

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

2º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Profa. Ane Carine Meurer

Profa. Fabiane Adela Tonetto Costas

Profa. Lorena Inês Peterini Marquezan

Professoras Pesquisadoras (Conteudistas)

Ariene Meneghetti de Freitas

Acadêmica Colaboradora

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (*Curso*

de Comunicação Social | Jornalismo)

Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos

Iuri Lammel Marques

Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Eunice Maria Mussoi

Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Profa. Cleidi Lovatto Pires

Profa. Maria Medianeira Padoin

Comissão

Revisão Textual

(*Curso de Letras | Português*)

Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenação

Angelise Fagundes da Silva

Marta Azzolin

Acadêmicas Colaboradoras

Direitos Autorais

(*Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica | UFSM*)

Projeto de Ilustração

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

Prof. André Krusser Dalmazzo

Coordenação

Paulo César Cípolatt de Oliveira

Técnico

André Schmitt da Silva Mello

Bruno da Veiga Thurner

Lucas Franco Colusso

Rodrigo Oliveira de Oliveira

Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

Prof. Paulo Eugenio Kuhlmann

Coordenação

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

Prof. Volnei Antonio Matté

Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello

Técnica

Bruna Lora

Filipe Borin da Silva

Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

M598p	Meurer, Ane Carine Psicologia da educação II : 2º semestre / [elaboração do conteúdo Profª Ane Carine Meurer, Profª Fabiane Adela Tonetto Costas, Profª Lorena Inês Peterini Marquezan ; Angelise Fagundes da Silva, Marta Azzolin, acadêmicas colaboradoras ; revisão pedagógica e de estilo Profª Ana Claudia Pavão Siluk ... [et al.]]. - 1. ed. - Santa Maria : UFSM, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005 80 p. ; 30 cm. 1. Educação 2. Psicologia educacional I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Marquezan, Lorena Inês Peterini III. Silva, Angelise Fagundes da IV. Azzolin, Marta V. Siluk, Ana Claudia Pavão VI. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. VII. Título. CDU 37.015.3
-------	---

Ficha catalográfica elaborada por
Alenir Inácio Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Tarso Genro

Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota

Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis

Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger

Diretor do CPD

Prof. Jorge Luiz da Cunha

Diretor do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini

Coordenadora de Tutorias e dos Pólos

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora

Odone Denardin

Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis

Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto

Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto

Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

PERSONALIDADE	07
1. Aspectos gerais da teoria da psicanálise de Sigmund Freud	09
2. O Aparelho Psíquico	10
3. A Energia Mental	11
4. Características do Consciente, Pré- Consciente e Inconsciente da Personalidade: As Estruturas Dinâmicas da Personalidade	12
5. Os Mecanismos de Defesa da Personalidade	14
6. As fases do Desenvolvimento da Personalidade	15

UNIDADE B

OS DIVERGENTES À TEORIA DA PSICANÁLISE	17
1. Carl Jung e a Psicologia Analítica	19
2. Alfred Adler e à Psicologia Individual	22
3. Karen Horney e o desenvolvimento da personalidade	25

UNIDADE C

AUTORES QUE CONVERGIRAM COM AS IDÉIAS DE FREUD	29
1. Anna Freud e a Psicanálise Infantil	31
2. Gordon Allport e a Autonomia Funcional	35
3. Henry Murray e a Personologia	40
4. Erik Erikson e os estágios psicossociais do desenvolvimento	50
5. Jacques Lacan	56
6. Maud Manonni e a Psicanálise Institucional	60

UNIDADE D

AS TEORIAS PSICANALÍTICAS E A EDUCAÇÃO	65
1. A relação entre Psicanálise e Educação	67
2. Principais contribuições das Teorias Psicanalíticas para a educação	71

REFERÊNCIAS

Bibliografia	73
--------------	----

Apresentação da Disciplina

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

2º Semestre

Neste semestre, iremos trabalhar com a formação da personalidade e sua implicação nos processos educacionais. Para tanto, serão conhecidos alguns de seus principais teóricos, seu precursor Freud e a psicanálise e alguns de seus seguidores Anna Freud, Jung, Adler, Karen Horney, Allport, Murray, Erikson, Lacan e Manonni.

O objetivo da disciplina será conhecer e identificar as diversas teorias psicanalíticas que possibilitem a visualização mais aprofundada de aspectos constitutivos inconscientes que permeiam os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, estuda a forma como os princípios psíquicos influenciam os processos de aprendizagem e escolarização, superando o entendimento de que estudar psicologia resulta na "aplicação" desses princípios psíquicos gerais.

Iremos trabalhar com a disciplina de Psicologia da Educação II com carga horária de 60 horas/aula. Cada uma das unidades está organizada com leituras e atividades. A avaliação será contínua e estaremos seguindo os seguintes critérios: participação e contribuições qualitativas nos bate-papo, leituras, fóruns de discussão e demais atividades propostas durante o semestre.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de sessenta (60) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

A

PERSONALIDADE

Prof^a. Lorena Inês Peterini Marquezan

Objetivo da Unidade

Possibilitar o conhecimento da teoria da personalidade segundo Freud, a partir dos aspectos selecionados no programa da disciplina.

Introdução

Nesta unidade, trabalharemos com a teoria de Freud, as fases do desenvolvimento da

personalidade e os mecanismos de defesa.

1 Aspectos gerais da teoria da psicanálise de Sigmund Freud



Paulo César Grabati de Oliveira

Figura A.1: Sigmund Freud

Sigmund Freud tinha um problema. Ou melhor, ele tinha vários problemas. É um marco de sua grandeza que, ao tentar resolver suas próprias dificuldades, ele foi capaz de derramar muita luz sobre os muitos problemas mentais com os quais as pessoas de todas as partes podem se defrontar.

Freud nasceu em 1856, na atual Tchecoslováquia, mas viveu por quase 80 anos em Viena. A Áustria tinha sido, durante séculos, o lugar de passagem da Europa Central, e os exércitos inimigos do Leste e Oeste tinham tornado o pequeno país um campo de batalha sangrento.

Enquanto estudante, crescendo nessa terra bonita, mas marcada pela guerra, Freud não

podia se decidir que estrada para o sucesso seguiria. Durante algum tempo, quis ser um químico, mas achou que não era particularmente dotado neste campo. Então, voltou-se para a anatomia e a fisiologia. Ele estudou medicina na Universidade de Viena, não porque estivesse interessado em curar as pessoas, mas porque era um desafio intelectual, e, também, porque era uma tradição judaica tornar-se médico.

Após graduar-se em medicina em 1881, Freud passou quase 20 anos estudando o sistema nervoso humano antes de desenvolver sua primeira teoria da personalidade.

Junto com Breuer, Freud desenvolveu uma técnica chamada Catarse, o representar as situações emocionais enquanto se está sob hipnose. Supôs-se que a catarse funcionasse porque ela permitia que o paciente dissipasse ou consumisse toda a energia que ele tinha retido dentro de si. Era esta energia reprimida que provavelmente estava produzindo o comportamento "louco" e o pensamento que estava tornando o paciente infeliz.

2 O Aparelho Psíquico

Freud postulou que a MENTE operava em dois níveis, consciente e inconsciente. Através de suas pesquisas descobriu que os impulsos ou desejos (muitos de origem sexual) existiam principalmente no nível do inconsciente; a partir daí desenvolveu uma **TEORIA DA PERSONALIDADE** que influi a fundo em todo pensamento de hoje sobre a mente e a vida emocional do homem.

Um dos **ELEMENTOS** básicos da doutrina de Freud foi a importância que deu às **NEUROSES**. Definiu-as como falha na solução de um conflito entre os impulsos do indivíduo e seus esforços para impedi-las de atingir o **CONSCIENTE**.

Embora conseguindo tratar com sucesso algumas neuroses com sua técnica inicial de hipnose, Freud descobriu que muitos casos resistiam. Afinal, conclui que para ser bem sucedido no tratamento desses casos, precisaria de uma análise de maior profundidade que chegasse até a infância.

Freud insistiu sempre que, para ser psicanalista, este terá de aceitar como fundamentais suas teorias sobre o papel do sexo nas perturbações da **PERSONALIDADE**.

Sexualidade e Libido

A libido é a energia afetiva original que sofrerá progressivas organizações durante o desenvolvimento do organismo na perseguição de seus objetivos. Essa energia é voltada para obtenção do prazer, e é neste sentido que a definimos como uma energia sexual.

Estamos especificando que a **SEXUALIDADE** não é vista pela psicanálise em seu sentido restrito usual, mas abarca a evolução de todas as ligações afetivas estabelecidas desde o nascimento até a sexualidade genital adulta.

Cada nova organização da libido está apoiada numa zona erógena corporal que caracterizará uma fase do desenvolvimento.

3 A Energia Mental

A rigor, Freud se interessava mais pelas **EMOÇÕES** do que pelo **INTELECTO**. De fato, um dos aspectos mais importantes de sua teoria é o papel atribuído à **EMOÇÃO** e à **MOTIVAÇÃO DO CONSCIENTE**, mais que a inteligência, como os maiores motivadores de nossa vida. Isso chocou as pessoas que acreditavam que o homem era, acima de tudo, um ser racional.

Freud não inventou o conceito do inconsciente, mas foi o primeiro a **ACENTUAR** que os estudos da **MENTE** não podiam limitar-se ao campo do **INCONSCIENTE**. De fato, uma das primeiras conclusões de Freud foi que a vida psíquica inconsciente era mais importante que a consciente.

Essa ênfase sobre o inconsciente foi uma das mais férteis contribuições de Freud ao problema de como a personalidade abriga desejos e impulsos que a mente consciente rejeita. Os desejos rejeitados incluem todos os

tipos de impulsos hostis e destrutivos e também desejos por formas proibidas da satisfação sexual, enfim, tudo o que a consciência do homem civilizado repele. Capacitar-se de que estes desejos e impulsos são impedidos de atingir a consciência por um processo que Freud chamou de **REPRESSÃO**, influiu assim de modo forte e permanente na personalidade.

Freud sustentava que, em geral, a pessoa só consegue ter noção do conteúdo do seu inconsciente quando orientada e ajudada por um psiquiatra. Ela é incapaz de descrever esses impulsos, mas eles aparecem em forma de **SÍMBOLOS** em seus sonhos, em lapsos verbais e de memórias, manifestam-se também em reações excessivas, como remorso ou apreensão demasiada. A mente recorre a vários mecanismos de defesa para impedir que os desejos rejeitados forcem caminho até a consciência.

4 Características do Consciente, Pré-Consciente e Inconsciente da Personalidade: As Estruturas Dinâmicas da Personalidade

Aqui os conceitos básicos de consciente e inconsciente cedem lugar a três conceitos psicanalíticos que constituíram o MODELO DINÂMICO DA ESTRUTURAÇÃO DA PERSONALIDADE: Id, Ego e Superego.

O Id

É o reservatório de energia do indivíduo; é constituído pelo conjunto dos impulsos instintivos inatos, que motivam as relações do indivíduo com o mundo. O organismo, desde o nascimento, é uma fonte de energia que se mobiliza em direção ao mundo, buscando satisfação do que necessita para seu desenvolvimento. O inconsciente será abarcado pelo Id que é também a fonte de energia psíquica, além de ser o gerador das imagens que organizaram a canalização dessas energias.

Características do Id:

- é o responsável pelo processo primário, diante da manifestação do desejo; forma, no plano imaginário, o objeto que permitirá sua satisfação.
- Funciona pelo princípio do prazer, busca a satisfação imediata das necessidades.
- Inexiste o princípio da não-contradição, como não é dimensionado pela realidade; podem estar presentes desejos ou fantasias

mutuamente excludentes dentro da lógica.

- É atemporal; a dimensão da vivência é o presente.
- Não é verbal, funciona pela produção de imagens.
- Funciona basicamente pelo processo de Condensação e Deslocamento, que são os processos básicos do inconsciente.
- O Id é uma instância estruturalmente inconsciente, todos os processos descritos são estruturados sem a percepção ou participação do consciente.

O Superego

É o responsável pela estruturação interna dos valores morais, ou seja, pela internalização das normas referentes ao que é moralmente proibido e ao que é valorizado e deve ser ativamente buscado.

O Superego se divide em:

Ego ideal: que corresponde à internalização dos ideais valorizados dentro do grupo cultural, os quais o indivíduo deve ativamente perseguir, valorizando a honestidades, a coragem, o desenvolvimento intelectual, a caridade, etc.

O Superego, através do Ego Ideal, tende a impulsionar o indivíduo na obtenção destes valores; punindo-o ou criticando quando falha

na perseguição desses objetos.

Consciência Moral: corresponde a internalizações das proibições.

O Superego é uma estrutura necessária para o desenvolvimento do grupo social. Sem ele seríamos todos delinqüentes, respeitando apenas as restrições da força externa.

Lembre-se de que a punição superegórica vem mesmo sem ter ocorrido na prática o ato; portanto, basta o desejo, se sua severidade for grande, não podemos nem desejar.

O Ego

Surge como uma instância que se diferencia a partir do Id; servindo de intermediário entre o desejo e a realidade.

O Ego é acima de tudo, corporal, biológico, situa-se em parte do consciente e em parte do inconsciente.

Caracterização do Ego:

Dá o juízo de realidade, funcionando pelo processo secundário: o Ego partirá do desejo, da imagem formada pelo processo primário, para tentar construir na realidade caminhos que possibilitem a satisfação do desejo.

Intermediário entre os processos internos (Id - Superego) e a relação destes com a realidade:

Setor mais organizado e atual da personalidade.

O Id é uma estrutura arcaica, o Superego contém proibições oriundas da evolução da espécie. Cabe ao Ego organizar uma síntese atual, tomando o indivíduo original.

Domínio da capacidade de síntese.

Engloba todas as funções lógicas do funcionamento mental.

Domínio da modalidade.

Quando o Ego se vê enfraquecido por distúrbios afetivos, a atuação corporal fica prejudicada, rígida e estereotipada.

Organiza a simbolização.

O processo primário é plástico. O processo secundário, ao organizar a linguagem, organiza o domínio sobre as fantasias e fornece um instrumento de reter, elaborar e atuar sobre a realidade física e psíquica.

Sede de angústia.

Como instâncias adaptativas, o Ego é o responsável pela detenção dos perigos reais e psicológicos que ameacem a integridade do indivíduo.



Atividade - A.1

O que você acha dos aspectos gerais da teoria da psicanálise de Freud? Vamos discutir sobre isso no dia e hora que serão marcados pelos professores da disciplina, no ambiente virtual.

Você Sabia?

As angústias são classificadas em:

- Angústia Real: denominada de medo. É o sinal que mobiliza o indivíduo diante da perspectiva de uma agressão real.
- Angústia Neurótica: é o temor existente no Ego que o Id, ou seja, os desejos prevaleçam sobre os dados da realidade. Na prática, aparece numa espécie de sentimento de que estamos enlouquecendo, não resistiremos ao impulso de matar alguém.
- Angústia Moral: é um sentimento acusatório no qual sentimos que erramos, que somos maus, e nada mais poderá ser feito a não ser espisar a culpa. Aqui, tem-se um Superego rigoroso que, ao perceber os desejos que condena, passa a punir permanentemente o indivíduo como se a transgressão tivesse ocorrido.

