conveniente ampliar o estudo explicando a dinâmica de funcionamento institucional.

Para uma clara compreensão do tema é necessário que se localize quem é o aluno de Psicologia e as sucessivas mudanças que sofre sua identidade, fruto do conhecimento de um objeto de estudo que inclui a si próprio. Isto dá a sua aprendizagem um caráter especial, pois a identificação que sente com o material exposto em aula, suscita uma série de ansiedades, com as defesas concomitantes, ansiedades estas que necessariamente interferem na sua compreensão do objeto de estudo, podendo ser expressa sob forma dramática. Estes temas são desenvolvidos no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, o estudo das fraturas e conflitos a nível institucional são elaborados a partir da postulação dos âmbitos da conduta. A vertente que inspirou este capítulo é a fornecida pela preocupação surgida

nos últimos tempos pela problemática institucional, e desenvolvidas especialmente pela Escola Argentina. Essa discussão é necessária para o entendimento da ação dramática que por vezes tem lugar na situação de aula.

Finalmente, o fenômeno dramático diretamente vinculado à tarefa é exposto e ilustrado no último capítulo, a partir de uma reflexão sobre o movimento emocional dos grupos de trabalho com os supostos básicos latentes à tarefa cognitiva. Esta exposição se baseia nos estudos de Bion, que apesar de centrados no objetivo terapêutico, são valiosos para a compreensão de qualquer funcionamento grupal.

Apesar de se tirar partido, na prática, do fenômeno da dramatização, na literatura psicológica ele é apenas mencionado nos trabalhos sobre grupo operativo e Psicologia Institucional. Naturalmente, excluem-se deste trabalho, os estudos psicodramáticos, já que usados em outro sentido e dirigidos para outra finalidade.

Não havendo, então, bibliografia específica sobre o tema - que merece estudo e destaque especial pelas implicações pedagógicas no estudo de Psicologia - o autor fez uso de material paralelo que pudesse trazer enriquecimento, ampliação e suporte para o desenvolvimento do tema.

Todo o enfoque dado está baseado também na experiência do autor como professor da cadeira de Psicologia da Personalidade, como aluno do Curso de Intervenção em Crise, no Curso de Pós-Graduação e nas reuniões e discussões sistemáticas com os Professores de Psicologia de Desenvolvimento, nas observações e planejamentos então elaborados, já que este grupo se valia, por vezes, dos aspectos dramáticos suscitados pela tarefa como recurso didático.

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM DE PSICOLOGIA

1.1 - Aprendizagem e Conduta

Aprender, para Bleger⁴, consiste na modificação mais ou menos estável de pautas de conduta. A conduta se processa em função da personalidade e do inseparável contexto social, do qual o ser humano é sempre integrante. Pichon-Rivière²⁰ discrimina três áreas de conduta, assumidas como referencial teórico neste trabalho, a saber:

- a - Área 1 ou área da mente - que inclui todas as manifestações que não se dão como ações materiais e concretas, mas sim de maneira simbólica. São os fenômenos reconhecidos como mentais.
- b - Área 2 ou área do corpo - manifesta-se concretamente, implicando numa modificação ou movimento corporal.
- c - Área 3 ou área do mundo externo - aparece sob forma de atuação sobre a realidade ou meio.

Toda conduta é sempre funcional, só pode ser compreendida em função do contexto em que ocorre e também expressa o máximo de integração ou consistência interna do organismo. A conduta implica em manifestações coexistentes das três áreas, ou seja, não pode aparecer nenhum fenômeno em uma das áreas sem que implique necessariamente nas outras duas. O pensar, portanto, não se dá sem a coexistência de manifestações do corpo e do mundo externo.

Bleger postula também que todo déficit ou distorção da aprendizagem implica num impedimento, déficit ou distorção da personalidade e vice-versa. Portanto, assim como todo trabalho terapêutico terá um sentido pedagógico,

o ato educativo também terá como consequência implícita uma atividade profilática ou mesmo terapêutica.

Bleger⁴ sustenta que, muito ao contrário da opinião corrente de que uma tarefa se realiza melhor quando são excluídos os chamados fatores subjetivos, o mais alto grau de eficiência de uma tarefa se consegue quando se in corpora sistematicamente a ela o ser humano total. Assinala também que embora existam tipos de aprendizagem que têm lugar na área corporal, estes deverão ser completados no plano do pensamento, pois o pensar - enfatiza - é o eixo básico do aprender.

1.2 - Aprender Psicologia

O psicólogo, especialmente aquele que funda seu trabalho na percepção do que se passa no relacionamento interpessoal para poder modificar condutas, terá paralelo ao pensar, na sua sensibilidade, no seu insight sobre si próprio e sobre a estruturação do campo das relações o seu mais forte instrumental técnico. Este instrumental será obtido ao longo de toda uma vasta aprendizagem teórica e emocional, sendo esta última fortalecida a partir do próprio auto-conhecimento.

A tarefa de aprender, portanto, é bastante complexa no caso da assimilação de conhecimentos psicológicos sobre o funcionamento do ser humano, como é o caso da aprendizagem dos alunos do Curso de formação universitária em Psicologia.

O aluno de qualquer curso chega a Universidade com uma série de concepções do que é pessoa, corpo, mente, vida, saúde mental, etc., na medida em que é, ele próprio, um ser humano, que pensa, sente e age. Estas concepções não são necessariamente corretas, ajustadas ou saudáveis, mas se constituem num todo mais ou menos "coerente", dada a própria necessidade do ser humano de organizar o seu conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva quelhe ga

ranta um equilíbrio vital. Naturalmente estas concepções variam desde uma atitude menos consciente, mais despreocupada ou simplista, até uma ideologia mais trabalhada e sistematizada. A eleição de outro tipo de currículo (Direito, Letras, etc.), não irá, necessariamente por seus próprios objetivos, revolucionar o conhecimento anterior sobre si próprio, e numa dose menor remodelará o estilo e a visão pessoal do indivíduo. Entretanto, no curso de formação de Psicólogos - especialmente nas cadeiras que lidam com os aspectos emocionais do ser humano, como Psicologia da Personalidade, do Desenvolvimento, da Intervenção em Crise, Psicopatologia, etc. - o aluno vai confrontar uma série de concepções próprias com informações oferecidas já a nível científico. Desta confrontação surge uma mobilização do aluno como pessoa, com o aparecimento de diversos tipos de ansiedade, com as concomitantes técnicas defensivas. É claro que quanto mais rígidas e estereotipadas foram suas concepções, tanto mais ansiôgeno se tornará o processo de aprendizagem.

Este tipo de problemática já foi estudada na formação do acadêmico de medicina. Souza²³ enfatiza a acentuação dada por vezes ao aprender como processo puramente intelectual, o que consiste a seu ver numa super-valorização do "homo sapiens". Assim, diagnosticar, prever a doença ou prescrever terapeuticamente foram consideradas funções apenas dependentes do conhecimento técnico, o que a seu ver resulta da negação de todas as dificuldades do plano instintivo, emocional da pessoa: as ansiedades, as defesas, as fantasias, os conflitos, o amor e o ódio. O autor mostra como os problemas surgidos muitas vezes na relação médico-paciente encontram suas raízes na atitude defensiva estruturada quando o estudante se defronta com seu primeiro objeto de estudo: o cadáver. As defesas mobilizadas contra as ansiedades profundas que aí se formam determinam muitas vezes uma atitude intelectualizada, distante e esfriada que poderá persistir como modelo básico para o futuro quando o médico enfocar a doença em detrimento da pessoa doente. Na verdade, a atitude puramente técnica resulta de

uma falha da leitura da realidade objetiva em todas as suas facetas. A capacidade do aluno de realmente conhecer vai depender de sua possibilidade de mobilizar a atividade perceptiva para além das ansiedades e fantasias inibidoras desta função. As relações entre a função cognitiva, a capacidade perceptiva e a vida emocional foi amplamente explorada pela Escola Inglesa, e em especial por Bion.

O aluno de Psicologia não se defronta como no caso da formação médica com um objeto de estudo, em si, tão ansiôgeno. Porém, pela própria condição mais teórica do que prática das primeiras etapas do curso e portanto pelo conhecimento do objeto através de aulas e livros, a tendência a se reconhecer, se avaliar e principalmente se confrontar a si próprio com o dado é enorme. O objeto de estudo inclui a si próprio e às suas concepções. É exigido, então, um esforço no sentido de conseguir uma relativa dissociação instrumental entre EU e objeto de conhecimento. Obtida uma distância ótima, a aprendizagem se processa. Mas em determinados pontos a identificação aumenta, predominando ansiedades de tipo confusional (pois a distância se reduz), em outros o distanciamento aumenta muito (para diminuir a identificação).

1.3 - O Processo de Conhecimento segundo Bion

Cabe agora salientar a importância conferida por Bion² aos problemas determinados pela aquisição do conhecimento. O autor assinala que quando o indivíduo intenta conhecer algo isto implica necessariamente num sentimento doloroso inerente à própria experiência emocional do conhecimento. Explica também como certos indivíduos se caracterizam por uma atividade mental tendente a distorcer o conhecimento ou a compreensão para evitar a dor ou a frustração. Repudiam toda forma de conhecimento buscando mais "desconhecer" do que conhecer.

O vínculo K (knowledge) é um dos três vínculos que Bion considera essenciais nas relações entre os objetos. Os outros dois são o vínculo L (love) e o H (hate). Em contraste com o vínculo K, está o vínculo -K (menos K) no qual o conhecimento é distorcido e existem impulsos destrutivos contra a verdade. Ora, o que importa da proposição de Bion é sua postulação sobre a forte interferência dos fatores emocionais - (vínculos L e H) na aquisição de conhecimentos. Como pré-requisito necessário para todo e qualquer conhecimento está a tolerância à frustração e à ambiguidade.

Bion², na sua concepção sobre a dinâmica mental postula uma função mental, a função alfa, que operando sobre impressões sensoriais e experiências emocionais produz imagens visuais, modelos auditivos e olfativos (elementos alfa), que podem ser armazenados e utilizados posteriormente para criar pensamentos oníricos, para o pensar consciente, sonhos, memória, etc. Mas se as experiências vividas são traumáticas, a função alfa fica perturbada e as impressões e emoções não se modificam, produzindo-se os elementos beta que não são apropriados para serem usados como pensamento. São vividos como "coisas em si" e utilizados para serem evacuados através da ação e da identificação projetiva. Esta é a base, então, das atuações (em área 3), substitutivas do pensar (área 1). As atuações surgidas no contexto da relação aluno-professor a propósito do processo de aprendizagem serão discutidas mais adiante.

O autor salienta também a importância de um continente necessário para abarcar, dar sentido e limites às informações ou impressões ainda não organizadas. No caso do bebê, o continente seria a mãe que através da capacidade de "revêrie" entende, organiza, dá sentido e satisfaz as necessidades do lactente. No caso do universitário o "set - ting" aula, o vínculo com o professor, com a tarefa e com a instituição serão o continente, que já num outro nível também operam para entender, organizar e satisfazer-lhe as necessidades.

Resumindo, a aprendizagem envolve uma boa capacidade de tolerância à frustração, estando subjacente ao processo cognitivo do saber (vínculo K com o objeto), uma série de processos emocionais. Estes podem, por vezes, se constituir num verdadeiro impedimento para a assimilação das informações, que são elaboradas a partir da percepção de um continente que as suporta.

1.4 - Aprendizagem, Ansiedade e Mudança

No conhecimento psicológico entra em jogo, então, uma gama de ansiedades, subjacentes ao processo cognitivo, pois todo conhecimento verdadeiro implica em mudança. Entretanto, "sin ansiedad no se aprende, y con mucha, tampoco", afirma Bleger.⁴ No decorrer do processo de aprender, aparecem em forma simultânea, coexistente ou alternante dois tipos de ansiedades básicas:

1. ansiedades paranóides - que dizem respeito ao temor que suscitam as novas informações, principalmente por serem dadas paulatinamente, sem definir de imediato um contexto ou um continente dentro do qual o indivíduo possa se sentir seguro e com o qual possa manejar.

2. ansiedades depressivas - estas se referem à perda ou modificação do esquema referencial anterior. A identidade do aluno se define também a partir de suas concepções ou melhor dizendo de sua ideologia. Portanto, num grau maior ou menor a substituição de conhecimentos implica na capacidade egóica do educando, em plasticidade, na abertura para mudança e na possibilidade de elaborar os lutos pela perda, nem que parcial, de sua visão do mundo.

No entender de Pichon-Rivière²¹, na primeira etapa do processo de aprendizagem o aluno está a nível de pré-tarefa. Nesta, aparece ou sutilmente ou de modo mais ostensivo toda a resistência à mudança. Apela-se para os mecanismos de defesa, com instrumentação de técnicas da posi

ção esquizo-paranóide, estando presente a dissociação entre o sentir, o pensar e a ação. Neste caso, pode aparecer o que o autor denomina a aprendizagem "como se", ou seja uma impostura já que não está se processando como verdadeira assimilação de conhecimento. Na prática é observável através de atitudes do tipo decorar, ou a anotação compulsiva. Se este momento ganha dimensões de uma atitude contínua temos o enquistamento da informação que não é integrada, permanecendo estática dentro do indivíduo. Deste modo, a informação não implica em modificações internas, não será acomodada ao pré-existente, não podendo ser aproveitada de verdade para uma modificação posterior da realidade.

A segunda etapa seria a da tarefa propriamente dita. Nesta, elabora-se a perturbação da leitura da realidade. A situação corretora propõe ao sujeito integrado no grupo, a possibilidade de insight, aprendizado autêntico, conseguido através de sucessivas emissões e elaborações de mensagens, com progressiva adequação do conhecimento não distorcido pelo modelo arcaico e repetitivo do estereótipo.

Estando a aprendizagem assimilada e autenticamente compreendida e integrada, o aluno é capaz de estabelecer o que o autor chama de projeto, ou seja, a capacidade de reconhecer-la como já uma parte de sua identidade e a partir daí poder fazer modificações na realidade. É importante ressaltar, mesmo que a resultante tenha sido o fortalecimento de uma posição crítica. A tarefa do ensino será a de preencher lacunas, acomodar e organizar o já conhecido, dar-lhe por vezes, nova forma ou um tratamento científico. Mas, é indubitável que em toda aprendizagem haverá momentos de ruptura de estereotípias e preconceitos; por isto, o montante de informação deverá ser dosado para que as ansiedades não sejam maciças e não se desencadeie um terceiro tipo, apontado acima, que é a ansiedade confusional - expressão da perda de discriminação.

Vários momentos ou etapas normais⁴ podem ser tipificadas como formas caracteristicamente defensivas do alu-

no ao lidar com a ansiedade despertada pelo conhecimento (nível de pré-tarefa):

a - Momento paranóide - evidencia-se quando o aluno assume uma atitude de desconfiança em relação a tarefa, criticando e levantando suspeitas sobre sua validade, cientificidade, etc.

b - Momento fóbico - dá-se o evitamento através das mais variadas técnicas de deslocamento, que têm por objetivo contornar a tarefa e não enfrentá-lo diretamente.

c - Momento contra-fóbico - manifesta-se através do ataque ou ridicularização da tarefa como algo sem importância, etc.

d - Momento obsessivo - é intentado um controle e imobilização do objeto de conhecimento: o aluno se prende a determinado ponto e quer esgotá-lo minuciosamente. Ou apela ritualisticamente para uma estereotipia do esquema referencial, fazendo perguntas apenas no sentido de controlar.

e - Momento confusional - caracteriza-se pela indistinação entre sujeito e objeto. Pode aparecer o caos no grupo, várias facções, opiniões arbitrariamente colocadas e também as somatizações tão típicas nos cursos de Psicopatologia.

f - Momento epileptóide - irrompe-se bruscamente um ataque à tarefa ou ao vínculo aluno-professor, como tentativa de destruição do objeto.

g - Momento esquizóide - predomina a dissociação entre as áreas 1 e 2, podendo aparecer intermináveis discussões acadêmicas, intelectualizadas e esfriadas ou o distanciamento e alheamento da tarefa, voltando-se o aluno para seus próprios objetos internos.

h - Momento depressivo - dá-se, por parte do aluno uma tentativa de aceitação e elaboração da informação, havendo já algum nível de internalização da tarefa.

1.5 - Dramatização como um Nível de Aprendizagem

Os momentos descritos acima, naturalmente, poderão se cristalizar a nível individual ou grupal, constituindo então um verdadeiro obstáculo ou bloqueio ao processo de aprendizagem. Isto acontece, especialmente quando a informação cria demasiada ansiedade, o que torna crítica a resistência à mudança.

No caso específico do conhecimento de psicologia, o aluno, ou o grupo tende, em determinados pontos, a se reconhecer na tarefa. Trata-se de um reconhecimento, a nível cognitivo. Entretanto, também a nível emocional, através da área 2, o indivíduo na medida que incorpora os conhecimentos, poderá também vivenciá-los afetivamente.