5 Os Mecanismos de Defesa da Personalidade

Os conceitos de RESISTÊNCIA e REPRESSÃO e as estruturas dinâmicas de personalidade permitem-nos compreender o conceito de mecanismos de defesa.

Chamam-se mecanismos de defesa: os diversos tipos de processos psíquicos, cuja finalidade consiste em afastar um evento gerador de angústia da percepção consciente. Situam-se no inconsciente e, portanto, poderão mobilizar mecanismos inconscientes que não serão percebidos pelo sujeito.

1) Repressão: impede que pensamentos dolorosos ou perigosos cheguem à consciência.

2) Divisão ou Cisão: um objeto ou imagem com o qual nos relacionamos pode ter simultaneamente características que despertam nosso amor e ódio.

3) Negação: não percebemos aspectos que nos magoariam ou que seriam perigosos para nós.

4) Projeção: quando nos sentimos maus, ou quando um evento doloroso é de nossa responsabilidade, tendemos a projetá-lo no mundo externo que, a nosso ver, assumirá as características daquilo que não podemos ver em nós.

5) Racionalização: abstraímos-nos das vivências afetivas e, em cima de premissas lógicas, tentamos justificar nossas atitudes.

6) Formação reativa: caracteriza-se por uma atitude ou um hábito psicológico com sentido oposto ao desejo recalcado.

7) Identificação: diante de sentimentos de inadequação, o sujeito internaliza características de alguém valorizado, passando a sentir-se como ele.

8) Regressão: é voltar a níveis anteriores de desenvolvimento, que em geral se caracterizam por respostas menos maduras, diante de uma frustração evolutiva.

9) Isolamento: consiste em isolarmos um pensamento, atitude ou comportamento das conexões que teria como o resto da elaboração mental.

10) Deslocamento: através dele descarregamos sentimentos acumulados, em geral sentimos agressivos, em pessoas ou objetos menos perigosos.

11) Sublimação: é o mecanismo mais evoluído e é característico do indivíduo normal. Os desejos afetivos, que consideramos sexuais em um sentido amplo, quando não podem ser literalmente realizados, são canalizados pelo Ego para serem satisfeitos em atividades simbolicamente similares e socialmente produtivas.

6 As fases do Desenvolvimento da Personalidade

Fase oral

Ao nascimento, a estrutura sensorial mais desenvolvida na criança é a boca, pois é por ela que mobilizará a luta pela preservação do equilíbrio homeostático. É pela boca que começará a provar e a conhecer o mundo, e é através dessa que fará sua primeira, e mais importante descoberta afetiva: o seio. Portanto, o seio é o primeiro objeto de ligação infantil, é a incorporação, pois tudo que a criança pega é levado à boca; é comendo que ela conhece o mundo e com isto as identificações podem ser estabelecidas.

As etapas da fase oral são: reflexos alimentares, reflexos posturais e reflexos defensivos.

Fase Anal

No segundo ano de vida, passa-se da fase de organização oral para a anal. É o período em que se inicia o andar, o falar, e em que se estabelece o controle de qualquer dos músculos anulares que, ao relaxarem-se ou contraírem-se, regulam o trânsito de vários ductos naturais do corpo.

O período é denominado fase anal porque a libido passa a organizar-se sobre a zona erógena anal. A fantasia básica será ligada aos primeiros produtos, notadamente ao valor simbólico das fezes. Assim, duas modalidades de relação são estabelecidas, a projeção e o controle.

Fase Fálica

Por volta dos três anos de idade, a libido inicia uma nova organização, a erotização passa a ser dirigida para os genitais, desenvolve-se o interesse infantil por eles. A masturbação torna-se freqüente e normal, e existe a preocupação com as diferenças sexuais entre meninos e meninas.

A fase fálica, na segunda teoria de Freud, leva ao complexo de Edipo ou de Electra, no qual a criança se torna emocionalmente ligada ao genitor do sexo oposto. Freud acreditava que a criança resolvia esta ligação incestuosa através do desenvolvimento do seu Superego, aquela parte da sua personalidade que diz "NÃO" às suas necessidades anti-sociais. O Superego do menino, por exemplo, desenvolve-se incorporando os valores e a moral do seu pai, um passo que lhe permite controlar seus desejos incestuosos por sua mãe e os costumes sociais e os comportamentos aprovados da sociedade na qual ele vive. O Superego desenvolve-se a partir do ego, mas ganha sua própria habilidade de influenciar a descarga de energia libidinal. O Superego torna-se o juiz, crítico, e consciência:ele estabelece padrões ideais de comportamento e pressiona o ego a adotá-los.

O ego, apanhado no fogo cruzado entre o Id (biologia) e o superego (ambiente social), aprende a se defender o melhor que pode.

Período de Latência

Como a energia sexual é permanentemente gerada, ela não pode ser simplesmente eliminada ou reprimida. É preciso que ela seja canalizada para outras finalidades. Estando os fins eróticos vedados, ela é canalizada para o desenvolvimento intelectual e social da criança. A este processo de canalizar uma energia mobilizadora chamamos de realizações socialmente produtivas de sublimação. Este é o perigo típico da escolaridade formal ou da profissionalização, em todas as culturas do mundo.

Fase Genital

Alcançar essa fase é atingir o pleno desenvolvimento do adulto normal, onde as adaptações biológicas e psicológicas foram realizadas, aprendeu a amar e a competir; discriminou seu

papel sexual, desenvolveu-se intelectualmente e socialmente e é a hora das realizações naturais em vínculo maduro entre homem-mulher.

Deste modo, Freud contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento do ser humano, possibilitando assim olharmos o processo inacabado, aberto e permanente que tentamos conhecer.



Atividade - A.1

Observe crianças e adolescentes. Verifique se as características descritas por Freud, estão presentes neles e comente as que mais chamam sua atenção. Disponibilize suas observações no ambiente virtual, conforme orientação do professor.



[www.psiqweb.med.br/
persona/freud.html](http://www.psiqweb.med.br/persona/freud.html)
[www.psiqweb.med.br/
persona/freud2.html](http://www.psiqweb.med.br/persona/freud2.html)

UNIDADE

B

OS DIVERGENTES À TEORIA DA PSICANÁLISE

Prof^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Objetivo da Unidade

Essa unidade objetiva o estudo e a reflexão a respeito das concepções teóricas de autores que se contrapuseram a alguns elementos da Teoria da Psicanálise de Freud e sua influência para a área da educação.

Introdução

Como toda a teoria, a Psicanálise encontrou inúmeros aliados num primeiro momento, estes foram adeptos às idéias provindas de Sigmund Freud mas, posteriormente, evidenciaram diferenças e divergências em relação ao caráter psicosexual enfatizado por Freud na formação da personalidade.

Esses autores entenderam que a construção da personalidade ocorre muito mais por fatores

psicossociais do que psicosexuais, e que o aparelho psíquico do ser se constitui, também, pelas suas experiências vivenciadas em seu entorno.

Assim, essa unidade da disciplina deverá possibilitar uma visualização, breve, desses teóricos que até a atualidade influenciam os rumos da psicanálise mundial e a educação em particular.

1 Carl Jung e a Psicologia Analítica



Paulo César Grobati de Oliveira

Figura B.1: Carl Jung

Jung (1875-1961) foi considerado por Freud, por algum tempo, um filho adotivo e herdeiro aparente do movimento psicanalítico. Freud o chamara em uma carta "meu sucessor e príncipe herdeiro" (MCGUIRE, 1974,p.218 apud SCHULTZ & SCHULTZ,1992).

Carl Jung nasceu no ano de 1875 em uma pequena aldeia no norte da Suíça chamada Kesswill. Sua infância transcorreu nessa mesma localidade e, segundo seu próprio relato, foi "solitária, isolada e infeliz" (Jung,1961). Seus pais, um pastor protestante que constantemente sofria de crises de fé associadas ao mau humor e sua mãe, que se atinha à crença espírita evidenciando oscilações comportamentais variantes entre euforia e a depressão, tinham um casamento infeliz. A relação conturbada de seus genitores gerou em Jung um sentimento de desconfiança que se ampliou e transferiu-se a tudo e a todos. Como conseqüência Jung se reverte para o seu interior, buscando, através da análise dos seus sonhos, visões e fantasias, o seu inconsciente. Estes guias conservaram-se no decorrer de toda sua

vida, pois diversas situações conflituosas foram solucionadas por Jung tendo por referência seu inconsciente.

Formou-se médico em 1900, na Universidade da Basileia, Suíça, demonstrando grande interesse pela área da psiquiatria, assumindo sua primeira função em um hospital de saúde mental de Zurique. Cinco anos depois, Jung foi designado professor de psiquiatria na Universidade de Zurique, exonerando-se posteriormente para aperfeiçoar suas pesquisas, registrando-as e, simultaneamente, conservando sua própria clínica.

A aproximação entre Freud e Jung aconteceu a partir da leitura da obra de Freud em 1900, denominada "*A Interpretação dos sonhos*", a qual impressionou - o sobremaneira. Correspondendo-se a partir de 1906, somente em 1907 Jung vai a Viena deparar-se com seu mentor intelectual Freud. Apesar de adepto às teses de Freud quanto à função do inconsciente, Jung evidenciava determinadas discordâncias quanto ao papel da libido na formação da personalidade.

Jung foi eleito o primeiro presidente da Associação Psicanalítica Internacional no ano de 1911. Desde esse momento, a relação entre Jung e Freud passou a ser tumultuada, especialmente porque, ao escrever *A Psicologia do Inconsciente* (Jung,1912), limitou a abrangência do sexo em suas proposições teóricas e indicou uma compreensão especial de libido. O rompimento entre ambos

aconteceu no ano de 1914, quando Jung demitiu-se da sociedade de psicanálise.

As divergências entre Jung e Freud têm seu ponto principal quanto à origem da libido. Para Freud esta encerrava um caráter puramente sexual, Jung a concebia como a energia vital universal em um ser, na qual o sexo é somente um elemento. Desse modo, essa energia vital fundamental se manifesta no desenvolvimento e na reprodução da espécie humana, bem como em outras ações, condicionadas a um período especial da vida do indivíduo. Pode-se acrescentar outro ponto de discordância teórica entre os dois: é o entendimento do encaminhamento das motivações que interferem na composição da personalidade. Enquanto para Freud somos reféns de acontecimentos da infância, para Jung somos forjados por nossos objetivos, expectativas e pretensões relacionadas ao porvir, tanto quanto pelo que já vivemos. Jung preconizava que nosso comportamento não é influenciado somente pelas vivências iniciais do sujeito, mas está constantemente sofrendo transformações no decorrer da existência.

Jung ressaltava com eloqüência a magnitude do inconsciente, utilizando-se da palavra psique para fazer referência à mente, a qual abrangeria em três planos:

- a consciência (abarcando aspectos perceptivos e de memória, seria a vida em relação aos acontecimentos factuais, possibilitando a adequação a certo espaço ambiental); o inconsciente pessoal (que dizer respeito ao sujeito e reflete-se na sua memória, ímpeto, volição, percepções fugazes e outras vivências pessoais reprimidas); - inconsciente coletivo (algo desconhecido do indivíduo,

englobando fatos e vivências advindas de várias ascendências, inclusive de nossos antepassados animais). Este último plano da mente encerraria o progresso evolutivo universal, alicerçando a personalidade.

Assim, o inconsciente coletivo é fundamental para o desenvolvimento da psique, pois as disposições hereditárias do inconsciente coletivo - os arquétipos - determinantes inatos da vida mental, predisõem o indivíduo a reproduzir comportamentos semelhantes aos de seus ascendentes em situações similares.

Experenciados sob a forma de emoções e certos episódios mentais, os arquétipos podem ser relacionados às vivências expressivas da existência como o nascer e morrer, intensificando-se na adolescência. Manifestam-se, também, como reações às situações de extremo risco.

São quatro os arquétipos apresentados por Jung: a persona, a anima e o animus, a sombra e o self.

O mais evidente, mais externo denominado de persona, caracteriza-se por encobrir o que o eu realmente é. Pode-se afirmar que, para Jung, esse arquétipo camuflaria o que de fato somos, dissimulando nosso eu quando em relação aos outros. Permite-nos ser o que gostaríamos de ser perante a coletividade.

Anima e animus traduzem o entrecruzamento de características entre os sexos. Anima compreende peculiaridades femininas existentes no homem e o animus abrange caracteres masculinos na mulher. Explicitando: uma pessoa do sexo feminino pode apresentar aspectos do sexo masculino e vice-versa.

A sombra representa o que de mais obscuro

temos, nossa herança mais primária e ancestral, com a presença de grandes traços de animalidade. Encerra, também, o que trazemos da nossa origem mais remota e inferiorizada como seres, denotando nossos desejos e ações torpes, passionais, inadmissíveis. Para Jung, a sombra nos impulsionaria a realização de eventos que, em circunstâncias normais, não o faríamos.

Por fim, o self, é concebido como o mais relevante dos arquétipos, pois proporcionaria o equilíbrio entre toda a constituição do inconsciente, integralizando e estabilizando a personalidade.

Para desvendar e analisar os complexos presentes na personalidade, Jung criou o teste de associação de palavras. Esta ferramenta

servia como meio para diagnosticar e propor terapia para seus pacientes. O teste se desenrola da seguinte forma: o terapeuta lê para o paciente várias palavras, uma por vez. O paciente replica cada palavra com a primeira palavra que lhe vier à mente. A análise feita por Jung considerava aspectos fisiológicos e emocionais, observados e medidos pelo tempo de reação do paciente a cada palavra. Fatores como as mudanças no respirar e da condutividade elétrica da pele, eram avaliadas, pois colocavam em destaque reações emocionais. Por exemplo, se ao ouvir certa palavra o paciente demorasse em responder, esse fato evidenciava alguma questão emocional inconsciente relacionada à palavra-estímulo.



Para compreender uma das formas de representação do inconsciente acesse: <http://museuimagens.doinconsciente.org.br/centena/centel.htm>

2 Alfred Adler e a Psicologia Individual



Paulo César Cipolatti de Oliveira

Figura B.2: Alfred Adler

Alfred Adler (1870 - 1937) nasceu em Viena, Áustria. Foi uma criança infeliz e doente que viveu muitos dilemas competitivos em relação ao irmão mais velho, pelo fato de ser franzino, considerado feio e sofrendo rejeição por parte da mãe.

Na infância, tentou de várias maneiras tornar-se aceito e popular entre seus pares e, à medida que crescia, foi conseguindo um sentido de auto-estima e de aceitação dos outros que não encontrara no seio de sua família.

Sua vida escolar foi marcada por momentos de grande frustração, pois era considerado um péssimo aluno, tão incapaz que um professor disse ao seu pai que o único emprego para o qual o garoto prestava era o de aprendiz de sapateiro.

Entretanto essas "aptidões" consideradas depreciativas foram grandes impulsionadores para Adler, porque a partir delas, tanto em termos acadêmicos como sociais, ele conseguiu superar -se em suas desvantagens e inferioridade, revelando-se como exemplo vivo da possibilidade que o ser humano tem em

transpor e compensar as suas dificuldades tanto internas quanto externas.

Assim, formou-se em medicina na Universidade de Viena, doutor em medicina (1895) profissão que exerceu primeiramente, porém no decorrer do tempo começou a atuar na área da neuropsiquiatria, após conhecer Freud (1901).

Maravilhado com as idéias psicanalíticas de Freud, torna-se membro da Sociedade Psicanalítica de Viena. Corroborando com os princípios da psicanálise de Freud, paulatinamente passa a abandonar as teses sobre a ênfase da sexualidade na formação da personalidade defendidas por Freud.

Então, passa a postular ser a conduta neurótica uma excessiva valorização do sentimento de inferioridade, assunto de sua primeira obra, "Studie über Minderwertigkeit von Organe und die seelische Kompensation" (1907). Essas idéias principiaram o rompimento com Freud e a Sociedade de Psicanálise o qual aconteceu, de fato em 1911 (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).

Atuando como médico do exército austríaco na primeira guerra, Adler criou, posteriormente, clínicas de orientação infantil em escolas de Viena. Na década de 20, sua ação psicoterápica, entendida como sociopsicológica, foi nomeada por ele de psicologia individual e obteve vários registros positivos de profissionais partidários de práticas psicanalíticas, e muitos destes foram para Viena aprender com Adler.

Adler idealizou a psicologia individual permeada por aspectos sociais. Ressaltava que o comportamento humano não é influenciado pelo impacto biológico, mas sim por fatores sociais. Alertava que o entendimento de uma personalidade demanda a compreensão das relações sociais e o modo que o indivíduo lida com os outros. Adler entendia que esse interesse social, pode ser visto como uma possibilidade inata para colaborar com os outros, com a finalidade de atingir alvos pessoais e sociais. O interesse social desenvolve-se na infância através de certas vivências de aprendizagem.

Adler, assim como Freud, percebia o grande valor dos primeiros anos de vida, mas seu alvo centrava-se sempre nas demandas sociais e não nas biológicas.

Outra diferença entre as teorias de Adler e Freud prende-se à relevância da consciência: oposto a Freud, Adler insistia nas categorias conscientes do comportamento.

Adler discordava de Freud, também, de que a base primária que impulsiona o ser é o sexo. Adler confiava ser o sentimento generalizado de inferioridade o que incita o avanço do comportamental, ao que parece como tinha sido em sua vida.

Primeiramente, Adler atribuía esse sentimento de inferioridade a membros deficientes do corpo. Posteriormente, Adler estendeu esse conceito e atrelou-o a quaisquer deficiências físicas, mentais ou sociais, reais ou imaginárias. Acreditava, inclusive, que o diminuto tamanho, a impotência e a total vinculação da criança em relação ao seu ambiente resultam em um sentimento de inferioridade experimentado por todos. Consciente de sua inferioridade e do imperativo

em superá-la, a criança também é arrebatada por esse combate pela superioridade ou apuro. Pra ele, esse processo de restrição e empuxo continua por toda vida, impulsionando a pessoa a realizações cada vez maiores.

Os sentimentos de inferioridade também proporcionam benefícios para o indivíduo e para a sociedade, pois induzem a uma sucessiva evolução. Porém, se na infância esses sentimentos forem abrigados com mimos exagerados ou com rejeição, o efeito pode ser comportamentos compensatórios demonstrados de maneira imprevisível. A inaptidão de contrapesar adequadamente os sentimentos de inferioridade pode originar o desenvolvimento de um complexo de inferioridade, que leva o indivíduo à incapacidade de trabalhar com as dificuldades da vida.

A família, para Adler, é um fator de desenvolvimento da personalidade. Crianças com deficiências podem se considerar um fracasso, mas, por meio de compensações e com ajuda de pais compreensivos, podem transformar inferioridades em forças. Crianças estimuladas em demasia pelos pais podem se transformar egocêntricas. É improvável que desenvolvam interesse social; em vez disso, vão esperar que os outros cedam a seus desejos. Crianças negligenciadas podem desenvolver estilos de vida que envolve a busca de vingança contra a sociedade.

Considera-se o conceito adleriano do poder criativo do eu - self criativo - o cerne de sua teoria. Para ele, podemos determinar o nosso próprio futuro, em vez de tê-lo determinado para nós pela experiência passada.

Adler se interessou pelo relacionamento

entre a personalidade e a ordem do nascimento. Ele descobriu que a criança mais velha, a do meio e a mais nova passam por experiências

sociais distintas que resultam em diferenças de personalidades devido à sua posição na família.

PARA ENTENDER MAIS, ALGUNS CONCEITOS PERTINENTES ELABORADOS POR ADLER:

Luta pela superioridade: a agressividade importava mais que a sexualidade (Freud) no embate pela preservação e adequação da espécie compreendendo-se aqui superioridade como o empenho na direção da completude. Um vultoso investimento para avançar.

Sentimento de inferioridade e compensação: Todos nascemos com sentimento de inferioridade. Esse sentimento o incentiva à superação, a um plano maior de efetivação pessoal.

Self criador: novo conceito introduzido no estudo da personalidade, se entrelaça com o estilo de vida. O self criador seria o propulsor da existência. Dirigiria a estrutura da personalidade. Similar ao velho conceito de alma.

Finalismo de ficção: o homem introjetaria algumas crenças que são pura ficção, tais como, "todos os homens são criados iguais", "a honestidade é a melhor política", "o fim justifica os meios", etc. Adler acreditava que se pode transpor esse ideário.

Estilo de vida: nos cinco primeiros anos de vida, a pessoa formata uma série de peculiaridades que a diferenciará pelo resto da vida. O seu estilo de vida.

Interesse social: Adler finaliza afirmando que o homem só se completa, só atinge sua felicidade por meio da atividade social.

Ordem de nascimento: Para Adler a ordem de nascimento afeta de maneira determinante a formação da personalidade.



Para aprofundar a Psicologia Individual de Alfred Adler ler mais em <http://www.psiqweb.med.br/persona/adler.htm>

3 Karen Horney e o desenvolvimento da personalidade



Paulo César Copetti de Oliveira

Figura B.3: Karen Horney

Karen Horney (1885-1952) nasceu em Hamburgo, Alemanha. A infância de Horney nada teve de romântica. Sua mãe a rejeitou em favor de um irmão mais velho (a que Karen invejava por ser um menino), e seu pai costumava menosprezar sua aparência e inteligência, deixando-a com sentimento de inferioridade, de falta de valor e de hostilidade.

Essa carência de amor promoveu o que ela mais tarde denominou de ansiedade básica.

Ela teve uma adolescência frenética sempre em busca do amor e da aceitação, aos dezessete anos fundou um jornal que caracterizou como "um órgão virginal para super virgens" e começou a andar por ruas freqüentadas por prostitutas (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).

Apesar da oposição do pai, Horney ingressou na escola médica da Universidade de Berlim e se formou em 1913. Casou-se, teve três filhas e passou por um longo período de perturbação emocional. Divorciou-se em 1927 e continuou sua busca incansável de amor pelo

resto da vida. Entre 1914 e 1918, fez um treinamento no Instituto Psicanalítico de Berlim. No ano seguinte, tornou-se parte do corpo docente daquele Instituto e iniciou sua prática privada.

Nos quinze anos seguintes, Karen escreveu muitos artigos técnicos, a maioria dedicada aos problemas da personalidade feminina, nos quais esboçou seu desacordo com certos conceitos freudianos. Tranfere-se aos Estados Unidos onde funda o Instituto Americano de Psicanálise, que dirigiu até a morte.

Horney não concordava com Freud quanto ao fato de a personalidade depender de forças biológicas imutáveis. Ela negava a posição destacada dos fatores sexuais, contestava a validade da teoria edipiana e descartava os conceitos de libido e de estrutura freudiana da personalidade.

Opondo-se à crença de Freud de que as mulheres são motivadas pela inveja do pênis, ela afirmou que os homens são motivados pela inveja do útero, que eles invejam a capacidade feminina de gerar filhos. Horney acreditava que essa inveja do útero, e o conseqüente ressentimento, se manifesta inconscientemente nos homens por meios de comportamentos voltados para depreciar e diminuir as mulheres, com o intuito de promover e manter sua condição inferior (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).

Desse modo, os homens, conforme Horney,

negam às mulheres direitos iguais, minimizando suas oportunidades de contribuir para a sociedade e depreciando seus esforços de realização, tentando manter uma pretensa superioridade natural.

Embora rejeitasse boa parte do sistema de Freud, Horney aceitava a noção de motivação inconsciente, assim como a existência de motivos emocionais e não racionais.

O conceito fundamental da teoria de Horney é a ansiedade ou necessidade básica, definida por ela como "o sentimento que a criança tem de estar isolada e desamparada num mundo potencialmente hostil" (HORNEY, 1945, p.41 apud SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).

Vários eventos adversos podem resultar nessa insegurança para criança: dominação direta ou indireta, indiferença, comportamento imprevisível, desrespeito às necessidades da criança, falta de direcionamento, atitudes de menosprezo, exagero ou insuficiência de admiração, carência de segurança, partidarizar-se nos desentendimentos entre os pais, muita ou nenhuma responsabilidade, superproteção, afastamento de outras crianças, injustiça, discriminação, promessas dos adultos não cumpridas, atmosfera agressiva, e outros fatos geradores de ansiedade.

Todos essas definições fizeram parte dos seus próprios sentimentos quando criança. A ansiedade básica pode resultar de várias ações parentais com relação à criança, incluindo uma atitude de domínio, a falta de proteção e de amor e o comportamento errático.

Qualquer coisa que perturbe o relacionamento seguro entre as crianças e os pais pode produzir a ansiedade básica. Logo, a

ansiedade básica não é inata, mas resultado de forças sociais presentes no ambiente da criança.

Em lugar dos instintos freudianos como as principais forças motivadoras, Horney considerava que o bebê impotente busca segurança em um momento ameaçador. Ela propôs que a força impulsora do comportamento humano é essa necessidade de segurança, de proteção e de libertação do medo.

A autora concentrava-se na maneira como a criança em crescimento é tratada pelos pais. Ela contestava fases de desenvolvimento universais, como os estágios oral ou anal, sugerindo que, se a criança desenvolvia alguma tendência desse tipo, isso se devia aos comportamentos dos pais. Nada, no desenvolvimento da criança, era visto como universal; tudo dependia de fatores culturais, sociais e ambientais.

Horney tentou demonstrar que os conflitos atribuídos por Freud a fontes biológicas poderiam ser atribuídos, em vez disso, a forças sociais. Assim, ela se concentrou nas primeiras experiências infantis que envolvem a interação parental com a criança, já que os pais podem tanto satisfazer, como frustrar suas necessidades de segurança e proteção. O ambiente que os pais proporcionam à criança e a maneira como esta reage a ele, formam a estrutura de sua personalidade.

Se alguma estratégia comportamental da criança se tornar uma parte fixa da personalidade, ela é denominada necessidade neurótica, uma forma de defesa contra a ansiedade. Assim, o ser humano, no esforço para encontrar solução para os seus problemas, desenvolve necessidades neuróticas, que

Horney postulou serem dez: necessidade neurótica de afeto e aprovação; necessidade neurótica de um "parceiro" do qual possa depender; necessidade neurótica de restringir a vida a círculos estreitos ;necessidade neurótica de poder; necessidade neurótica de explorar os outros; necessidade neurótica de prestígio; necessidade neurótica de admiração pessoal; necessidade neurótica de ambição e realização pessoal; necessidade neurótica de auto-suficiência e independência; necessidade neurótica de perfeição.



Atividade - B.1

A partir da leitura dos autores Jung, Adler e Horney, considerados dissidentes de alguns dos princípios da Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud e dos textos encontrados em sites recomendados, também, das nossas atividades, elabore uma síntese do pensamento destes autores, registrando suas possíveis contribuições para a Educação, particularmente para a Educação Especial. Esta atividade deverá ser disponibilizada em um ambiente virtual, conforme orientação do professor da disciplina. Boa sorte!

UNIDADE

C

AUTORES QUE CONVERGIRAM COM AS IDÉIAS DE FREUD

Prof^a. Ane Carine Meurer

Prof^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Prof^a. Lorena Inês Peterini Marquezan

Objetivo da Unidade

Compreender quais os pontos de convergência dos autores com a psicanálise Freudiana e as relações com a educação.

Introdução

Neste item, pretende-se compreender questões referentes aos autores que convergiram com a teoria freudiana, são eles: Anna Freud, Gordon Allport, Henry Murray, Erik Erikson, Jacques

Lacan e Maud Manoni. Além disso, pretende-se discutir no que cada um deles pode nos auxiliar em nossa prática educativa de educador especial.

1 Anna Freud e a Psicanálise Infantil



Paulo César Grobati de Oliveira

Figura C.1: Anna Freud

Anna Freud, filha caçula (sexta filha) do casal Sigmund e Martha Freud, nasceu no dia 3 de dezembro de 1895, em Viena. Durante a sua vida escreveu que, caso seus pais tivessem tido alguma forma de contracepção provavelmente não teria nascido. Afirmava que seu nascimento havia trazido mais resignação do que alegria. Chegou a essa conclusão porque entrou em contato com uma carta enviada por Freud a um amigo, nessa o pai escreveu que, caso o bebê tivesse sido menino teria enviado-lhe telegrama (SCHULTZ, 1992).

O ano de 1895 também coincidiu com o ano do nascimento da psicanálise. Ela foi a única filha de Freud a seguir os seus passos tornando-se analista, mesmo não correspondendo aos desejos do pai que planejava que ela se casasse e tivesse filhos. Aos quatorze anos assistia discretamente, num canto da sala, as reuniões da Sociedade Psicanalítica de Viena. Com vinte

e dois anos, foi fazer análise com o pai e cinco anos depois leu seu primeiro artigo perante a Sociedade Psicanalítica de Viena. Esse intitulava-se "Fantasias e Devaneios de Espancamento" (SCHULTZ, 1992).

Anna iniciou sua vida profissional como professora primária e lecionou durante toda a Primeira Guerra Mundial. Posteriormente, foi pioneira no desenvolvimento da psicanálise de crianças (1923). Seu trabalho teórico abarcou o exame das funções que o Ego desempenha no sentido de tornar tolerável a intensidade da ansiedade despertada por idéias e sentimentos penosos.

(http://www.geocities.com/~mhrowell/anna_freud_port.html)

Em 1927, publicou seu primeiro livro, *Introdução à Técnica da Análise Infantil*. Considerou que a terapia psicanalítica com crianças deve levar em conta a sua imaturidade, seu baixo nível de habilidade verbal. Valeu-se da observação da criança em seu seio familiar, além de introduzir o uso dos brinquedos. (SCHULTZ, 1992). Escreveu outras obras, entre elas: *O Ego e os Mecanismos de Defesa* (1936); *O Estudo Psicanalítico da Criança* (começou a ser publicado em 1945); *A infância normal e patológica* (1965).

Você Sabia?

Como Anna ainda não tinha pacientes, é provável que expressava as suas próprias fantasias. No artigo descrevia sonho amoroso e incestuoso entre pai e filha. O artigo oportunizou-lhe o ingresso na Sociedade Psicanalítica de Viena. (SCHULTZ, 1992).