O processo de aprendizagem, que segundo Bleger abrange as três áreas, é feito através introjeções ou internalizações da matéria dada. Segundo Wisdom²⁷, existem duas maneiras possíveis de incorporação de um objeto ao mundo interno:

- a) o objeto incorporado pode formar parte do que o autor chama a "órbita" e ser visto pelo Self como um objeto interno com quem mantém relações objetais. É a introjeção orbital.
- b) o objeto pode ser incorporado ao núcleo, formando parte assim da perspectiva do Self, que não tem relações objetais com este objeto, mas, ao contrário, unido a ele, pode olhar o mundo, tanto interno como externo.

No caso da tarefa de aula, o aluno poderá incorporar o objeto, um determinado tema, aceitando-o e portanto incorporando-o como uma nova perspectiva de visão da realidade que vai se juntar a todo seu cabedal de conhecimento anterior. Formará, assim, parte de sua maneira de pensar ou sentir o mundo. Por outro lado, quando o aluno não concorda ou rejeita o assunto, isto implica em assumir uma posição crítica, em um trabalho de reflexão, que de qualquer maneira, lhe abrirá novas perspectivas e que o enriquecerá.

Entretanto, o objeto de estudo, aceito ou não, poderá ser incorporado ao Self, a nível orbital, ou seja, sem estar integrado emocional e cognitivamente a pessoa. O estudo de Psicologia, por suas próprias características mobilizadores se presta, em especial, a este tipo de internalização. Esta repete o modelo das relações objetais primárias: o objeto é incorporado como um corpo estranho, não chegando a fazer parte do sentir e do pensar do indivíduo, que mantém com ele um relacionamento na base de projeções, agressões, etc.

O destino deste tipo de internalização irá variar de indivíduo para indivíduo, que se valerá de vários mecanismos de defesa: a negação, a somatização. Num grupo de aprendizagem, a própria situação grupal irá favorecer uma modalidade coletiva de lidar com a tarefa, quando esta, ainda não pode por razões várias ser internalizadas pela maioria dos elementos do grupo. Esta modalidade é a dramatização da tarefa, que parte da identificação introjetiva do tema, experienciado ainda em nível de introjeção orbital. Constitui-se, portanto, num primeiro nível de aprendizagem, que poderá ou não se transformar numa aprendizagem real, dependendo do tipo de manejo que seja usada nesta situação.

CAPÍTULO 2

DRAMATIZAÇÃO DO CONFLITO INSTITUCIONAL

2.1 - Âmbitos da Conduta

Foi postulado no capítulo anterior como toda conduta se desenvolve sempre em um campo. Este implica na delimitação no espaço e no tempo do fenômeno que se estuda.

Os fenômenos e objetos existentes na natureza estão sempre em relação, como totalidade única, e um conjunto de elementos pode ser tomado para estudo com uma amplitude variável. O que Bleger³ coloca como âmbito da conduta é exatamente essa amplitude dos sucessos e vínculos humanos, que não necessariamente abarca todos os elementos e fenômenos. Um indivíduo pode ser estudado em forma isolada, mas o estudo pode igualmente recair sobre conjuntos de indivíduos ou sobre fenômenos ainda mais amplos como as condutas, normas e pautas, consideradas como instituições sociais.

Podem se reconhecer três tipos de âmbitos, de acordo com a amplitude com que se estuda o fenômeno.

a - Âmbito psicossocial - diz respeito ao estudo do indivíduo autonomamente. É o enquadre adotado pela psicologia tradicional. Mesmo que se estude suas relações interpessoais, a análise sempre está centrada no indivíduo.

b - Âmbito sociodinâmico - neste caso, o estudo se centra no grupo considerado como uma unidade.

c - Âmbito institucional - refere-se à relação que os grupos mantêm entre si e as instituições que os regem.

Os três âmbitos não se excluem, mas muito ao contrário, um estudo completo deve abarcá-los em sua unidade e inter-relações. Não se deve tomar os sucessos de um de-

les como totalidade nem confundir, sem discriminação, os fenômenos que se passam em um ou outro âmbito.

A experiência de análise de fenômenos humanos, levando em conta esta abordagem, mostra como há um jogo de influências entre os diversos âmbitos. Não só no sentido da troca-dialética indivíduo-grupo-instituição, como também nas dramatizações que se efetuam no indivíduo dos conflitos grupais e nos grupos da problemática institucional.

2.2 - Atuação e Dramatização

No decorrer da aprendizagem existem determinados momentos em que aparece uma dramatização ou atuação de informação, na medida em que se dá uma identificação com a tarefa e um incremento da ansiedade. Segundo Bleger⁴, este fenômeno pode ser considerado como uma primeira introjeção do tema, embora sem a distância ótima necessária. Assim, obtem-se uma verdadeira identificação introjetiva, mas a nível corporal.

O termo atuação na literatura psicológica é usado com vários sentidos e mesmo no texto de Bleger não existe uma discriminação precisa em relação à dramatização. O significado mais comum atribuído ao conceito de atuação, segundo Ferrão⁹, implica na ação que tende a modificações mais aloplásticas do que autoplásticas e na atividade motora, com descarga de impulsos. No esquema referencial de Bion, como já foi explicado, este conceito está associado a evacuação de elementos beta, portanto, elementos não simbolizados. Citando o próprio autor: "a atuação está dirigida para liberar a psique do incremento de estímulos".

Neste trabalho os conceitos atuação e dramatização têm o seguinte sentido:

a - Atuação - é a transformação em ação de determinado conteúdo mental. Envolve, portanto, um comportamento de descarga emocional - em termos de área 3 - sem haver u-

ma percepção consciente de seu significado latente. É uma atividade evacuativa, substitutiva do pensar.

b - Dramatização - é também a transformação em ação de um significado mental ou de um conjunto de relações mentais, sem que o indivíduo se dê conta. Possui a propriedade, entretanto, de não se constituir numa simples descarga. Na verdade, há uma re-edição do conflito básico em termos de experiência (área 3), mas num nível dramático. Neste nível, são atribuídos papéis, no mundo externo, consoantes aos objetos internos inconscientes.

Na relação aluno-professor no curso de Psicologia existe toda uma facilitação para a ocorrência de ambos os fenômenos, pois, como já foi visto anteriormente o nível de mobilização individual e grupal é intenso e a tarefa já suscita no aluno uma forte tendência à identificação. A atuação sempre está representando um movimento de resistência à mudança e assume diferentes formas. O ataque violento ao conteúdo da tarefa ou mesmo ao professor, as compulsivas perguntas que visam à desorganização, a ridicularização ostensiva, etc., são ilustrações destas formas que vão variar de acordo com a estrutura do momento de aprendizagem em que o grupo se situa, como visto no capítulo anterior (momento paranóide, momento obsessivo, etc.).

No caso da dramatização, cujo estudo é o objetivo mais central deste trabalho, o montante de ansiedade decorrente da informação já é mais suportado, mas, itualmente se impõe uma liberação através da experimentação. Nestes momentos, como vai ser visto mais adiante, haverá uma distribuição dos papéis, de acordo com os diversos sentimentos que a tarefa desperta e uma verdadeira ação dramática terá lugar.

As dramatizações sempre ocorrem num contexto vincular. No caso das dramatizações na aprendizagem de psicologia deve ser levado em conta que a relação aluno-professor está inserida num continente mais amplo que é a própria instituição de ensino. Para melhor sistemática e clareza des

ta exposição, é necessário abordar, então, o problema a partir de dois ângulos:

1. A dramatização na relação aluno-professor, de um conflito da instituição não necessária e diretamente ligada ao conteúdo da tarefa.
2. A dramatização na relação aluno-professor do conteúdo da tarefa suscitada pelo mecanismo de identificação.

Neste capítulo será estudado o primeiro dos dois tipos mencionados acima.

2.3 - Psicologia Institucional

Ulloa²⁵ postula que numa instituição, na medida em que está inserida num contexto social mais amplo, se refletem os conflitos e tensões de fora, pois mantêm uma relação de troca dialética em que, ao mesmo tempo que modifica, é também transformada. Mas também, dentro de seus limites, as tensões e conflitos, especialmente os cronificados ou abruptamente estruturados, são passíveis de serem dramatizados. Numa instituição de tipo piramidal, segundo o modelo das dramatizações e repetições da novela familiar, é comum que determinados estratos de pessoal ou setores de funcionamento dramatizem problemáticas dos setores hierarquicamente superiores.

Para entendimento de tal tipo de fenômeno é necessário que se examine os conceitos de movimento, articulação e fratura e também se explicita mais a dinâmica institucional.

Segundo o autor os movimentos de uma organização se constituem num dos pontos mais básicos da análise institucional. Estes se constituem sempre em relações estabelecidas entre:

- a) a instituição e o contexto da comunidade;

- b) os diversos setores dentro da instituição, implicando este estudo, nas diferentes formas, modalidades e níveis de comunicação.
- c) o vínculo formal e o vínculo interno-fantástico que determina o tipo de pertencimento do indivíduo a sua instituição.

Uma explicação sobre o último movimento: um indivíduo ocupa uma determinada posição e desempenha um papel, definido pela instituição. Mas ao mesmo tempo seu status e seu desempenho possuem um significado interno. Da dialética destes aspectos, sua distância ou concordância resultará a qualidade de vinculação que terá em relação a instituição.

Para haver movimentos, supõe-se a existência de pontos de contato, ou usando a terminologia do autor, articulações entre os diferentes elementos em jogo. O departamento de propaganda é um exemplo de articulação do primeiro tipo de movimento. A secretaria, uma secretária, uma porta de passagem entre dois setores também são articulações. No caso da relação aluno-professor a articulação básica é a tarefa.

O funcionamento e modalidades das articulações são regulados pelas normas da instituição. Ora, é justamente a perturbação de um desses pontos de contato que se constitui numa fratura, e é sobre ela que se organiza a patologia da instituição.

Para ser examinada a influência e uso dessas fraturas convém antes explicitar o significado interno para um indivíduo do pertencimento a uma instituição. É sabido como o sentimento de "pertencer a" é um dos elementos constitutivos mais importantes, apontados por Grinberg¹¹ (em termos do vínculo grupal), na formação e consolidação da identidade. Embora, possam haver muitas variações e níveis intermediários, destacam-se duas posições básicas:

- a) o indivíduo tomará a organização como objeto em

si e por isto sô terá a expectativa de dela nutrir-se parasitariamente;

- b) o indivíduo a viverá predominantemente como um meio ou instrumento de que se servirá para desenvolver seu próprio projeto.

Os indivíduos do primeiro grupo têm, em diferentes graus problemas com sua identidade e com a definição de seus objetos internos, predominando ansiedades primitivas muito intensas em relação a esses objetos. Por isto se inclinam fortemente a projetar seus conteúdos em seu âmbito. Como este âmbito substitui a falta de verdadeiro projeto criativo, lhe é atribuído o papel de sustentador de sua vida. São os indivíduos, portanto, que depositam na instituição a expectativa de um "holding" basicamente paterno e materno.

O segundo grupo, ao contrário, apresenta uma identidade mais bem definida, resultante de uma vinculação discriminada com suas imagens parentais e, por isto, está em condições de desenvolver seu próprio projeto criador. Sua inclusão na organização é marcadamente diferente, já que com ela se relaciona através de um equilibrado interjogo projetivo.

Como foi dito, estes modelos correspondem a tipos ideais, e extremados, mas favorece a compreensão da importância do sentimento de pertencimento. Este vai se organizar na prática, a partir do interjogo entre a vinculação real desempenhada na instituição e a vinculação com a mesma, enquanto objeto interno. No que diz respeito a grupos, este problema foi descrito por Bion¹, em sua conhecida formulação de grupo de trabalho e de grupo de supostos básicos (nível emocional).

Para Elliot Jacques¹⁵, o tipo de pertencimento a uma instituição é que irá determinar o uso que dela se fará. Numa proposição, já clássica, pois pioneira para a Psicologia Institucional, o autor sustenta que as instituições podem ser usadas inconscientemente por seus integran-

tes como defesa contra as ansiedades psicóticas. Isto significa que os indivíduos colocam seus conflitos em pessoas reais, chefes, subalternos, secretários, setor administrativo, etc., externalizando seu mundo interno, mediante a identificação projetiva. Simultaneamente, reincorporam por meio da identificação introjetiva os elementos dramáticos que estão se desenvolvendo a sua volta. Um dos fatores que propiciará, segundo o autor, a necessidade ou não de tal utilização, de modo exacerbado ou brando é justamente o tipo de pertencimento estabelecido. Quanto mais madura e bem acabada a identidade, mais maduro o vínculo, quanto mais insegura e débil, mais utilização e deposição se dá.

Retomando o conceito de fratura, Ulloa²⁵ vai mais adiante do que Jacques, pois na medida em que desenvolve a idéia de articulação perturbada, mostra como é especialmente sobre esta última que recaem as deposições dos conflitos básicos. Segundo o autor, existe um nível latente e uma conduta sintomática manifesta em relação ao papel da fratura institucional. Esta se transforma em um ponto central que tanto serve aos fins da defesa, como tela projetiva para o indivíduo. Ou seja, como uma caixa de ressonância que devolve amplificando o projetado, criando um facilitador para a dramatização do conflito original.

Este fenômeno de deposição no caso das situações de aula poderá se estruturar a nível individual ou grupal. No segundo caso, o grupo, na medida em que percebe (ou fantasia) uma ameaça ao vínculo que vinha mantendo com a instituição se torna mais coeso - fortalecendo o inconsciente grupal - e se organiza para um objetivo, de modo geral, desenvolvendo uma manobra defensiva.

Esta ameaça poderá representar para cada tipo básico de pertencimento, descrito acima, respectivamente:

- a) uma ruptura na estabilidade do "holding" institucional, e em última instância, uma ameaça à própria identidade;

- b) um obstáculo à obtenção do projeto de vida e portanto ao andamento maduro do indivíduo (ou grupo).

2.4 - Dramatização de uma Fratura Institucional

Deve-se ressaltar que na prática, um grupo de aula concreto será constituído de alunos que possuem aspectos tanto do primeiro tipo de pertencimento como do segundo, pois existem dentro de cada um tantos aspectos maduros quanto infantis.

De qualquer modo, uma fratura institucional só se tornará crítica para o aluno e sua dramatização assumirá proporções grupais quando for extensa e grave. Neste caso, mesmo no chamado grupo maduro eclodirão os aspectos mais regressivos e infantis da personalidade - ameaçada numa de suas vinculações básicas.

A dramatização pode se instalar na situação de aula expressando uma ou mais facetas do conflito original da instituição. Cada dramatização assumirá, portanto, uma forma singular e específica na dependência da crise ou fratura a que esteja vinculada. Assim, competições, rivalidades, ataques, desorganização, injustiças serão expressos, sendo distribuídos e atribuídos papéis na ação dramática que se desenrola. Uma ou mais ações do grupo, apenas um porta-voz, o próprio professor, o setting, serão personagens desta ação.

Este tipo de situação poderá mesmo levar em determinados momentos à deturpação, desvio ou deterioração do objetivo central de ensino. E, de fato, torna-se difícil por parte do professor um manejo de tal situação, na medida em que também está imerso no contexto institucional. Estabelece-se, no dizer, de Pavlovsky a "cena 2", onde os papéis estão distribuídos, todos dentro da cena, não cabendo a nenhum polo, o distanciamento necessário para a per-

cepção das raízes motivacionais. Por estes elementos, um exemplo decorrente da experiência torna-se tão difícil, qu se impossível de ser elaborado.

CAPÍTULO 3

DRAMATIZAÇÃO DA TAREFA NO VÍNCULO
ALUNO-PROFESSOR

3.1 - O Vínculo Aluno-Professor

Para a compreensão da dramatização da tarefa é necessário que se explique as características do vínculo aluno-professor, no "setting" que lhe serve como continente.

Segundo Bohoslavsky, três tipos de vínculos básicos que definem o relacionamento, são aprendidos na família como um contexto socializante:

- a) Dependência - que segue o modelo intergeracional pais-filhos;
- b) Cooperação ou Mutualidade - que obedece ao modelo entersexual e também ao do relacionamento fraterno;
- c) Competição - que pode aparecer sob forma de competição ou rivalidade intergeracional, sexual ou fraterna.

Estas são estruturas latentes a qualquer tipo de interação interpessoal. Na situação de ensino, apesar de poderem se manifestar tanto a segunda como a terceira forma, o vínculo natural que se estabelece é o de dependência, pois, assumindo ainda os critérios de Bohoslavsky, o professor:

- 1. sabe mais que o aluno
- 2. protege-o de fazer erros
- 3. deve e pode julgar o aluno
- 4. deve determinar a legitimidade dos interesses do aluno.
- 5. pode e/ou deve definir a comunicação - possível com o aluno, integrando os códigos e repertórios

da linguagem escrita e oral, ao seu próprio estilo pessoal e ao da organização de ensino.