Lucas Franco Colusso

Figura C.2: Analista observa a interação de criança com jogos e brinquedos

Em março de 1938, a família Freud, auxiliada por Ernest Jones e a princesa Marie Bonaparte, fugiu da Áustria (dominada pelos nazistas) refugiando-se em Londres. Sigmund Freud vinha sofrendo de câncer, desde 1923 e Anna, sua devotada filha, cuidou dele até seus momentos finais. Após a deflagração da guerra e a morte de seu pai, Anna abriu uma clínica, The Hampstead War Nursery, onde eram cuidadas mais de 80 crianças, cujo sofrimento emocional era decorrente da privação de

assistência familiar.

Disponível em <http://www.geocities.com/~mhrowell/anna_freud_port.html>

As conflitantes diferenças teórico-técnicas, suscitadas pelas obras de Melanie Klein e Anna Freud, foram levadas à sociedade inglesa The British Psychoanalytical Society, com o intuito de evitar maiores rupturas no seio da instituição. Anna Freud criou um curso de formação de analistas de crianças (1947) e fundou uma clínica(1952), The Hampstead

Child Therapy Clinic, onde ocupou o cargo de diretora de 1952 a 1982. Após sua morte, para homenageá-la, a clínica passou a se chamar The Anna Freud Center. Sua residência, em Maresfield Gardens foi, de acordo com seu desejo, transformada no The Freud Museum, em 1986.

Disponível em (http://www.geocities.com/~mhrowell/anna_freud_port.html)

Anna Freud teve importante contribuição na revisão da posição teórica ortodoxa do pai, principalmente no que se refere à ampliação do papel do Ego em seu funcionamento independente do Id. No livro *O Ego e os Mecanismos de Defesa* desenvolveu e esclareceu conceitos relacionados ao uso dos mecanismos de defesa para proteger o Ego da ansiedade. Contribuiu para o esclarecimento, incluindo exemplos, da relação padrão de mecanismos de defesa freudianos (SCHULTZ,1992).

Em 1920, no Congresso de Haia, Hermine von Hug-Hellmuth declarou que o trabalho de análise executado por Anna Freud relacionava-se à libertação dos jovens de seus sofrimentos, mas também estava relacionado à reconstrução dos valores morais e estéticos, portanto, era considerado como curativo e educativo. Para Anna, a educação devia trabalhar com a análise e a educação, dois aspectos contraditórios. Assim, deve-se, ao mesmo tempo, permitir e proibir, liberar e controlar. Esclarecia ainda que a psicanálise infantil deve levar em conta que a criança é dependente e em vias de formação, o que difere da análise do adulto. Para tornar a criança analisável, ela acreditava que era preciso que houvesse uma preparação capaz de criar um estado de dependência da criança com

relação ao analista, a fim de que ela consiga revelar-lhe seus segredos. Nesse sentido, existem poucas regras técnicas de análise (CIFALI, IMBERT,1999).

Em sua tese, Anna argumenta que a criança tem um superego fraco, o que a deixa sem apoio exterior. Assim, ela teria apenas um caminho curto e cômodo, o da satisfação imediata de seus desejos. Os pais e professores poderiam ocupar essa tarefa educativa, mas são eles próprios que, com suas excessivas exigências, impelem a criança a um excesso de repressão, tornando-a um neurótico. Ao analista, caberia decidir que parte das tendências sexuais infantis deve ser subjugada ou rejeitada. Essa posição de Anna também era compartilhada com Freud contra a tese de Melanie Klein (CIFALI, IMBERT,1999).

Segundo Cifali, Imbert (1999, p.63), para Sigmund Freud,

(...) Educação e psicanálise podem advir de campos teóricos e de práticas diferentes - que é preciso evitar que se substituam uns aos outros -, mas isso não exclui a possibilidade de terem elas em comum uma intenção que se poderia definir, esquematicamente, como a autonomia da criança (...).

Assim sendo, Anna Freud insistia que os educadores devem resistir a sua formação no sentido de educar crianças, adolescentes conforme um modelo, mas que as incentivem e suscitem para a formação da autonomia e criatividade.

Para Anna Freud (1987,p.16), a construção de uma psicologia infantil psicanalítica necessita da integração dos dados diretos (obtidos através do trabalho com a criança) e dos reconstruídos (esses ocorrem quando o adulto reconstrói,



Para saber mais sobre Anna Freud procure no site (http://www.geocities.com/~mhrowell/anna_freud_port.html), <http://www.freud.rg3.net> e http://www.morasha.com.br/conteudo/artigos/artigos_view.asp?a=419&p=0

através da análise os acontecimentos da infância) para que se obtivesse sucesso. Além disso, os complexos infantis e o tumulto causado por eles na mente das crianças estão "abertos à observação", pois ainda não foram rechaçados da consciência pela amnésia, nem distorcidos pela ação das recordações.

Quando Anna Freud fala dos princípios da socialização adverte que

(...) o comportamento social não pode acontecer a menos que o indivíduo tenha progredido do princípio de prazer para o princípio de realidade. Mas tal enunciado não é reversível, no sentido de que esse progresso garante, só por si, a socialização (FREUD, 1987, p. 153).

Para que a criança avance do princípio de prazer para o de realidade, gradativamente, ela precisa aprender a tolerar as frustrações de impulsos e desejos, protelando-os no tempo e aceitar a limitação de seus propósitos assim como, o deslocamento desses por prazeres substitutos. Todos esses aspectos trabalham no sentido de reduzir quantitativamente a realização dos seus desejos e, nesse processo, paulatinamente a criança vai crescendo quanto a sua tolerância à frustração. Segundo Anna Freud, grande parte dos autores acredita que, mesmo que outros aspectos tenham que ser

considerados, esse é um dos fatores decisivos no processo de socialização (ANNA FREUD, 1987).

Quando Anna Freud expressa suas idéias sobre a transição dos padrões familiares para os comunitários, argumenta que, na família, o envolvimento dos pais com a criança permite que elas sejam compreendidas em função da sua personalidade, posição específica na família, idade entre outros aspectos. Porém, quando a criança vai para a escola, essa instituição apresenta normas, que em grande parte, são representadas pela imagem do professor, a quem a criança geralmente ama, admira e identifica-se. No entanto, as normas escolares não prestam atenção para essas diferenças individuais, assim, as crianças são classificadas de acordo com a idade e espera-se que aceitem normas comuns, mesmo que isso implique sacrifício para as personalidades. "(...) muitas crianças têm dificuldade em realizar a transição dos padrões familiares para os escolares (...) uma criança bem ajustada na família não é, necessariamente, uma criança bem ajustada na escola ou vice-versa" (ANNA FREUD, 1987, p. 162). Sendo assim, o processo de aceitação das normas morais comunitárias é um processo lento e que deve contar, também, com a compreensão dos educadores.

2 Gordon Allport e a Autonomia Funcional



Paulo César Grobati de Oliveira

Figura C.3: Gordon Allport

Gordon Allport nasceu em Montezuma, Estado de Indiana nos Estados Unidos da América, em 1897 e faleceu em 1967. A sua trajetória relaciona-se a uma longa e produtiva carreira em Harvard, e com seus estudos, a personalidade passou a ser uma parte da Psicologia academicamente reconhecida, pois, até então, não era considerada formalmente como integrante da Psicologia. Esse fato ocorreu em 1937 com a publicação de sua obra "Personality: A Psychological Interpretation" (A Personalidade: Uma Interpretação Psicológica). A sua trajetória diferencia-se pelo fato de que nunca foi psicanalisado, nem praticou a psicanálise em prática privada. Elaborou sua teoria a partir do ambiente da universidade (SCHULTZ, 1992).

Quando criança, Allport sentia-se isolado e rejeitado pelos colegas, mas sua vida familiar era cheia de afeição e confiança, portanto, suas experiências infantis não parecem tê-lo afetado diretamente na construção de sua personalidade adulta. Por isso, Allport difere de Freud e de outros pós-freudianos. Esses autores baseiam seus estudos em casos pessoais e assim

pretendem justificar a formulação de suas teorias sobre a personalidade (SCHULTZ, 1992).

A mais notável das suas pesquisas foi a do comportamento expressivo, no qual eram vistos como indicadores de personalidade as expressões faciais, inflexões vocais, gestos e maneiras de agir. O fato dele ater-se exclusivamente ao indivíduo, dificultou que sua teoria fosse generalizável, formulando teoria do comportamento humano. Mesmo assim, contribuiu com o estudo da personalidade. Desenvolveu testes psicológicos e o Estudo de Valores, instrumentos utilizados na avaliação de pesquisas, no aconselhamento e na seleção de pessoal. Presidiu a Associação de Psicologia Americana e recebeu o Gold Medal Award da Fundação de Psicologia Americana e o Distinguished Scientific Contribution Award da Associação Psicológica Americana (SCHULTZ, 1992).

Em Viena, Allport conheceu Sigmund Freud, quando este foi ao seu gabinete. Ao deparar-se com Freud não conseguia pensar no que dizer. Freud, imóvel, esperava que ele começasse a conversa, quando Allport decidiu falar, referiu-se a um incidente ocorrido no bonde naquela manhã, quando vinha ao seu encontro. O episódio que Allport presenciou envolvia um garoto com medo exagerado de sujeira. Depois de terminar o relato, foi indagado por Freud sobre a possibilidade do garoto ser ele. Para Freud, Allport estava, ao falar do garoto, referindo-se a si mesmo, aos seus conflitos internos. Sabe-se que, após o encontro com Freud,



Para conhecer um pouco mais de sua trajetória acadêmica consulte o site: http://www.e-biografias.net/biografias/gordon_allport.php <http://gordon-allport.biography.ms/>

Allport ficou muito abalado, isso ocorreu motivado pela pergunta que lhe foi feita, pois ele realmente se considerava uma pessoa limpa, meticulosa, organizada e pontual (SCHULTZ, 1992).

Allport suspeitava que a psicanálise tratava muito de questões ligadas ao inconsciente, desmerecendo o consciente. Esse foi um dos impulsos que o levou a formular uma teoria da personalidade, distinta da freudiana. Sua teoria minimiza o papel do inconsciente em adultos normais, argumentando que funcionam mais de forma racional e consciente. Somente os neuróticos é que eram significativamente influenciados pelo inconsciente. Quanto ao impacto das experiências infantis sobre os conflitos da idade adulta, argumentou que somos muito mais influenciados pelas experiências presentes e pelas esperanças em relação ao futuro. Acreditava que a única maneira de investigar a personalidade poderia ser através do estudo de adultos normais e não neuróticos. Diferenciava-se de Freud quando entendia que não havia semelhanças entre indivíduos normais e neuróticos, sendo impossível a comparação, nem mesmo a possibilidade de estabelecer leis universais passíveis de aplicação para todos (SCHULTZ, 1992).

Para Allport (1970, p.33):

O dogmatismo é responsável pela anemia científica. É sobretudo quando tratamos da formação e do desenvolvimento da personalidade humana que necessitamos de portas abertas. Pois é precisamente neste ponto que nossa ignorância e incerteza são maiores. Algumas teorias do desenvolvimento baseiam-se largamente sobre o comportamento de pessoas doentes e angustiadas ou sobre as travessuras de ratos cativos e

desesperados. Poucas são as teorias derivadas do estudo de seres humanos sadios, cuja preocupação não é tanto a conservação da vida como a de torná-la digna de ser vivida. Encontramos hoje em dia muitos estudos sobre criminosos e poucos sobre os cumpridores da lei (...)

O que é personalidade?

(...) Todos os eruditos admitem que essa palavra originalmente significava máscara. (...) persona, mesmo antigamente, passou a significar outras coisas, entre as quais o ator colocado atrás da máscara, isto é, seu verdadeiro conjunto de qualidades íntimas e pessoais. Passou a significar, também, uma pessoa importante (...) (ALLPORT, 1969, p.46).

A personalidade dos sujeitos é aberta para o mundo, portanto, influencia e recebe influência. A personalidade é o que a pessoa realmente é, independentemente de como os outros a percebem e quaisquer que sejam os métodos pelos quais ela é estudada. Os métodos e percepções podem estar enganados, mas a pessoa é o que é, independente de ser estudada. A personalidade da pessoa muda com o tempo e seu comportamento muda de acordo com a situação na qual se encontra. Existe uma estrutura interna e uma amplitude de características que a influenciam (ALLPORT, 1969).

O autor propôs o conceito de autonomia funcional, este relaciona-se à idéia de que a criança age, motivada por algo, mas essa ação nem sempre se encontra diretamente associado à experiência infantil. Para Allport, a motivação adulta não pode ser diretamente remetida à infância. A ação da criança deve ser compreendida, apenas, como um comportamento que se relaciona com intenções



Figura C.4: Que papel assumirei hoje?

presentes (SCHULTZ, 1992).

Allport interpretava o "eu" como *proprium*, o que significa que o eu é aquilo que pertence a nós mesmos, que nos faz diferentes dos outros, aquilo que os aspectos individuais identificam como construtor da personalidade. O *proprium* se desenvolve através de sete estágios que estão entre a infância e a adolescência. Ao contrário de Freud, Allport afirmava que estes estágios são movidos de acordo com relacionamentos sociais (em particular com a

mãe) e não psicosssexuais. Além disso, argumentava que eles não estavam associados às zonas erógenas do corpo. Mesmo assim afirmava que para o desenvolvimento do *proprium* era importantíssimo os relacionamentos sociais, principalmente com a mãe (SCHULTZ, 1992).

Os aspectos da personalidade considerados *proprium* apresentam várias funções - percepção do corpo, auto-identidade, valorização do eu, extensão do eu, atividade racional, auto-imagem, esforços do eu e a função de conhecer. Cada

estágio do desenvolvimento envolve uma fusão dessas funções. O autor aponta que um erro da Psicologia é o fato de concentrar a atenção em uma só função do *proprium* e atribuir a ela todo ou quase todo o processo do desenvolvimento (ALLPORT, 1970). Para que se possa compreender melhor tais funções, a conceituação, a seguir, baseia-se em (ALLPORT, 1970).

A **percepção do corpo**, o primeiro aspecto que encontramos, é o eu corporal. É como se as sensações se originassem de dentro do organismo, das víceras, dos músculos, dos tendões, das juntas, dos canais vestibulares e outras regiões do corpo. Essa sensação tem o nome técnico de cenestesia. Nem sempre percebemos essa corrente sensorial obscura. Assim, o bebê que chora em função do desconforto não localizado, durante o crescimento demonstrará capacidade de identificar esse desconforto. A percepção do corpo permanece durante toda a vida e ancora a auto-consciência. Allport cita alguns exemplos relacionados ao estranhamento que sentimos logo após termos expelido, nos separado de algo que nos era íntimo. Exemplo, expectorar em um prato e lambe-lo, assim, o que me pertencia, torna-se alheio e nojento.

A **auto-identidade** desenvolve-se gradualmente, entre outros aspectos porque, desde crianças, somos chamados por um nome, o que permite que nos distingamos do meio que nos rodeia. Ao interagir com o outro socialmente, a criança obriga-se a perceber que ela não é o outro. A auto-identidade é desenvolvida lentamente e até os quatro ou cinco anos ela já se encontra estável e, a partir daí, ela torna-se a prova mais positiva de que o ser humano tem existência.

A **valorização do eu** é reconhecida como a mais notória das propriedades do *proprium*, "[...] a descarada procura de si mesmo[...]. Está ligado à necessidade de sobrevivência, pois é fácil ver que somos dotados pela natureza de impulsos e auto-afirmação, de emoções, de auto-satisfação e de orgulho [...]" (ALLPORT, 1970, p.66). Destacam-se aspectos que estão presentes na personalidade: egoísmo, orgulho, humilhação, auto-estima, narcisismo, o amor a si mesmo, acrescentando que a nossa linguagem está carregada de evidências.

Os três aspectos tratados, até agora, desenvolvem-se relativamente cedo na personalidade e caracterizam a totalidade do *proprium* da criança, estando altamente relacionadas às questões biológicas, como se estivessem contidas dentro do próprio organismo.

Quanto à **extensão do eu**, refere-se a objetos que uma pessoa chama de "meus". Uma das características vitais desses objetos é a sua importância para quem os possui, pois o *proprium* refere-se ao aspecto afetivo. Podemos exemplificar acrescentando que o sentimento que as crianças recebem dos pais, assim como, o amor que manifestam aos animais de estimação, as bonecas etc. podem, na idade adulta, relacionar-se à identificação afetiva que terão com os vários grupos com os quais irão interagir, entre eles, a vizinhança, a nação, as roupas e a casa.

A **atividade racional** - segundo Allport, Freud entende que o Ego incumbe-se de manter o organismo como um todo em contato com a realidade. Intermedia os impulsos inconscientes e o mundo exterior. "[...] Pois quer o ego raciocine, quer simplesmente racionalize, ele tem a propriedade de sintetizar as necessidades

internas e a realidade exterior [...]” (ALLPORT, 1970).

A **auto-imagem** é a imagem que alguém tem de si mesmo e que a psicoterapia quer examinar, corrigir ou expandir. A imagem tem dois aspectos: a maneira como o paciente encara suas capacidades, status e papéis atuais e o que ele gostaria de ser, suas aspirações em relação a si mesmo. O outro aspecto é o que Karen Horney chama de auto-imagem idealizada, importantíssima na terapia. A auto-imagem pode ser compulsiva, compensatória e irreal a ponto de impedir que a pessoa perceba em que situação se encontra. Ainda pode estar entrosada com a realidade definindo uma ambição profunda e sadia. A auto-imagem ajuda-nos a articular as visões de presente e de futuro.

(...) A auto-imagem ideal é o aspecto imaginativo proprium, que, embora exato ou distorcido, atingível ou inatingível, traça uma linha pela qual se guia a maioria dos movimentos do proprium e se alcança o progresso terapêutico (ALLPORT, 1970, p.69).

Quanto aos **esforços do eu** ou do *proprium*, Allport refere-se à natureza da motivação e geralmente não distingue os motivos do *proprium* e os motivos periféricos. Allport supera a perspectiva da psicologia experimental (vista no caderno da Psicologia da Educação I) e entende que os esforços do *proprium* distinguem-se das outras formas de motivação, entendendo que não importa quanto eles são bloqueados por conflitos, mesmo assim, eles contribuem para a unificação da personalidade. Ele argumenta que a motivação permanece em seu estilo de ser, apesar dos seus obstáculos, mantendo seu próprio sistema de interesses produtivos, independente das solicitações passageiras e impulsivas do meio.

A **função de conhecer** ou o eu cognoscente. Nós conhecemos as coisas e, ao mesmo tempo, conhecemos os aspectos empíricos do *proprium*, pois sou eu que tenho sensações corporais, sou eu que reconheço minha auto-identidade, etc. Portanto, é um estado nosso e assim, caracteriza-se pela oitava função do *proprium*. Todas as funções psicológicas, que se atribuem ao eu, devem ser admitidas como dados da personalidade. São aspectos da personalidade considerados como um todo, que podem também ser chamados de função do eu, entendendo o eu, como um conceito psicológico necessário.

O referido autor acredita que

[...] Alguns psicoterapeutas se ocupam quase exclusivamente com a auto-imagem (aquilo que a função cognitiva faz do resto do proprium). Já notamos que alguns psicólogos só se preocupam com os componentes ceneestéticos [...] Mas a verdade é que todas as funções são importantes, e concentrar-se sobre um só aspecto do desenvolvimento que depende de uma só função é apresentar um quadro unilateral do crescimento da personalidade humana (ALLPORT, 1970, p.79-80).

Segundo Schultz (1992), Allport distinguiu traços de personalidade, que podem ser comuns a qualquer pessoa e as disposições pessoais, que são ímpares a cada pessoa. Observando o comportamento das pessoas ao longo de um período de tempo, procurando as consistências e as regularidades, o autor elaborou 3 tipos de traços:

1. Traços cardeais - paixões que dominam todos os aspectos da vida.
2. Traços centrais - temas comportamentais como a agressividade ou a sentimentalidade.
3. Traços secundários - comportamentos exibidos com menos frequência e consistência do que os demais.

3 Henry Murray e a Personologia



Paulo César Cipolletti de Oliveira

Figura C.5: Henry Murray

Nascido em 1893, criou um sistema baseado nas teorias de Freud, chamado de **Personologia**. Preferiu, assim como Allport, investigar a personalidade humana em um ambiente universitário e não em uma clínica. Não clinicou e organizou a sua teoria investigando sujeitos tidos como normais. Sua história esteve relacionada ao sofrimento de ter sido rejeitado pela mãe. Graduou-se em medicina na Universidade Colúmbia fazendo residência em cirurgia. Pesquisou na área de bioquímica e doutorou-se nessa área na Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Provavelmente, chegou à Psicologia em função de uma crise pessoal, apaixonou-se por uma mulher mais jovem, mas não queria deixar a esposa. Há indícios de que foi a Zúrique consultar Jung. Como Jung estava tendo um caso com uma mulher mais jovem e o mantinha abertamente enquanto ainda era casado, aconselhou-o a fazer o mesmo. Murray seguiu esse conselho durante muitos anos e esse fato fez com que se sentisse instigado a pesquisar a área da Psicologia. Influenciado por Jung,

acreditava que o inconsciente poderia fornecer respostas aos problemas da vida. Para entendermos melhor Jung, o texto a seguir, baseia-se em Schultz, 1992.

Em 1927, Murray ingressou na Clínica Psicológica de Harvard, formada especialmente para estudar a personalidade. Durante a Segunda Guerra Mundial, estabeleceu um programa de avaliação para o Escritório de Serviços Estratégicos (hoje denominada CIA). Nele, observava os candidatos em situações concretas de tensão. Esse estudo serve para a avaliação na seleção de executivos e é usado na iniciativa privada e governamental.

Murray enfatizou o funcionamento fisiológico em sua relação com a personalidade. Seguiu muito as concepções de Freud, chamando a atenção para a importância do inconsciente no que toca à relação das experiências na infância com o comportamento adulto. Ele dividia a personalidade em Id, Ego e Superego. O Id contém nossas tendências impulsivas, inatas e fornece a energia para o funcionamento da personalidade, além de pulsões primitivas e luxuriosas, contém também tendências socialmente desejáveis como a empatia, a identificação e formas de amor. Ou seja, qualidades desejáveis e indesejáveis. Portanto, insiste que o Id inclui também impulsos que são aceitos pelo eu e pela sociedade, não sendo totalmente mau e associal, discordando de Freud (HALL e LINDZEY, 1973). Para Mosquera, o Id

[...] Acredita que o homem está determinado no seu comportamento pelo modelo do conflito, isto é, entrando muitas vezes em choque sua necessidade com a própria sociedade [...] afirma que a personalidade [...] é a seqüência de processos controladores organizados no cérebro, e que vão desde o nascimento até a morte (MOSQUERA, 1975, p.169).

O Ego, para Murray, não se limita a ser servo do Id, mas também age como organizador consciente do comportamento, suprimindo impulsos indesejáveis do Id e facilitando a expressão dos impulsos desejáveis deste último (SCHULTZ, 1992).

O Superego representa a internalização de valores culturais, através dele os indivíduos julgam seu próprio comportamento tendo como base esses mesmos valores. Para Murray, o Superego é influenciado pelos ensinamentos dos pais, colegas, pela literatura e mitologia da sociedade. Ele acreditava que o Superego não se fixava aos cinco anos, mas continuava desenvolvendo-se ao longo da vida.

Segundo Murray, esses padrões adquiridos internalizam-se e agem como instrumentos de punição, dependendo da medida em que a ação do indivíduo se encontra com esses padrões. Ligado ao superego está o Ego-Ideal, quadro idealizado do eu, o que aspiramos - ambições pessoais nas quais o indivíduo está empenhado. O Ego-Ideal pode estar completamente dissociado do superego, pois o indivíduo procura realizar suas ambições em conformidade com as sanções da sociedade. Se o superego dominar abafando o Ego-Ideal, o indivíduo procurará servir a Deus ou à sociedade, sacrificando suas ambições pessoais. Com esses aspectos, Murray supera a visão psicanalítica ortodoxa (advinda de Freud e dos seus

sucessores), pois acredita na alteração e desenvolvimento nos anos além da infância (HALL E LINDZEY, 1973).

Murray concordava com Freud no que se refere ao desenvolvimento da personalidade, acreditando que ela ocorre por meio de estágios. Esse desenvolvimento caracteriza-se pela condição de produzir prazer, deixando sua marca na personalidade, em forma de complexo, padrão normal de comportamento que afeta inconscientemente o desenvolvimento. Tanto as condições prazerosas da infância abordadas por ele quanto os complexos, assemelham-se aos estágios psicosssexuais do desenvolvimento de Freud.

O autor classifica os estágios da seguinte forma: primeiro - existência segura no interior do útero: em Freud denomina-se complexo de claustro; segundo - júbilo sensual da nutrição, através do ato de sugar, enquanto se é sustentado: em Freud complexo oral; terceiro estágio - prazer resultante da defecção; em Freud, complexo anal; quarto - prazer que acompanha o ato de urinar; em Freud complexo uretral e o quinto estágio, denominado prazeres genitais, associa-se na teoria freudiana ao complexo de castração.

A teoria de Murray é movida pela motivação do ser humano e pela classificação das necessidades. As suas explicações sobre a motivação são a sua maior contribuição à Psicologia. Para ele, as necessidades envolvem uma força química no cérebro que organiza o funcionamento intelectual e perceptivo. Internamente, há um tencionamento do organismo e esse só pode ser reduzido pela satisfação das necessidades. As necessidades ativam o comportamento para que ocorra a

satisfação e a redução da tensão. Com suas pesquisas, conseguiu identificar vinte necessidades que serão abordadas na seqüência do texto, entre elas a realização, a afiliação, a agressão, a autonomia e o domínio. A necessidade pode ser usada como sinônimo de impulso. Ela decorre de uma propensão interior do organismo que decide formas comportamentais.

[...] O conceito de necessidade é definido como uma entidade que organiza a percepção, a inteligência, a consecução e a ação, para transformar em certo sentido uma situação atual insatisfatória. [...] As necessidades desencadeiam-se pela ação da pressão ou de forças ambientais, reais ou percebidas, que tem qualidade de excitação. Associa-se ao conceito de necessidade o de integração de necessidades, ou conjunto de valores e linhas de ação estáveis, aprendidos como função de expressão de necessidades (MOSQUERA, 1975,p.170).

Para aprofundarmos nossos estudos sobre personalidade, buscamos na obra de Hall e Lindzey (1973).

A personalidade pode ser considerada abstrata, assim os autores constroem teorias a respeito dela, mas ela sempre está relacionada a acontecimentos empíricos específicos, de forma que o seu conceito varia de acordo com a formulação de cada teórico. A personalidade depende de uma série de fatos que, no caso ideal, abrange o curso de uma existência "a história da personalidade é a personalidade". A personalidade deveria refletir elementos permanentes como os elementos advindos do comportamento. Ela é o elemento que organiza e integra os impulsos e repressões a que o indivíduo está sujeito. Suas tentativas de conceituar a personalidade demonstram que,

nessa definição, atribui um justo valor ao passado do organismo, a função organizadora da personalidade, aos elementos permanentes e novos do comportamento, além disso, a natureza abstrata e conceitual da personalidade e aos processos fisiológicos que fundamentam os psicológicos.

Para Murray, o procedimento é um compromisso entre as limitações práticas impostas pelo intelecto, pelas técnicas do investigador e pela convicção de que o comportamento articula-se a uma dimensão temporal. Os procedimentos podem ser internos e externos. Em qualquer momento da vida, podemos estar envolvidos por muitos procedimentos. Exemplo: em um curto período de tempo, a pessoa pode ver televisão, conversar, beber, preocupar-se, irritar-se. Assim, ocorrem vários procedimentos simultaneamente.

Murray contribuiu enormemente com a psicologia, pois estabeleceu representações de algumas atividades básicas do homem, entre elas o esforço, a busca, as aspirações, o desejo e a vontade. Nesse sentido, pode-se compreender a psicologia, segundo ele, como motivacional. Assim, o estudo das tendências humanas é a chave da compreensão do comportamento. Murray procurou dar as variáveis definições empíricas que, embora imperfeitas, ultrapassam os esquemas de motivação humana, anteriormente apresentados. O autor criou uma verdadeira taxionomia da necessidade. O conceito de necessidade é semelhante ao de personalidade, pertence a uma categoria abstrata, mas está ligado a aspectos fisiológicos localizados no cérebro. As necessidades podem originar-se de estímulos

internos e externos.

Com a definição geral da necessidade e o critério para compreender e classificar as necessidades, Murray organizou uma lista com vinte necessidades, após um intensivo estudo de um pequeno grupo. Passamos agora a elencá-las, segundo a visão dos autores Hall e Lindzey (1973, p.198-200):

Necessidade de humilhação

Refere-se à submissão passiva a algo externo que se contraponha ao que o sujeito quer. Assim, aceita a injúria, a censura, a crítica, a punição. A pessoa rende-se, resigna-se ante a sorte, aceita colocar-se em situação de inferioridade, erro, fracasso, diminui-se, mutila-se e passa a desejar sofrimento, punição, doença e infortúnio.



Bruno da Veiga Thumer

Figura C.6: Necessidade de humilhação

Necessidade de realização

Essa necessidade refere-se a algo difícil como manipular ou organizar objetos físicos, seres humanos ou idéias. Esse indivíduo é capaz de fazê-lo de forma tão rápida e independente quanto for possível. É capaz ainda de vencer

obstáculos e atingir um alto padrão de tal forma que consiga superar-se. Além disso, é capaz de rivalizar com os outros e superá-los aumentando a auto-estima pelo uso bem sucedido dos seus talentos.



BRUNO DA VEIGA THUMER

Figura C.7: Necessidade de realização

Necessidade de afiliação

Relaciona-se à capacidade de torna-se íntimo, associar-se a pessoas em função de interesses comuns. Faz amizades e as mantém ligando-se afetivamente aos outros e permanecendo leal.

Necessidade de agressão

Refere-se a vencer a oposição pela força, lutando e revidando a injúria. Assim, se ataca, injúria, se mata, opõem-se pela força ou pune-se alguém.

Necessidade de autonomia

Libertar-se, removendo as restrições, rompendo o confinamento. Resistir a coerção e a restrição sem sentir-se obrigado a cumprir ordens

superiores. Portanto, sentir-se independente agindo segundo seus impulsos. Não comprometer-se rompendo com as convenções.