O vínculo de dependência é uma consequência inevitável do professor ter começado a conhecer sua matéria antes que seus alunos e neste sentido não deve ser negado. O mesmo autor aponta que muitas vezes este tipo de vínculo é deturpado pela falsa interpretação da idéia de autoridade que necessariamente implica. Negar, também, a esta última seriam uma "ficção de no-poder, con sus variantes de ingenuidad, populismo y demagogia". Como assinala Cooper⁸, o problema reside na diferenciação da autoridade autêntica de inautêntica. Esta é encontrada em pessoas que a exercem baseando-se em definições sociais arbitrárias.

Trata-se, portanto, de um vínculo de tipo assimétrico, onde num dos polos está o professor e no outro o grupo. Este vínculo, implica numa dinâmica toda especial, já que um grupo não é um simples agregado de indivíduos, mas sim uma organização que forma uma totalidade psicológica, e por isto merece um estudo à parte.

3.2 - Supostos básicos dos Grupos

Para Bion¹, existem duas atividades no grupo: a primeira é racional e consciente, depende da vontade dos membros e da cooperação entre eles para a realização da tarefa. A segunda atividade mental desenvolvida pelo grupo é irracional e inconsciente, emocionalmente intensa e originada em forma instantânea e involuntária. Geralmente, estas duas atividades mentais se contrapõem.

Ainda segundo Bion¹, qualquer grupo de indivíduos que se reúne para trabalhar mostra a atividade do grupo de trabalho, isto é, um funcionamento mental específico (que corresponderia ao funcionamento da parte consciente do ego) para promover a tarefa em execução.

Afirma também que "a atividade do grupo de trabalho é destruída, desviada, e muito ocasionalmente ajudada por certas outras atividades mentais que possuem em comum o atributo de poderosos impulsos emocionais. Estas atividades à primeira vista caóticas, recebem uma certa coesão se se presumir que se originam de supostos básicos comuns a todo o grupo".

As investigações deste autor demonstram que cada suposto básico do grupo contém aspectos que correspondem a objetos parciais extremamente primitivos. Cedo ou tarde a ansiedade psicótica pertencente a essas primitivas relações objetais é liberada. As evidências dos supostos básicos são encontradas nos estados emocionais que se expressam na ação de massa do grupo.

Bion postula três supostos básicos:

- a) dependência
- b) luta e fuga
- c) acasalamento

No primeiro suposto básico, acham-se exacerbados os sentimentos de dependência, de ser sustentado por, de receber, de nutrir-se etc., e é expresso através de várias modalidades comportamentais acompanhadas de uma gama variada de defesas. Necessariamente implica numa revivescência da posição passivo-receptiva da criança nas primeiras etapas do desenvolvimento.

O segundo suposto básico diz respeito às tentativas do grupo de lutar contra alguma coisa, pessoa ou idéia ou dela fugir. Acham-se presentes a mobilização de atitudes de ataques, assim como as concomitantes defesas de evitamento.

Finalmente, no terceiro suposto básico o grupo está unido em torno de alguma expectativa messiânica, oriunda do acasalamento de pessoas, idéias, etc., fundamento este do sentimento de esperança do grupo. Esta atitude, entretanto, embora mantenha o grupo coeso para caminhar para adiante, cumpre também a finalidade de desviar a atenção do

que se passa no momento atual e presente, e da provável ansiedade que este momento suscita.

É importante destacar que nestas colocações teóricas, o autor não faz menção alguma a atividade psíquica do indivíduo isolado. Bion se refere a processos que surgem da matriz coletiva.

Cada indivíduo tem um certo grau de disposição para entrar em combinação com o grupo e atuar os supostos básicos. A esta disposição para a combinação involuntária e instantânea de um indivíduo com outro para compartilhar um suposto básico, Bion denominou valência. Seria, nos termos do autor, o que explica um movimento ou uma manobra coesa do grupo em determinado sentido, feita de modo rápido, sem haver uma combinação ou discussão prévia.

É sabido como apesar de colocar estes supostos básicos como atuantes em "qualquer grupo de indivíduos reunidos para trabalhar", como citado acima, o autor desenvolveu estas idéias especialmente no que diz respeito aos grupos terapêuticos.

Nas situações de aula também estes supostos básicos acham-se presentes, notadamente os dois primeiros. Naturalmente, devido à especificidade de organização deste tipo de grupo, que trabalha dentro de um enquadre definido e onde a tarefa aprender e os aspectos cognitivos são privilegiados, os supostos básicos são em geral mantidos num nível latente.

Entretanto, se o manejo da aula dá oportunidade à participação e manifestação do aluno fica nítido como em certas ocasiões, o grupo movimenta-se dentro de determinado objetivo do suposto básico. Por exemplo, quando o grupo espera do professor - que é o líder do grupo de trabalho - uma informação "mastigada", quando exige vorazmente mais e mais explicações sem tentar um esforço de elaboração ou quando copia os dados de modo compulsivo, irritando-se ao perder um detalhe, sem dúvida o suposto básico de dependência está atuante. É evidente que se o manejo de

9140-2e

aula for do tipo autocrático, haverá um favorecimento para a cronificação de tal tipo de vinculação, cabendo neste caso ao professor o desempenho substitutivo de uma figura dramática parental. O segundo suposto básico aparece nos momentos de ataque ao vínculo e às características de dependência deste vínculo e as técnicas utilizadas variam desde a ridicularização até a agressão manifesta, conforme descritas no primeiro capítulo. Este suposto básico funciona sempre a serviço de um momento de resistência grupal às mudanças suscitadas pela informação.

A forma segundo a qual o suposto básico irá se manifestar irá depender do tipo de combinações das diversas percepções em jogo. Segundo a sugestão de Lent¹⁷, essa percepção poderá se movimentar em dois eixos, se levarmos em conta as ansiedades primitivas. O objeto poderá ser visto como:

- a) Idealizado - desvalorizado
- b) Destruído - destrutivo

Neste sentido, poderia se constituir uma tabela de dupla entrada, onde por um lado estaria a qualidade de vínculo objetal estabelecido (idealizado - desvalorizador, por exemplo), e por outro a percepção do aluno (se este é tomado como ponto de referência) do professor, de seus iguais, da tarefa, da instituição e de si próprio. Assim, se é o suposto básico de luta e fuga o dominante em determinado momento, a sua forma de expressão dependeria da percepção do objeto como perigoso à estabilidade do grupo (destruidor), sendo necessário combatê-lo, ou como pobre, sem interesse, nada podendo se esperar dele (destruído), sendo neste caso necessário evitá-lo.

As dramatizações feitas pelo grupo do conteúdo da tarefa aparecem então neste contexto, simultaneamente à dependência inerente a relação aluno-professor e aos supostos básicos.

3.3 - A Dramatização, seu Manejo e Ilustrações

A dramatização aparece quando há um certo grau de ansiedade, uma dificuldade em assimilar a novidade da tarefa e, em especial, quando o conteúdo da tarefa favorece a identificação. Naturalmente como já foi apontado, depende do manejo de grupo específico por parte do professor. A forma em que se estrutura dependerá das características que aquele determinado grupo apresenta, das características de personalidade do professor, do vínculo prévio e do contexto institucional. No decorrer da dramatização, considerada como um momento emocional do grupo, estarão atuantes um ou mais supostos básicos.

A dramatização da tarefa, de modo geral, se desencadeia a partir de um ou mais porta-vozes. Estes são considerados como uma parte expressiva do grupo, pois assumem a problemática e são capazes de explicitá-la. Para se detectar quando se trata de um verdadeiro porta-voz, usa-se o critério de verificar a coesão que se estabelece a sua volta. De modo geral, o grupo de modo ostensivo ou por vezes velado, dá continuidade ao seu tema.

A ação do grupo e seus porta-vozes irá atuar como um estímulo para a conduta do professor e por sua vez, a deste último, como um outro estímulo para o grupo e assim sucessivamente. Naturalmente, também o professor poderá ser o desencadeante de tal processo.

Necessariamente, se considerarmos que toda a dramatização de uma tarefa psicológica implica num vínculo, direta ou indiretamente o professor é incluído na cena como personagem dramático. A questão está no fato daquele assumir ou não o papel, personagem ou parte que lhe está sendo atribuída.

São úteis, neste caso, os conceitos clínicos de transferência e contra-transferência. Por transferência, entende-se a atualização no decorrer de uma entrevista, de sentimentos, atitudes e condutas inconscientes, que correspondem a pautas que se estabeleceram no curso do desenvol-

vimento, especialmente nas relações interpessoais com o meio familiar. O mesmo acontece a nível grupal. Excluem-se desta exposição, portanto, as revivências pessoais de um indivíduo e do significado especial que tenha para si o professor ou a tarefa.