Bruno da Veiga Thumer

Figura C.8: Necessidade de autonomia

Necessidade de contra-reação

Dominar ou vencer o fracasso pelo esforço desfazendo a humilhação pela reação, dessa forma se supera a fraqueza e se reprime o temor. Com isso, defende-se a honra através de uma ação procurando vencer obstáculos e dificuldades. Pretende-se manter a auto-estima e o orgulho em alto nível.

Necessidade de defesa

Defender-se do ataque, da crítica, da censura, ocultando ou justificando um mal feito, um fracasso ou humilhação. Com isso, reivindica-se o Ego.

Necessidade de deferência

Diz respeito à admiração e apoio que se dá a um superior louvando, honrando, elogiando. Assim, estaria sujeitando-se avidamente à influência de outra pessoa, tendo-a como modelo e imitando-a. Além disso, refere-se a um conformismo ao modelo.

Necessidade de domínio - controle do ambiente, influência ou direção do

comportamento alheio através de sugestão, sedução, dissuasão, restrição, persuasão ou ordem.

Necessidade de exibição

Impressionar, ser visto e ouvido, provocar, fascinar, causar admiração, divertir, impressionar, instigar, seduzir.



Bruno da Veiga Thumer

Figura C.9: Necessidade de exibição

Necessidade de autodefesa (física)

Evitar a dor, o dano físico, a doença, a morte, escapar de situação perigosa, precaver-se em relação ao perigo.

Necessidade de autodefesa (psíquica)

Evitar a humilhação, fugir de situações embaraçosas ou depreciativas (escárnio, ridicularização, indiferença dos outros). Reprimir a ação pelo medo do fracasso.

Necessidade de altruísmo

Prover necessidades de pessoas desamparadas: crianças, pessoas fracas, incapazes, fatigadas, abandonadas, inexperientes, enfermas, arruinadas, humilhadas, abandonadas, aflitas e mentalmente perturbadas. Ajudar alguém em perigo, alimentar, consolar, proteger, curar, confortar, cuidar.

Necessidade de ordem

Promover a limpeza, o arranjo, a organização, o equilíbrio, a precisão, ordenando as coisas.

Necessidade de entretenimento

Agir sem segundas intenções, brincando. Rir, contar anedotas, relaxando a tensão, participar de jogos atividades desportivas, bailes, reuniões sociais.



Bruno da Veiga Thumer

Figura C.10: Necessidade de entretenimento

Necessidade de rejeição

Separar-se, excluir, abandonar, tornar-se indiferente a objeto que cause influência negativa.

Necessidade de sexo

Planejar e manter relações eróticas, relacionamentos sexuais.

Necessidade de sensibilidade

Procurar impressões sensuais e sentir prazer nelas.

Necessidade de apoio

Receber ajuda de pessoa amiga, ser protegido, sustentado, cercado, amado, aconselhado,

guiado, perdoado, consolado. Receber proteção permanente de um defensor.



Bruno da Veiga Thurner

Figura C.11: Necessidade de apoio

Necessidade de compreensão

Perguntar e responder, interessar-se por teorias, especular, formular, analisar e generalizar.

Murray define necessidade, os critérios usados para sua identificação e sua lista típica. Depois de conhecer as necessidades explicitadas por ele, é importante compreender os vários tipos de necessidades:

1. Necessidades primárias (viscerogênicas) ligadas a ocorrências orgânicas, relacionam-se a exigências físicas. Ex.: necessidade de ar, água, alimento, amamentação, eliminação, sexo); **Necessidades secundárias** (psicogêni-

cas) originam-se das primárias, mas caracterizam-se pela ausência de conexão com quaisquer processos orgânicos ou necessidades físicas. Ex.: necessidade de aquisição, construção, realização, reconhecimento, exibição, domínio, autonomia, submissão).

2. Necessidades conhecidas manifestas, permitidas direta e imediatamente, são expressas através de comportamento motor; **Necessidades desconhecidas** latentes, principalmente, porque são reprimidas, pertencem ao mundo da fantasia ou dos sonhos, deve-se em grande parte ao superego que

define o comportamento socialmente aceitável.

3. Necessidades focais encontram-se ligadas a determinadas classes de objetos do meio. Quando a necessidade estiver firmemente ligada a um objeto inadequado, comumente é considerada uma fixação, portanto, uma patologia; **Necessidades difusas** são generalizadas, podendo ser aplicáveis a qualquer situação. A incapacidade da necessidade de escolher um objeto permanente é tão patológica quanto a fixação.

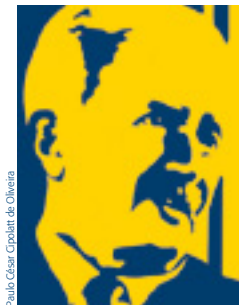
4. Necessidades proativas nascem dentro da própria pessoa e tornam-se algo da própria pessoa e não do meio; **Necessidades reativas** resultam da reação frente aos acontecimentos do seu meio. Murray acrescenta que nas interações entre duas ou mais pessoas, um é identificado como proator (inicia a interação, levanta questões, procura estímulos) e o outro é o reator (reage aos estímulos criados pelo proator).

5. Atividade natural operação não coordenada desde o nascimento, desenvolvida ao acaso e não-funcional de vários processos (visão, audição, pensamento, fala, etc.). **Necessidades modais** tendência a realizar certos atos somente pelo prazer de realizar, mas com qualidade; **Necessidades-efeito** conduzem a pessoa a algum resultado positivo ou estado desejado.

Os escritos de Murray e sua pesquisas não se generalizaram nos meios psicológicos, muito em função de que ele não deu, durante a elaboração de sua teoria, muita importância à técnica experimental e mostrou-se mais preocupado com as complexas considerações que os investigadores introduzem e que consideram necessárias e uma adequada compreensão do comportamento humano. Para avaliar seu trabalho, é importante que sejam combinados os aspectos da teoria, do homem e a pesquisa por ele feitos. Esses aspectos combinados explicitam a originalidade de sua obra (HALL e LINDZEY, 1973).

4 Erik Erikson e os estágios psicossociais do desenvolvimento

Lorena Inês Peterini Marquezan



Paulo César Cipolatti de Oliveira

Figura C.12: Erik Erikson

Desenvolvimento Humano

Erik Erikson, psicanalista norte-americano, nascido em 1902, ampliou a teoria do desenvolvimento de Freud. Suas formulações salientam as implicações sociais e psicológicas que abrangem os anos adultos. A personalidade se forma à medida que as pessoas progredem por estágios psicossociais através da vida. A cada novo estágio há conflito a enfrentar e resolver; há uma solução positiva e negativa para cada dilema. Os conflitos estão sempre presentes no nascimento, tornando-se mais predominante em pontos específicos do ciclo da vida. A solução dos conflitos em cada fase posterior depende da solução dos conflitos anteriores.

Depois de estudar as práticas de criação de crianças em diversas culturas, Erikson chegou à conclusão de que todos os humanos têm as mesmas necessidades básicas e que cada

sociedade deve tentar satisfazê-las. As mudanças emocionais e sua relação com o ambiente social seguem padrões semelhantes em todas as sociedades. Essa ênfase na relação entre a cultura e o indivíduo levou Erikson a propor uma cultura psicossocial do desenvolvimento.

Erikson via o desenvolvimento como uma passagem por uma série de estágios, cada um com seus objetivos, preocupações, realizações e perigos específicos. Os estágios são interdependentes: as realizações dos estágios posteriores dependem de como os conflitos são resolvidos nos estágios anteriores. Em cada estágio, Erikson sugere que o indivíduo enfrenta uma crise evolutiva. Cada crise envolve um conflito entre uma alternativa positiva e outra doentia. A maneira como o indivíduo resolve cada crise vai ter um efeito duradouro na autoimagem e na visão de sociedade daquela pessoa. Uma resolução doentia dos problemas nos estágios iniciais pode ter repercussões negativas por toda vida, embora alguns danos possam ser reparados em estágios posteriores. Vamos examinar rapidamente os oito estágios da teoria de Erikson, como ele as denomina, as "oito idades do homem", conforme os estágios resumidamente apresentados a seguir:

1- Confiança básica**versus desconfiança básica**

Idade apropriada: do nascimento aos 12-18 meses

Evento importante: alimentação

Descrição: o bebê deve formar uma primeira relação de amor e confiança com o cuidador ou desenvolver uma sensação de desconfiança.

2 - Autonomia versus vergonha/dúvida

Idade apropriada: dos 18 meses aos 3 anos

Evento importante: controle esfinteriano

Descrição: as energias da criança estão voltadas para o desenvolvimento das habilidades físicas, incluindo caminhar, segurar, controlar o esfínter. A criança aprende o controle, mas pode desenvolver vergonha e dúvida se não for bem conduzida.

3 - Iniciativa versus culpa

Idade apropriada: dos 3 aos 6 anos

Evento importante: independência

Descrição: a criança continua a se tornar mais assertiva e a tomar mais iniciativas, mas pode ser vigorosa demais, o que pode levar a sentimentos de culpa.

4 - Esforço versus inferioridade

Idade apropriada: dos 6 aos 12 anos

Evento importante: escola

Evento importante: independência

Descrição: A criança continua a se tornar mais assertiva e a tomar mais iniciativas, mas deve lidar com as exigências de aprender novas habilidades, ou corre o risco de ter uma sensação de inferioridade, fracasso e incompetência.

5 - Identidade versus confusão de papéis

Idade apropriada: adolescência

Evento importante: relações com pares

Descrição: o adolescente deve construir sua identidade na profissão, papéis de gênero, política e religião.

6 - Intimidade versus isolamento

Idade apropriada: maioridade jovem

Evento importante: relações de amor

Descrição: o jovem adulto deve desenvolver relações íntimas ou sofrer sentimentos de isolamento.

7 - Produtividade versus estagnação

Idade apropriada: meia-idade

Evento importante: paternidade/orientação

Descrição: cada adulto deve encontrar uma maneira de satisfazer e apoiar a geração seguinte.

8 - Integridade do Ego versus desespero

Idade apropriada: velhice

Evento importante: reflexão e aceitação da própria vida

Descrição: a culminação é uma sensação de aceitação de si mesmo e de realização.

Os anos da Pré-Escola: Confiança, Autonomia e Iniciativa

Erikson identifica a confiança versus desconfiança como o conflito básico do bebê. Nos primeiros meses de vida, os bebês começam a descobrir se podem confiar no mundo à sua volta. Segundo Erikson, o bebê vai desenvolver uma sensação de confiança se suas necessidades de alimentação e cuidados forem satisfeitas com uma regularidade confortável. A proximidade e a responsabilidade por parte dos pais nessa época contribuem fortemente para sensação de confiança.

Durante esse período, os pais devem ter muito tato: eles devem ser protetores- mas não superprotetores. Se os pais não mantiverem uma atitude assertiva e confiante e não reforçarem os esforços dos seus filhos para dominar habilidades motoras cognitivas básicas, as crianças podem começar a sentir vergonha; elas podem aprender a duvidar de sua capacidade de lidar com o mundo em seus próprios termos. Erikson acredita que as crianças que experimentam muita dúvida nesse estágio vão carecer de confiança em seus próprios poderes por toda vida. Durante o primeiro ano de vida, os bebês enfrentam conflito entre CONFIANÇA E DESCONFIANÇA. O relacionamento com a mãe é de máxima importância. Se as mães alimentam os bebês, mantendo-os quentes e acomodados, aconchegam, brincam e falam com ele, a criança desenvolve sentimentos de que o ambiente é seguro e agradável (confiança). Quando as mães deixam de atender a essas necessidades, os bebês desenvolvem medo e suspeita (desconfiança). Durante o segundo ano de vida, as crianças têm a capacidade em desenvolvimento rápido; elas

gostam de correr, empurrar, puxar, segurar, largar. Se os pais encorajam os filhos a exercerem suas próprias habilidades, as crianças desenvolvem controle sobre os músculos, impulsos, ambientes e sobre si mesmas (AUTONOMIA). Se os pais exigem muito cedo, ou impedem os que mal sabem andar de usarem habilidades recém descobertas. (VERGONHA E DÚVIDA)

Do terceiro ao quarto ano de vida, as crianças correm, lutam, atacam o problema e conquistam ambientes, acontece auto-estima dos poderes mentais, habilidades para usar linguagem, fantasias, brincadeiras de fazer de conta. Se os pais procuram responder perguntas, aceitam jogos ativos, as crianças saberão abordar o que desejam (INICIATIVA). Ao contrário, pais impacientes e punitivos, considerando as perguntas e brincadeiras como algo tolo e errado, as crianças sentem-se culpadas e incertas, tornando-se relutantes em agir de acordo com os seus próprios desejos (CULPA).

Para Erikson, a iniciativa proporciona à autonomia a qualidade de empreender, planejar lançar-se a uma tarefa pelo simples fato de ser ativo e estar em movimento, mas com a iniciativa vem a percepção de que algumas atividades são proibidas. Por vezes, as crianças podem se sentir divididas entre o que querem e o que devem fazer (ou não devem). O desafio desse período é manter o gosto pela atividade e, ao mesmo tempo, compreender que nem todos os impulsos podem ser concretizados.

Os adultos devem ser cuidadosos, desta vez ao oferecerem supervisão sem interferência. Se as crianças não puderem fazer as coisas sozinhas, uma sensação de culpa pode se desenvolver; elas podem vir a acreditar que o

que querem fazer é sempre errado. "As sugestões sugerem formas de encorajar a iniciativa". Segundo Woolfolk (2000, p.73).

Estimule as crianças a fazerem escolhas e as levarem adiante.

Exemplos

1- Deixe um período livre no qual as crianças possam escolher uma atividade ou jogo.

2- Tanto quanto possível, evite interromper crianças que estão muito envolvidas no que estão fazendo.

3- Quando as crianças sugerirem uma atividade, tente seguir suas sugestões ou incorporar suas idéias nas atividades em andamento.

4- Ofereça opções positivas: em vez de dizer "você não pode comer os biscoitos agora", pergunte-lhe "você gostaria de comer os biscoitos depois do almoço ou depois da sesta?".

5- Ao introduzir um jogo ou habilidade novos, ensine-os em pequenas etapas.

6- Evite jogos competitivos quando a gama de habilidades na turma for muito variada. Estimule o faz-de- conta com uma variedade de papéis.

7- Tenha fantasias e acessórios relacionados às histórias que as crianças gostam. Estimulem as crianças a encenarem as histórias ou a inventar em novas aventuras para os personagens principais.

8- Monitore as brincadeiras para assegurar que ninguém monopolize os papéis de "professor", "mamãe", "papai" ou outros heróis. Seja tolerante com acidentes e erros, especialmente quando as crianças estiverem tentando fazer algo sozinhas.

9- Use copos e jarras que sejam fáceis de servir e difíceis de derramar.

10- Reconheça a tentativa, mesmo que seu produto seja insatisfatório.

Primeiras séries e/ou Anos do Ensino Fundamental: Esforço versus inferioridade

Nos primeiros anos de escola, os alunos estão desenvolvendo o que Erikson chama de uma noção de esforço. Eles estão começando a perceber a relação entre a perseverança e o prazer de uma atividade completada. A crise nesse estágio é esforço versus inferioridade. Para as crianças das sociedades modernas, a escola e o bairro oferecem um novo conjunto de desafios que devem ser equilibrados com aqueles oriundos da família. A interação com os pares também se torna cada vez mais importante. A capacidade de as crianças se movimentarem nesses dois mundos e de administrarem as atividades em grupo, as exigências acadêmicas e os amigos vão levar a uma sensação crescente de competência. As dificuldades com tais desafios podem resultar em sentimentos de inferioridade. As sugestões abaixo dão idéias para encorajar o esforço, segundo Woolfolk (2000, p.74).