Na contra-transferência incluem-se todos os fenômenos que aparecem no entrevistador (no caso, o professor), como emergentes da estrutura do campo psicológico. Por certo, os afetos, atitudes e condutas que surgem dependem da história prévia do professor, suas necessidades e disposições básicas, mas se aparecem ou se atualizam em um momento dado é porque há fatores do campo que contribuem para que assim aconteça.

Deste modo, a interação transferência-contra-transferência pode ser estudada como uma atribuição de papéis por parte do grupo e uma percepção do mesmo por parte do professor. A contra-transferência, na verdade, não constitui uma percepção no sentido rigoroso ou limitado do termo, mas sim num indício de grande significação e valor para orientar o professor.

O exemplo abaixo descrito ilustra o problema da dramatização, do porta-voz, a atuação dos supostos básicos e a inclusão do professor na cena.

Num dos seminários sobre Psicologia do Desenvolvimento, o tema abordado era a angústia do 8º mês, segundo Spitz. Esta matéria havia sido dada já há algum tempo, sendo que o tema visto em classe neste momento era a crise dos três anos de idade com toda a problemática do exibicionismo, autonomia, auto-afirmação, negativismo, etc.

Paralelamente a discussão do tema, aliás bem pouco eficaz, o grupo desenvolvia um comportamento rebelde de não aceitação da tarefa, na verdade, pouco interessado na compreensão do tema. "Não concordo, não concordo, porque não e está acabado" foi uma menção explícita de um dos porta-vozes, que mais adiante completa, "é isto mesmo, ou Spitz está certo ou está errado, o que não pode ser os meios termos". Em torno de tais asserções, o grupo deu

continuidade à "rebeldia", a frases incoerentes e arbitrárias, sendo notória a extrema agitação motora que tomou conta do grupo. Cada membro falava sem parar, sem prestar a menor atenção aos demais.

O relato da orientadora do seminário, revelou que esta havia ficado com vontade de "dar palmadas" em cada um. É interessante notar que o grupo defendia rigidamente a tese de que se uma pessoa usa um mecanismo de defesa, deveria usá-lo única e exclusivamente "até morrer". Foi apresentada a seguinte explicação: "Vamos imaginar um baú com biquínis, vestidos longos, vestidos simples. Vocês não irão usar um biquíni numa recepção, vocês lançarão mão de uma roupa que seja adequada para a ocasião...etc.". Todos estes aspectos, e os sentimentos do orientador ficaram claros numa supervisão que se seguiu (pois tratava-se de uma monitora). Na verdade, os alunos estavam muito identificados à faixa etária que estudavam, realmente dramatizando a nível grupal aspectos já vividos por cada um individualmente. A agitação, o egocentrismo, o monólogo coletivo e o que é mais notável o próprio tipo de pensamento e raciocínio (guardando-se as devidas proporções) típicos desta faixa etária, achavam-se presentes.

O suposto básico presente nesta situação era o de luta e fuga, pois o grupo atacava indiscriminadamente e procurava se esquivar da tarefa.

É interessante que todo este momento ilustra bem o envolvimento do professor na cena dramática. A vivência contra-transferencial, em relação ao grupo era justamente a de uma mãe irritada e sem argumentos que quer "partir para palmadas" frente à rebeldia. Convém, entretanto, ressaltar o manejo intuitivo de que se valeu não só apelando para uma lógica rudimentar e de sentido comum, como até certo ponto enfatizando um dos aspectos mais óbvios da etapa, que é o exibicionismo (roupas, seu uso adequado, etc.). O importante é que a turma pôde se contentar com tal ilustração e de fato "entendeu", apesar do assunto de seminário propriamente dito ter ficado um tanto à margem.

Este caso mostra a contra-identificação com o papel imposto e como, mais por intuição do que, realmente, por "insight", o orientador conseguiu conduzir o grupo.

O ponto a ser discutido agora é o manejo de tais situações. Na verdade, se se mostrar apenas ao grupo a idéia teórica de que o grupo dramatiza conteúdo da tarefa que aprende, não haverá uma elaboração real do momento. Muito provavelmente, a ansiedade persecutória subjacente frente à novidade da tarefa poderá aumentar. Isto porque este tipo de manejo facilmente será sentido como uma interferência de tipo terapêutico, superpondo-se à vivência do papel do professor por parte do grupo o papel de psicólogo, propriamente dito. A confusão na percepção dos papéis, por certo, facilitará um recrudescimento das ansiedades, se não quando mesmo o aparecimento de atuações.

O manejo deve se restringir aos limites do "setting" de aula ou seja é através da dosagem da própria tarefa de aprendizagem, que algum efeito poderá ser obtido. Abaixo uma ilustração típica do manejo:

Na Cadeira de Psicologia do Desenvolvimento, após haver sido exposto e debatido minuciosamente as primeiras etapas da evolução (primeiro e segundo ano de vida), a professora preparava-se para dar todas as características da etapa em que a criança entra na escola. O grupo começou, de modo desordenado, a fazer perguntas sobre o primeiro ano, focalizando em especial a situação de dependência. Respostas às primeiras perguntas, que obviamente eram já de conhecimento do grupo (dois meses haviam sido gastos nesta exposição), a professora tentou introduzir o tema programado. Novamente, foram feitas perguntas onde se destacavam observações como "o quentinho", o "calorzinho" daquela etapa, seguindo-se uma interminável e pouco objetiva discussão sobre a "mãe peluda e a mãe de arame" (a propósito da experiência de Harlow).

Neste momento, na verdade, o momento do grupo parecia indicar uma identificação com as ansiedades típicas ligadas à entrada na escola. E por isto, era desenvolvida u

ma manobra no sentido de retardar tal tema, privilegiando certos detalhes supostamente não compreendidos. O suposto básico dominante neste momento por certo era o da dependência, ou seja as perguntas cada vez mais e mais, difíceis de serem respondidas, ou melhor saciadas. O grupo, paralelamente, dramatizava a situação da criança que entra na escola e resiste à abandonar o "calorzinho e quentinho" da dependência. É sabido como comportamentos parcialmente regressivos surgem nesta etapa. O manejo consistiu no seguinte: a professora, percebendo o tipo de ansiedade latente não assumiu o papel de mãe, recusando-se portanto a ingressar na dramatização. Unificou as dúvidas em cima do tema elaboração da fase depressiva (recapitulação). Em seguida, adiantou alguns tópicos da matéria, desenvolvendo os recursos da criança no sentido da elaboração dos lutos e perdas trazidos pelas separações. A tranquilidade retornou ao grupo que pôde aceitar sem maior interferência a introdução do novo tema. Se a professora tivesse insistido em entrar no tema ou ficado indefinidamente respondendo às perguntas muito provavelmente teria se instalado o caos grupal, com o concomitante incremento da ansiedade.

Para um manejo adequado é necessário um certo distanciamento, por parte do professor, distanciamento este que lhe permita perceber os supostos que regem o comportamento grupal, as técnicas defensivas utilizadas, e exatamente a que aspectos se referem o comportamento dramático. Sem dúvida, para que se dê conta destes fenômenos sua vivência contra-transferencial deverá estar razoavelmente neutralizada, sem o que, poderá perceber o movimento do grupo a partir de um papel assumido dentro da dramatização. Por outro lado, deverá estar consciente do tipo de manejo do papel que desempenha, elemento este que se não estiver claro poderá levar a uma percepção de uma pseudo-dramatização. Seria o caso de um professor exigente que interpretasse as reivindicações do grupo como uma atitude hostil, perdendo de vista que seu próprio manejo desperta uma atitude complementar no grupo.

É importante ressaltar a inconveniência de manejos do tipo interpretação grupal, clarificação, etc. Os recursos utilizados devem sempre ter o sentido de resgatar as interferências da comunicação, propiciando o processamento da aprendizagem. Os recursos vão variar desde informações, explicações, recapitulações etc, sendo que o mais importante é que a forma da exposição, nunca esteja distanciada da habitual forma de comunicação aluno-professor.

As dramatizações relatadas acima são do tipo espontâneo, ou seja fruto de uma identificação natural com um "universal", no caso anterior, a dificuldade que sempre implica o processo de uma separação. A especificidade da forma que a dramatização assume vai depender, como já foi dito, do momento da aprendizagem, do vínculo prévio estabelecido, etc.