A) Assegure que os alunos tenham oportunidades de estabelecer e alcançar metas realistas.

Exemplos

1- Comece com trabalhos pequenos e depois passe para os maiores. Monitore o progresso dos alunos, estabelecendo pausas para avaliação.

B) Dê aos alunos uma chance de mostrar sua independência e responsabilidade.

Exemplos

- 1 - Tolere erros honestos.
- 2 - Delegue tarefas aos alunos, tais como: regar as plantas da sala, recolher e distribuir materiais, monitorar o laboratório de computação, corrigir temas de casa, etc.

C) Ofereça temas aos alunos que parecem desestimulados.

Exemplos

- 1 - Use gráficos e contratos individuais que mostrem o progresso dos alunos.
- 2 - Guarde amostras de trabalhos anteriores para que os alunos possam ver seu progresso.
- 3 - Ofereça prêmios para o que mais melhorou, o mais prestativo, o mais delicado.

Durante os seis anos até a puberdade, as crianças entram num novo mundo, a escola, na qual os jovens aprendem alguma coisa a respeito de serem trabalhadores e provedores à medida que defrontam com o quarto maior desafio. Quando a criança sente-se menos adequada que seus colegas em realizações, habilidades e capacidades, desenvolve senso de INFERIORIDADE. A criança de sucesso emerge com um sentimento de competência e prazer no trabalho, um senso de DILIGÊNCIA.

A adolescência: a busca da Identidade

A questão central para os adolescentes é o desenvolvimento de uma identidade que lhes vá fornecer uma base firme para a vida adulta. O indivíduo desenvolve uma noção de EU desde o nascimento. Mas a adolescência marca o primeiro monumento para responder a

pergunta agora tão premente: "Quem sou eu? O conflito que se refere esse estágio é identidade versus confusão de papéis.

O que queremos dizer com identidade e o que envolve a crise do estágio adolescente? A identidade refere-se à organização dos impulsos, habilidades, crenças e da história do indivíduo em uma imagem consciente de si. Ela envolve escolhas e decisões em relação ao trabalho, a valores, a ideologias e compromissos com pessoas e idéias. Se os adolescentes não conseguem integrar todos esses aspectos e escolhas, ou se eles sentem-se incapazes de escolher, existe a ameaça da confusão de papéis.

Diretrizes: Promovendo a Formação da Identidade.

Segundo Woolfolk (2000, p.75-76).

Durante os anos de adultos jovens, estes estão prontos para formar laços duradouros e caracterizam-se por querer bem viver, a partilha e confiança. A intimidade requer o desenvolvimento de um relacionamento sexual com um membro do sexo oposto (INTIMIDADE). As pessoas que têm falta deste senso de identidade encontram dificuldade em estabelecer relacionamentos íntimos (ISOLAMENTO).

Durante a fase de adulto de meia idade, este acredita que a preocupação ativa a respeito do mundo, do seu bem-estar e de tornar o mundo um lugar melhor aumenta o eu (GERATIVIDADE). A auto-absorção total conduz à estagnação (AUTO-ABSORÇÃO).

Quando a vida se aproxima do fim, o homem enfrenta uma última crise. Surge a INTEGRIDADE quando as pessoas olham para trás, sentem-se contentes e aceitam suas vidas

como dignas. O DESESPERO apanha os que encontram pouco significado e satisfação em seu passado e consideram suas vidas como desperdiçadas. O tempo parece ter passado e a morte parece assustadora.

Como vimos, Erik Erikson nos traz uma grande contribuição para a educação, pois abre perspectivas que o ser humano é um projeto aberto, inacabado e em busca da integridade sempre inacabada.

5 Jacques Lacan

Profa. Lorena Inês Peterini Marquezan



Reprodução de César Cavallotti de Oliveira

Figura C.13: Jacques Lacan

Nasceu em 13 de abril de 1901 em Paris. Em 1919, ingressou no curso de medicina. Em 1932 defendeu sua tese de doutorado com o título: "Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade".

Em 1936, durante o congresso da Associação Internacional de Psicanálise (IPA) sua comunicação sobre o "estádio do espelho" é interrompida por Ernest Jones, discípulo de Freud. Em 1951, sua técnica de sessões curtas gera controvérsias na sociedade de psicanálise. Dá início aos seminários, uma série de apresentações orais que constituem o núcleo do trabalho teórico. Em 1953, faz conferências, entre elas: "O real, o simbólico e o imaginário" e "Função e campo da palavra e da linguagem em psicanálise". Em 1964, Lacan funda a Escola Freudiana de Paris (EFP). Em 1966, publicou escritos e criação da coleção Campo Freudiano, dirigida por Lacan. Em 1973, publicou a transcrição do Seminário XI, os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise, realizado em 1964.

Em 1975, lançamento de *Ornicar*, boletim do Campo Freudiano. Em 1980, anuncia o

término da Escola Freudiana de Paris (EFP) e funda em outubro a Escola da Causa Freudiana. No dia 9 de setembro de 1981, morre em Paris.

Lacan se propôs a nos reconduzir ao campo da clínica, através do chiste, dos lapsos, do sintoma, dos sonhos e da psicopatologia da vida cotidiana. Lacan, o lingüista, o psicanalista ante o novo, ante a escuta do Inconsciente, o qual considera os sonhos como a "via régia", o analista ante as manifestações do Inconsciente. Aqui surge em Freud o conceito de desejo, palavra que a psicanálise pareceu ter abandonado até que Lacan voltou a colocá-lo no centro da cena, ressignificando o vocabulário psicanalítico.

As concepções que resultam de seu "retorno a Freud" permitem privilegiar o conceito de "o outro", que, introduz o social.

Lacan em relação ao EU

O desenvolvimento do ser humano é pontuado, por identificação de ideais, nos quais o imaginário é inscrito na dinâmica constitutiva que, por sua vez, envolve a angústia primordial, chamada de estado de desamparo.

A constituição do Eu para Lacan denominou-se "fantasia do corpo fragmentado". Essa vivência refere-se a um tempo anterior ao estágio do espelho, que se inicia e transcorre entre os seis e dezoito meses, no qual a criança vivencia seu corpo como algo disperso (corpo fragmentado).

Enfim, o "estádio do espelho" se organiza sobre três modalidades fundamentais, que

envolvem a imagem do corpo próprio: 1) existe uma confusão inicial entre o corpo da criança e o corpo do "outro" (O "outro" como a mãe em função materna, o corpo da mãe). No começo, a criança vive e habita "no outro"; 2) a criança descobre que "o outro" do espelho não é um ser objetivamente real, mas tão só uma imagem e, portanto, já não tenta agarrá-la, a partir deste momento, a criança "sabe". Sabe discriminar entre a imagem do outro e o outro em sua realidade objetiva; 3) constitui um momento dialético entre os dois tempos precedentes, uma vez que o infante não só se dá conta que o reflexo do espelho é uma imagem, mas, sobretudo, porque adquire a convicção que esta imagem é sua.

Não é por ser em sua origem um EU imaginário, que cria uma ilusão de unidade e reúne a experiência do corpo fragmentado.

Buscamos, o Eu imaginário, surgido ante o espelho- levado pela "exigência" de trabalho "que lhe é imposta pela libido-sustente no processo permanente de sua constituição da personalidade.

Vamos ver a descrição de Lacan do estádio do espelho tal como ele o conceituou em 1936 e o retomou em 1949, com o título "O estádio do espelho como formador da função do EU".

O estádio do espelho é estabelecido sobre uma experiência de identificação (apropriação), em cujo transcurso a criança efetiva a conquista da imagem de seu próprio corpo. O estádio, do espelho, corresponde à observação do comportamento da criança e as deduções que Lacan realiza a partir desses princípios.

Levada pelo interesse lúdico por sua imagem especular, a criança, entre os seis e dezoito meses, reconhece a sua imagem e se interessa

por ela. Segundo Lacan, a criança goza, quando se reconhece em sua forma especular (no espelho), porque a forma se antecipa a sua própria aquisição. Resulta que a imagem que ela vê, que é a sua, é, ao mesmo tempo- e esse é o intervalo-, a de um outro. A imagem proporciona a respeito de si mesma exerce um efeito decisivo. Ela a captura numa fascinação absoluta e o infante se identifica com ela. Daqui Lacan deriva a idéia da alienação imaginária: trata-se da identificação com essa imagem de um outro. Este fato é constitutivo do Eu do homem, que é um Eu objetivado e inclui a ambos Eus: o Eu como centro de funções e o Eu das identificações.

O Sujeito em Lacan

Em Lacan, encontramos dois sujeitos: o sujeito do inconsciente (sujeito do enunciado) e o sujeito que fala (sujeito da enunciação).

Temos dois níveis, a do nível narcísico e a do nível da linguagem. Esse sujeito que fala, historiador. O que nos trouxe Lacan? O recentramento da vida do sujeito humano no Desejo. O resgate da linguagem, dimensão essencial do sujeito humano. A vigência do valor simbólico . A ênfase decisiva no papel do pai, como Lei do Pai, cujo valor simbólico estruturalmente resulta de sua ação na determinação de um lugar na constelação edípica, o que lhe outorga uma dimensão simbólica.

Sendo função simbólica, possibilita que um significante apareça no lugar de outro significante. Esta metáfora do nome-do-pai, a essencial intervenção do pai no complexo de Édipo.

Essa ênfase de Lacan na função paterna, entendida como algo radicalmente diferente

tanto da presença real como da ausência, da carência ou qualquer outra forma da falha paterna.

Lacan chama de ordem simbólica a uma rede significativa na qual o sujeito é inserido no ato de nascer "como tal". O imaginário é originado, portanto, na imagem especular do "estádio do espelho" e está na base dos fenômenos narcísicos.

A estruturação da ordem imaginária é produzida com base na imagem especular e na formação do Eu ideal. O Eu, como Lacan o concebe, é, essencialmente, um Eu imaginário. O narcisismo e o império da ordem imaginária só cedem seu espaço para uma outra e ulterior estruturação, com a aquisição da linguagem e o estabelecimento da ordem simbólica por meio de um processo pelo qual é superada a unidade diádica do infante com a mãe. Como diz Lacan (1985), não existe desejo de um que não seja desejo do outro.

Segundo Lacan, é através da fala que emerge e se desenvolve o desejo, ao se encarnar numa palavra e surgir com um simbolismo.

Lacan (1985) afirma que o sujeito é o que desliga em uma cadeia de significante, consciente ou inconsciente. Argumenta também que esse sujeito efeito é o feto intermediário entre o que acarretaria um significante, enquanto aquilo que aprendemos a superar de seus efeitos de significado.

Lacan afirma ainda que no amor, o que se visa é o sujeito num processo por uma vida interior.

Para o adolescente, a questão da origem do sujeito, desejante, volta a se apresentar, como ela se apresentara no tempo do estádio do

espelho, quando se tratava de dar conta do desejo da Mãe.

Todo o adolescente faz essa pergunta tanto a si mesmo quanto à ordem do mundo. Ela tem a sua origem no sofrimento (angústia ou depressão) aberto pelo impossível do encontro sexual - nesse sentido, o sofrimento é universal - e no encontro com o significante na falta do Outro. A característica do adolescente é viver esse sofrimento como único, e ele reivindica a originalidade desse sofrimento. O adolescente deseja ser reconhecido como sujeito. Essa questão é central na adolescência e, muitas vezes, continua viva para muitos adultos, o que prova que o processo adolescente funciona em muitos adultos. Ser reconhecido como sujeito volta ao palco, pois o sujeito, obrigado a renunciar a um reconhecimento por um Pai todo-poderoso, que também reivindica. "Ser eu" seria a fórmula dessa reivindicação a ser da adolescência. Esse "ser eu" que o adolescente vai interpretar no palco público, em suas exibições sintomáticas na sua relação com o mundo.

Como educadores, é fundamental percebermos a importância do processo de constituição do sujeito que é um sujeito inconsciente, inacabado, incompleto, simbólico e um sujeito do desejo. Cabe a nós percebermos que "todo o desejo é o desejo do OUTRO", portanto somos influenciados e influenciados permanentemente. É nossa função despertarmos o desejo de conhecer, conhecer a nós mesmos, os outros e o conhecimento científico que a humanidade produziu ao longo da sua história, assim como, construirmos novos conhecimentos a partir do desejo e da superação dos próprios limites.

Grossi (1992, p.71) assim destaca, fundamentado em Lacan:

Assim a criança, que deve a sua existência ao desejo de dois (seu pai e sua mãe), vai ser sempre tributária do desejo alheio para se sustentar, como expressa a frase de Lacan: "Todo desejo é desejo do outro". E o desejo repousa na articulação lógica das representações do que restou das vivências de alguém como recordações significativas, que constitui o conhecimento e, por isso, Sara Paín parafraseia Lacan, afirmando que "todo conhecimento é conhecimento do outro" (...).

Segundo Mendes (1994, p.76) :

O desejo de conhecer e o conhecer do desejo, desvelado em alguns mandatos míticos de quem ensina e de quem aprende, na possibilidade de poder pensar com autonomia para possível autoria, partindo do conhecimento do outro e de diferentes saberes para construir o próprio saber.

Percorreremos um caminho fascinante, complexo, e, desde logo, incompleto, "ser com a falta" mas que nos revela que as concepções de Lacan demonstram ser significativas aberturas, novas, enriquecedoras e imprescindíveis para nossa educação.



Atividade - B.1

Após a leitura deste texto, elabore uma síntese. A atividade deverá ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

6 Maud Manonni e a Psicanálise Institucional

Fabiane Adela Tonetto Costas



Paulo César Copedit de Oliveira

Figura C.13: Maud Manonni (1923-1998)

Psicanalista francesa, casada com Octave Manonni, foi considerada uma das grandes figuras da psicanálise, comparanda a Jacques Lacan. Em 1969, juntamente com seu marido, cria a Escola de Bonneuil, considerada um " lugar de vida para crianças autistas".

Propôs a "antipsiquiatria", pois entendia que para o tratamento de criança psicóticas e/ou autistas, a psicanálise clássica não obteria resultados favoráveis em seu processo educacional. Ao seu ver, os procedimentos que envolvem a análise da e na transferência só seriam eficazes quando em uma situação terapeuta/paciente mais sistemática.

Outro aspecto apontado por Manonni, justificando a ineficiência da psicanálise tradicional em escolas, é o fato de que, ao transmitir-se conteúdos psicanalíticos aos professores, estes tornam-se inócuos, pois se defrontariam com certas construções inconscientes advindas dos docentes, as quais, muitas vezes, poderão dificultar o desenvolvimento de uma satisfatória ação pedagógica.

Apesar desses postulados, a psicanálise, seus princípios e conceitos são uma constante nas instituições de ensino, perpassando, tanto a formação de professores de educação básica, quanto a prática docente de professores em serviço.