Essa propriedade grupal antes de ser considerada como um obstáculo ou entrave à aprendizagem, poderá ser usada justamente como um recurso facilitador. Este é o caso do uso de grupos, onde a dramatização ocorrerá. Trata-se, portanto de um recurso intencional, na medida em que se elabora subgrupos no decorrer das aulas com objetivos específicos ligados a tarefa. São grupos provocados e organizados artificialmente. Vale destacar dois tipos básicos: aqueles em que os indivíduos componentes não sabem desta propriedade, dramatizando facilmente a tarefa e os grupos constituídos de psicólogos formados, já conhecedores desta propriedade e que assim mesmo incorporem na representação. Abaixo, será relatada uma ilustração do primeiro tipo de grupo:

No curso de Psicologia da Personalidade, à propósito do estudo de estruturas básicas de condutas o professor dividiu a turma em três subgrupos, sendo dada a seguinte instrução: pediu-se para que o grupo imaginasse um "camping" de fim-de-semana, onde numa barraca estivessem três adolescentes normais, que correspondessem às estruturas evitativa (fóbica), ritualística (obsessiva) e demonstrativa (histérica). Cada um dos subgrupos reunidos montaria um esquema de traços de personalidade e de comportamento correspondente ao

tipo estrutural que cabia àquele subgrupo. E finalmente, três porta-vozes eleitos teriam a função de dramatizar o fato, a comunicação entre as pessoas, os problemas e desavenças surgidos etc. O professor e seus dois monitores observaram a elaboração e planejamento de cada subgrupo e puderam se valer na síntese final do trabalho das características de funcionamento grupal.

Sem dúvida, a dramatização teve lugar. O nível de comunicação no grupo evitativo foi cauteloso, indireto e no meio quiseram mudar para outro tipo estrutural. O grupo demonstrativo não conseguiu aprofundar um planejamento, preocupado que estava no efeito que iria despertar; mas o mais notável apareceu no grupo ritualista, que até a última hora não conseguiu tomar decisões sobre quem iria ser o porta-voz, sendo o único dos subgrupos que redigiu minuciosa e obsessivamente, item por item, o que seria dito durante a representação. Deve-se notar que na instrução havia sido enfatizado o aspecto espontaneidade. A seguir, um quadro comparativo entre as características da comunicação nos três tipos estruturais, de acordo com os critérios de Liberman¹⁸ e as características apresentadas pelos grupos de trabalho:

<u>Características da Comunicação</u> (segundo Liberman):	<u>Características apresentadas</u> <u>pelos grupos de trabalho:</u>
<p>a) <u>Estrutura Ritualística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -rigidez -incapacidade de perceber o afeto da conduta -meticulosidade -detalhismo -organização -ambivalência -desestímulo à finalidade prática da comunicação 	<p>a) <u>Estrutura Ritualística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -atê a última hora discutiam para escolher o porta-voz. -único grupo a redigir minuciosamente o que iria ser dito na dramatização. -dramatização recitada e sem emoção. -apartes do porta-voz durante a dramatização, tentando controlar e organizar os outros papéis.
<p>b) <u>Estrutura Demonstrativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -impacto estético ao interlocutor -exibicionismo -atitude sedutora -dependência -teatralidade -"ingenuidade" 	<p>b) <u>Estrutura Demonstrativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -único grupo que fez apelo ao professor, insistentemente para receber ajuda. - superficialidade, desorganização e grande alarido no grupo. -exibicionismo flagrante, tentando (e conseguindo) roubar a cena durante a dramatização.
<p>c) <u>Estrutura Evitativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -atitude alerta -evitamento da angústia -evitamento da exploração -evitamento da discriminação do objeto -tendências a respostas tangenciais -insistência na postura de rejeitado e não compreendido 	<p>c) <u>Estrutura Evitativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -grupo mais calado, omisso e sem graça. -grupo insatisfeito, queria mudar de tema. -apartes lacônicos durante a dramatização, insistindo que "não tenho vez" -planejamento mal estruturado da dramatização.

Após a representação, o professor e seus monitores tomaram, em primeiro lugar, como referenciais, os aspectos dramáticos expostos pelo grupo explicitamente. Em seguida, abordaram o nível latente da comunicação grupal, ou seja, a dramatização da tarefa (na medida em que cada subgrupo se identificou inconscientemente com o seu objetivo específico) dentro da dramatização planejada pelos próprios alunos. Neste tipo de situação, cabe uma explicação sobre o fenômeno da identificação com a tarefa, considerando a artificialidade do grupo. A partir disto, os alunos podem refletir sobre sua participação no grupo, as modalidades de comunicação estabelecidas, o que propicia uma maior integração entre o sentir, o pensar e o agir. Vale ressaltar que os alunos porta-vozes não apresentavam em especial as características comportamentais exibidas no transcorrer da dramatização.

Mesmo no caso de informado de tais características o grupo, continua a funcionar do mesmo modo. Naturalmente, o nível de sofisticação que aparece é maior. No curso de Intervenção em Crise, programado para duas horas semanais de aulas teóricas e uma hora e meia de grupo operativo, também semanais, o grupo era composto por profissionais, cientistas de tal propriedade. Entretanto, durante todo o curso tal fenômeno ocorreu. É interessante observar que à medida que tal modalidade de aprendizagem se processava, o próprio grupo aprendeu a detectar o que, como e porque está dramatizando, o que torna mais operativo o aprender.

Observação e estudo deste fenômeno é importante na aprendizagem da Psicologia pelas suas implicações profiláticas, a nível grupal, e por vezes individual. Profilático, no sentido postulado por Caplan⁷, da prevenção primária, pois há:

a) O evitamento de uma má-aprendizagem. Na medida em que se resgata, a partir da situação de dramatização, as interferências ao conhecimento, se possibilita ao aluno uma aprendizagem mais integrada, que utiliza recursos das várias áreas de sua personalidade. Por outro lado, se evi

ta também, a cronificação de uma dissociação instrumental exagerada, que só terá como efeito a modelação de uma atitude também distanciada, na futura prática psicológica.

b) A possibilidade de redistribuição das ansiedades a nível grupal, o que favorece a elaboração da problemática tanto grupal, como mesmo individual (enquanto ligada à tarefa). Não se trata aqui de uma pretensão terapêutica, mas sim de um enfoque de trabalho, que sem se distanciar da tarefa cognitiva central de informar e discutir, não se aliena da responsabilidade de formar pessoas.

O conhecimento de tal fenómeno no caso da aprendizagem de Psicologia, em si tão mobilizadora e ansiôgena, permite ao professor não só a possibilidade de melhor dosar o material didático, como também resgatar o seu próprio papel, a tarefa e o vínculo.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi o estudo da dramatização que se processa no vínculo aluno-professor, no decorrer da aprendizagem de Psicologia.

A dramatização poderá ocorrer, expressando:

1. Um conflito ou fratura, a nível institucional.
2. Uma identificação por parte do grupo com o conteúdo da tarefa exposta em aula.

No primeiro capítulo foi feita uma reflexão sobre a aprendizagem de Psicologia. A aprendizagem é um processo que implica em mudanças, e no caso específico da assimilação de informações sobre um objeto de estudo que inclui o aluno como pessoa, vem acompanhado de dois tipos básicos de ansiedade: depressivas e paranóides. As primeiras dizem respeito a perda do esquema referencial anterior e as segundas, estão relacionadas ao temor suscitado pelo novo, que ainda não se apresenta como um continente dentro do qual o indivíduo possa se movimentar. Aprender, portanto, implica uma boa dose de tolerância à frustração.

Podem se distinguir três etapas no processo de aprendizagem. A da pré-tarefa, que diz respeito ao primeiro contato com o material exposto. É justamente aonde se manifestam os movimentos mais sintomáticos de resistência à mudança, que podem ser classificados de acordo com as técnicas defensivas usadas e com o tipo de ansiedade subjacente. A da tarefa, propriamente dita, é quando o aluno já lida com o conteúdo do material, constituindo-se no verdadeiro núcleo da aprendizagem. O projeto será a consequência, pois internalizado o conhecimento, já fará parte da identidade do indivíduo, mesmo que frente a ele a resultante tenha sido o fortalecimento de uma posição crítica. Assim, o indivíduo estará gabaritado para fazer modificações, internas ou externas, a nível emocional ou cognitivo.

No segundo capítulo foi feita a diferenciação entre atuação e dramatização, implicando esta última na trans formação em ação de um significado mental. Dá-se na drama tização - ao contrário da atuação que envolve por excelência uma descarga - uma reedição de um conflito, sempre dentro de um contexto vincular. Na dramatização, haverá uma distribuição de papéis representativos da totalidade ou de partes do conflito, papéis estes assumidos e desempenhados dentro do grupo, por seus integrantes.

Partindo, então, da postulação da Psicologia Insti tucional, que determinados setores de uma organização podem dramatizar as dificuldades de setores superiores, foi discutido como no vínculo aluno-professor pode se desenrolar uma cena dramática, com distribuição de papéis, não necessariamente ligada à identificação com a tarefa. Para esta exposição o autor analisou os conceitos de movimento, articulação e fratura, considerando que a patologia institucional se centra em cima de uma fratura, ou seja, de uma articulação perturbada.

No terceiro capítulo, foi estudada a dramatização fruto de uma identificação com a tarefa propriamente dita. O grupo de alunos desenvolve uma atividade mental, centrada na aprendizagem de psicologia, mas subjacente aparecem processos emocionais ("supostos básicos") que interferem no conhecimento. São processos latentes que aparecerão especialmente em momentos críticos de resistência à mudança e em que há um incremento da ansiedade.

Na situação de dramatização - explicitada por um ou mais porta-vozes, em torno dos quais o grupo se torna coeso - está presente um "suposto básico". O próprio professor poderá ser incluído na cena que se desenrola, na medida em que contra-transferencialmente se identifica com o papel que lhe é imposto. O manejo dessas situações exige especial cuidado, pois deverá ser feito a nível de tarefa, ou em outros termos, a nível do "grupo de trabalho". Finalmente, foi mostrado como poderá se fazer um uso intencional desta propriedade de identificação com a tarefa,

instrumentando-a através de grupos operativos.

A intenção deste trabalho é:

1. Discutir como se podem criar algumas situações de interferência ao conhecimento e aprendizagem psicológica, que são decorrentes de uma identificação do grupo com a tarefa, dramatizada no vínculo aluno-professor.
2. O tipo de manejo que se faz necessário nestas ocasiões.
3. O uso operativo que pode se tirar deste fenômeno, quando se utiliza grupos de trabalho como recurso didático.

Sobre o item 1: é importante a percepção por parte do professor de situações em que ocorrem a dramatização como decorrente da identificação com a tarefa (considerando a dificuldade em se detectar a dramatização fruto de uma fratura institucional, pois tanto professor como alunos estão contidos na mesma "cena"), porque mais facilmente poderá resgatar as interferências ao processo de conhecimento. Não são isto, também poderá indiretamente, propiciar a elaboração das ansiedades subjacentes, a nível grupal, e numa certa medida a nível individual. Neste sentido, a aprendizagem se fará de modo mais integrado, não sendo necessária a cronificação de uma dissociação instrumental entre o sentir e o pensar.

Em determinados momentos da aprendizagem ou a propósito de alguns assuntos, especialmente mobilizadores, o uso de grupos operativos (item 3) aproveita o fenômeno da dramatização, sendo bastante eficaz para a aprendizagem. Poderá propiciar "insight" mais profundo, assim como uma aprendizagem menos desgastante. Na verdade, é grande a probabilidade de se evitar uma má aprendizagem, ou de uma aprendizagem do tipo "como se", pois o aluno é envolvido, de fato, pela tarefa, estando em condições de elaborá-la nos níveis cognitivo e emocional.

O ponto de maior importância está, entretanto, no manejo de tais situações. O manejo, no caso de haver conhecimento e percepção por parte do professor do fenômeno dramático, deverá ser feito a nível de grupo de trabalho, ou seja, da atividade mental em jogo no grupo. Dizendo em outras palavras, o manejo respeitará os limites da tarefa, não podendo se manipular diretamente com as ansiedades e supostos básicos subjacentes, no grupo, com o risco de se superpor ao papel de professor, o de psicólogo. Será através da própria manipulação do conteúdo da tarefa, na sua dosificação que o professor, disporá de meios para desenvolver uma estratégia capaz de dissolver a dramatização. Neste caso, estará se efetuando um verdadeiro trabalho profilático em dois sentidos: no do evitamento da aprendizagem distorcida, como já foi dito, (nível cognitivo) e no da propiciação da elaboração das ansiedades grupais e individuais (nível emocional).

Naturalmente, não é imprescindível que todo professor trabalhe partindo de tais suposições, que exigem de si uma formação um manejo tático especial. Entretanto, frente às condições especiais da aprendizagem psicológica, com as mudanças no aluno, e as dificuldades que estas suscitam, o professor, que é, ao mesmo tempo psicólogo, não poderá se alienar deste seu último papel, já que lhe cabe a tarefa e a responsabilidade não só de informar e formar alunos - futuros profissionais - , como também pessoas.

BIBLIOGRAFIA

1. BION, W.R., *Experiências em Grupos*, Imago, Rio de Janeiro, 1970.
2. BION, W.R., *Os Elementos da Psicanálise*, Zahar, Rio de Janeiro, 1966.
3. BLEGER, J., *Psicologia de la Conducta*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1971.
4. BLEGER, J., *Temas de Psicología*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.
5. BOHOSLAVSKY, R., *Psicopatología de la Relación Aluno-Professor*, trabalho inédito, 1971.
6. BOUQUET, C.M., MÓCCIO, F. e PAVLOVSKY, E., *Psicodrama Psicoanalítico em Grupos*, Kargieman, Buenos Aires, 1970.
7. CAPLAN, G., *Princípios de Psiquiatria Preventiva*, Paidós, Buenos Aires, 1966.
8. COOPER, D., *Psiquiatria y Antipsiquiatria*, Paidós, 1971.
9. FERRÃO, L.M., "Acting - out e Identificação Projetiva", *Rev. Bras. de Psic.*, I, 2, 1967.
10. FOUKES, S.H. e ANTHONY, E.I., *Psicoterapia de Grupo*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1972.
11. GRINBERG, L. e col., "Cronología y resúmenes de la obra de Bion", *Rev. Arg. de Psic.*, XXIV, 2, 1967.
12. GRINBERG, León y Rebeca, *Identidad y Cambio*, Kargieman, Buenos Aires, 1971.
13. GRINBERG, L., *Introducción a los últimos conceptos de Bion*, Apostila distribuída pelo Instituto Brasileiro de Orientação Psicológica e de Psicoterapia, 1972.
14. HARARI, R., "El Psicoanálisis y la Profesionalización del Psicólogo", *Rev. Arg. de Psic.*, Galerna, I, 3, 1970.

15. HESNARD, A., *Psicoanálisis del vínculo interhumano*, Proteo, Buenos Aires, 1968.
16. JACQUES, E., "Social Systems as a defence against Persecutory and Depressive Anxiety", *New Directions in Psycho-Analysis*, Tavistock Publications Ltd., Londres, 1955.
17. LENT, C., *The Beginning Phases of a Consultant - Consultee Process*, publicação interna do Center for Training in Community and Mental Health Administration, Berkeley, 1968.
18. LIBERMAN, D., *La Comunicación en Terapéutica Psicoanalítica*, EUDEBA, Buenos Aires, 1971.
19. PICHON-RIVIÈRE, E., "Aplicaciones de la Psicoterapia de Grupo", *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Galerna, Buenos Aires, 1971.
20. PICHON-RIVIÈRE, E., "Grupos Operativos y Enfermedad Única", *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Galerna, Buenos Aires, 1971.
21. PICHON-RIVIÈRE, E., "La Noción de Tarea em Psiquiatria", *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Galerna, Buenos Aires, 1971.
22. PICHON-RIVIÈRE, E., "La Psiquiatria en el Contexto de los Estudios Médicos", *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Galerna, Buenos Aires, 1971.
23. PICHON-RIVIÈRE, E., "Técnica de los Grupos Operativos", *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Galerna, Buenos Aires, 1971.
24. SOUZA, D., *A Relação Médico-Paciente*, Publicação interna da Sociedade Brasileira de Psicanálise, 1962.
25. ULLOA, F.O., *Psicología de las Instituciones*, trabalho apresentado na Associação Psicoanalítica Argentina, B. Aires, 1966.

26. WALLER, W., *The Sociology of Teaching*, Science Editions New York, 1967.
27. WISDOM, I.O., "Comparación y desarrollo de las teorías psicoanalíticas sobre la melancolía", *Rev. Urug. de Psic.*, V. 1, 1963, citado en 10.

TESE APRESENTADA AO DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGIA DA PUC/RJ, FAZENDO PARTE DA BANCA
EXAMINADORA OS SEGUINTE DOUTORES:

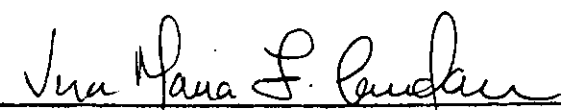

Dr. CARLOS PAES DE BARROS (Orientador)


Dr. AROLDO RODRIGUES


Dra. MARIA HELENA NOVAES

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro, / /


Coordenador dos Programas de
Pós-Graduação e Pesquisa do
Centro de Teologia e Ciências
Humanas