Então, como compreender as idéias de Manonni? Afinal, a psicanálise pode ou não ser uma alternativa para " interpretar " determinados comportamentos evidenciados em sala de aula? E, ainda, como o professor se utilizaria da psicanálise como estratégia de análise junto a crianças com necessidades especiais, particularmente com transtornos globais do desenvolvimento? Para você entender a vida e obra de Manonni, o texto a seguir baseia-se na obra de Kupfer (1996).

Para Manonni, a psicanálise não estaria em Bonneuil, de modo tradicional, ou seja, utilizando-se de interpretações; análises e transferências. A psicanálise seria o fio condutor da ação dos profissionais daquela escola, sem contudo, ressaltar as características de suas condutas autistas e/ou psicóticas. Os profissionais devem buscar outros aspectos da personalidade daquelas crianças que, até então, eram desconsiderados por instituições francesas. Manonni faz referência aos chamados níveis de realidade, que pressupõem a exposição dessas crianças a situações de escolaridade, bem como a situações de vida cotidiana, que lhes permitirão a inserção social

e manutenção financeira de si próprias no futuro.

Kupfer (1996) exemplifica o exposto através de um relato da própria Manonni. Conforme esta última, um adolescente com profundo déficit cognitivo começou a trabalhar em uma construção civil. Ao chegar a hora do almoço, começou a comer com as mãos. Imediatamente, foi advertido por um dos trabalhadores que ali eles se utilizavam de talheres para comer e que se ele não o fizesse devia retirar-se para outro lado, pois ali eles "comiam como seres humanos". O rapaz optou, de pronto, em comer com os talheres, contrariando todas as expectativas, diversas tentativas que, nesse sentido, já haviam sido feitas.

Na opinião da psicanalista francesa, a possibilidade da clareagem auxiliaria os profissionais que faziam parte de Bonneuil a encontrar o lugar da psicanálise onde outros (pais, educadores e psicanalistas) ainda não a haviam encontrado.

Então, pretende-se responder a primeira indagação. A psicanálise pode ser um instrumento de clareagem para as situações imprevistas ou até já vividas, mas não bem resolvidas?

No que diz respeito ao segundo questionamento, Manonni é enfática em afirmar que a escola de Bonneuil e sua clareagem psicanalítica não buscaram efetivar uma terapia junto a seus alunos, não tenciona a mudança de características psicopatológicas, mas caso aconteçam, não deveriam contar com um "olhar" mais particular.

Na verdade, o que interessa é a ação da criança e não sua simbologia ou o que estaria "por trás" do ato infantil, ou seja, não é objetivo

analisar os determinantes inconscientes que permeiam os comportamentos infantis, mas sim o que a experiência vivida que poderá deflagrar em termos de história social, superando a história patológica.

Leres (apud KUPFER, 1996 p.43) narra um fato que captura o espírito do exposto. Uma criança, ao ensaiar uma cena de "Alice no país das maravilhas", começa a gritar fervorosamente quando antevê a cena em que Alice deveria escorregar em um túnel para chegar ao país das maravilhas. Sua ação contamina os demais membros da encenação. Entretanto, os profissionais de Bonneuil envolvidos na dramatização propõem a todo o grupo que se entoasse "Alice tem medo". Imediatamente o pavor foi "absorvido" pelos outros "atores", tornando-se componente da cena. O medo transmutou-se, inserindo-se como elemento da peça, redimensionando a fobia da criança, no momento em que lhe foi possibilitado um caminho de externalização sociocultural.

A autora relata ainda que a equipe de Bonneuil não conhecia o sintoma claustrofóbico da criança e que, ao retornar a casa, essa criança consegue descer ao porão, algo que não fazia pelo pavor a que era acometida.

Assim, ao desconhecer o sintoma, os profissionais não estavam empenhados em reduzi-lo ou eliminá-lo, o que, de fato, causou sua erradicação foi a abertura para encontrar "soluções" para uma situação inusitada.

Por fim, em relação a última questão, Manonni aponta a necessidade de respeitar alguns princípios psicanalíticos atinentes a construção de uma instituição de clareagem psicanalítica, que são relevantes para a ação pedagógica junto a crianças com transtorno

Clareagem:
Possibilidade de refletir com vistas a ver na Psicanálise um "norte", mas não o "norte" para a ação dos educadores.

Claustrofobia:
Extremo pavor, medo, fobia a lugares fechados

global do desenvolvimento. Em suas obras, a autora postula que uma conduta psicótica pressupõe determinadas maneiras de estruturação das vivências e essa acomodação estrutural causa algumas conseqüências em seus relacionamentos.

Desse modo, ao seu ver, é imprescindível que a criança seja exposta a diversas mudanças de lugares em sua vida cotidiana, é o chamado princípio da alternância .

Para Manonni, a alternância pode criar uma dialética de presença/ausência decisiva para o psicótico, para quem justamente a "noção "de ausência, de falta, não foi estabelecida, e não pode, por isso, produzir seus efeitos estruturantes (KUPFER, 1996, Ibid, p.44).

Outro princípio estabelecido por Manonni, com base na alternância, é a "troca intercultural", a qual possibilita uma diversidade de culturas, posturas, histórias provindas da equipe de estagiários que, muitas vezes, são estrangeiros e suscitam às crianças a necessidade de conviverem e gerirem as várias facetas socioculturais.

Um último princípio refere-se a " modo de análise individual das crianças ", que deve ser feito fora da Escola de Bonneuil, pois no entender de Vaneir (apud KUPFER, 1996 p.45).

... essas crianças não são capazes de, por causa do seu funcionamento, de separar os âmbitos da análise e do trabalho pedagógico, caso sejam feitos no mesmo lugar. Faltam-lhes recursos simbólicos para perceber que no mesmo espaço podem-se criar discursos diversos.

Logo, pode ocorrer uma confusão pelo fato de o analista fazer parte da escola, desconsiderando as questões pedagógicas presentes em alguns conflitos das crianças.

Assim, é possível afirmar que as idéias de Maud Manonni são bastante ousadas e requerem , embora não pareça, uma profunda formação em psicanálise e educação, pois, para estar aberto ao inusitado, precisa-se um grande suporte teórico-instrumental que abre permite a redimensão do que se sabe e apropriação do novo.

As idéias de Manonni e a realidade brasileira

No Brasil, algumas das teorizações de Manonni são corroboradas pela instituição denominada Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida , vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Essa escola, ao contrário de Bonneuil, visa atender às crianças com transtornos globais do desenvolvimento em seus sintomas psicopatológicos mais primários, pois na realidade brasileira ainda se percebe enorme carência de atendimentos terapêuticos, no sentido mais estrito do termo.

Entretanto, o princípio da alternância é adotado como uma das atividades dessa escola, pois o entendimento deste, possibilitou aos profissionais da instituição brasileira, perceberem que as crianças conseguem, sim, pontuar as trocas de atividades de pessoas ao seu redor, resultando em melhores estruturações de personalidade.

O Lugar de Vida também acolheu a clareagem psicanalítica como um preceito para a ação, colocando-se abertos ao imprevisto, à escuta, buscando desvencilhar-se das tendências posturais de analistas de plantão .

Em síntese, há muito o que se caminhar para que as idéias de Manonni sejam postas a

termo em sua íntegra no Brasil. Porém há uma semente plantada e queremos que resulte em profícuos frutos, particularmente em termos de ação docente relacionada a pessoas com necessidades educacionais especiais, as quais, certamente, serão beneficiadas por esse vislumbrar inovador que a contra-psicanálise de Manonni nos traz.



Atividade - A.1

Aponte, de que forma podemos estabelecer normas escolares que venham a contemplar as diferenças individuais dentro da sala de aula considerando os autores convergentes com a teoria psicanalítica? Disponibilize no ambiente virtual, conforme a orientação do professor da disciplina.



Para saber mais e entender a relação das idéias de Maud Manonni para pessoas com necessidades especiais acesse os seguintes sites
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032002000400019&script=sci_arttext
<http://www.anped.org.br/23/textos/te20.PDF>
http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_deficiente_visual.asp?f_id_artigo=519

UNIDADE

D

AS TEORIAS PSICANALÍTICAS E A EDUCAÇÃO

Prof^a. Ane carine Meurer

Prof^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Objetivo da Unidade

- compreender como se estabelece a interlocução entre a psicanálise e a educação.

Introdução

Essa unidade se constitui como interface entre a Psicanálise e a Educação. Essa relação se estabeleceu, pois muitos dos aspectos da Teoria Psicanalítica de Freud e seguidores se refletem nos processos educativos. Pode-se destacar os mecanismos de defesa, os quais são evidentes

em muitas fases do desenvolvimento humano e, no que tange à relação educativa, merece destaque a manifestação da transferência, que se inscreve como algo fundamental ao cotejo entre o ensinar e o aprender.

1 A relação entre Psicanálise e Educação

Em termos de literatura específica, não há registros de que Freud tenha pesquisado ou registros nenhum relacionando a psicanálise à aprendizagem. Porém, o psicanalista vienense, preocupou-se em estabelecer o que levaria um indivíduo a ser alguém que tem o "desejo" de saber, conhecer. Então, é a partir desse olhar, que direcionaremos este texto.

Para Freud, toda a angústia desse desejo principia quando a criança toma ciência das diferenciações anatômicas entre os sexos. Percebendo que os meninos têm pênis e as meninas não o possuem, as crianças começam seu processo identitário enquanto homens e mulheres, definindo, também, o "seu" lugar na sociedade. Coincidentemente, essa identificação ocorre durante a fase fálica na qual os complexos de Édipo e Electra são bastante acentuados e vivenciados.

A partir da entrada na escola esses complexos e, conseqüentemente os conflitos sobre a identidade sexual, são atenuados tornando-se latentes, o que Freud denominou de fase de latência. Nessa fase, os interesses pelas diferenças sexuais são redirecionados para objetos "não sexuais", que estão relacionados às atividades de estudo e pesquisa.

Embora a energia sexual esteja latente, ela não está finalizada, ela é, no entender de Freud, o elemento de propulsão de toda a intelectualidade do ser humano. Em outras palavras, "a matéria de que se alimenta a inteligência em seu trabalho investigativo é

sexual" (KUPFER, 2001,p.84).

Sob esse prisma, devemos considerar que a aprendizagem, seja ela formal seja informal, necessita do outro, seja como um outro ser seja ainda sob a forma de objetos culturais. Aí temos, também, a figura do professor que se reveste da autoridade que até o ingresso à escola era dos pais.

No decorrer do período de latência, são os professores e as pessoas que têm a tarefa de educar tomarão, para a criança, o lugar dos pais, do pai em particular, e que herdarão os sentimentos que a criança dirigia a este último na resolução do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sob a criança (FREUD apud Kupfer, 2001, p.85).

Na realidade, para Freud o que interessava não era a transmissão ou apropriação curricular do aluno, mas sim qual o tipo de relacionamento havia sido configurado pela criança em relação aos pais e quais as suas influências na relação com seu(s) professor (es) e vice-versa.

Em síntese, o cerne da questão está nos processos de afetividade relacional professor-aluno e, conseqüentemente, a transferência que poderá ou não acontecer entre aluno e professor.

Freud refere-se à transferência pela primeira vez em 1900, no livro *A interpretação dos sonhos*. Escreveu que, durante o dia, alguns dos acontecimentos são transferidos para o sonho

e modificados. Assim, um rosto, visto diurnamente, pode ser transformado em alguém de barba, ou mais envelhecido, ou com outro nome. Com o tempo, Freud notou que o analista também funcionava como um "rosto diurno", sobre o qual o paciente trabalhava transferindo imagens relacionadas a antigas vivências suas com outras pessoas. Exemplo:

um paciente ao relacionar-se com Freud como se ele fosse seu pai sentia medo da sua autoridade, mesmo que Freud não fosse autoritário. Concluiu que o paciente talvez sentisse medo, não de Freud, mas de um pai transferido para Freud. Os pacientes ao transferirem para Freud essa função, não se davam conta disso, sendo assim, representava uma manifestação inconsciente.



Rodrigo Oliveira de Oliveira

Figura D.1

A transferência "são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico". Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico (KUPFER, 2001, p.88, apud FREUD, 1901, p.998).

Diante do exposto, o professor pode ser uma pessoa para a qual serão endereçados interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. Transferimos as experiências vividas primitivamente com nossos pais. Atualmente, fala-se também na "transferência de sentido que o desejo do sonho realiza" ('desloca-se algo (sentido) de um lugar para outro'). A transferência no sentido psicanalítico produz-se quando o desejo se aferra a um elemento muito particular, que é a pessoa do analista. Assim sendo, na relação professor-aluno a transferência é produzida quando o desejo de saber do aluno agarra-se a um elemento particular, que é a figura do professor. Tanto o analista quanto o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Esse fato faz com que tais figuras assumam uma importância especial, referente à transferência de sentido operada pelo desejo, ocorrendo também a transferência de poder (KUPFER, 2001, p. 89-91).

Além disso, o analisando ou o aluno, ao referir-se ao analista ou ao professor, atribuem-lhe sentido conferido pelo desejo: dessa forma, eles passam a figurar no seu cenário inconsciente.

(...) Isso significa que o analista ou o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva; mas é escutada **através** dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito (KUPFER, 2001, p. 89-91).

Quando o professor é "investido" pelo desejo do aluno, tem poder e passa a ser escutado pelos seus alunos. "(...) O desejo transfere sentido e poder ao professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa (...)". É importante que o professor fique atento para: o sentido que esse desejo transfere? O fato de estar sendo visto como especial e esse lugar especial ser a mola propulsora da aprendizagem é fundamental que se pergunte sobre como está sendo visto pelos seus alunos? Mesmo querendo saber, o desejo e seu sentido singular sempre escaparão ao professor. Se o professor estiver muito atento poderá ter uma idéia sobre o que significa para esses alunos, saber como esse desejo se construiu, nada mais que isso, pois conhecer o modo singular, como se realiza esse desejo naquele aluno, é tarefa do analista. No fundo, o aluno não quer que o professor saiba do desejo que o move, pois é inconsciente, quer sim que o professor "suporte" esse lugar que ocupa em sua vida. "Ocupar o lugar designado ao professor pela transferência: eis uma tarefa que não deixa de ser incômoda, visto que ali seu sentido enquanto pessoa é "esvaziado" para dar lugar a um outro que ele desconhece" (KUPFER, 2001, p. 92-93).

Se como professores, simplesmente ocuparmos o lugar designado pelo aluno, estaremos renunciando ao nosso próprio

Você Sabia?

A transferência é uma manifestação inconsciente. A transferência pode ser dirigida ao analista ou a qualquer outra pessoa. Portanto, pode estar presente em qualquer relação humana, inclusive na relação professor aluno.

modelo. Porém, o procedimento mais acertado, estaria em ocuparmos esse lugar, suportarmos a importância que daí emana e conduzirmos o aluno em direção à superação dessa importância, "eclipsando-se" para permitir que ele siga seu curso, assim como fizeram os seus pais. No entanto, com esse poder nas mãos nem sempre o professor age no sentido de libertar o escravo que está nesse lugar por livre e espontânea

vontade, mas sim, abusa dele subjugando-o, impondo-lhe seus próprios desejos. Caso o professor mantenha o aluno como escravo, ele poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá desse lugar como sujeito pensante (Kupfer, 2001, p. 93-94).



Figura D.2: Castigo humilhante e superação

Nesse sentido, temos os dois aspectos, o desejo inconsciente do aluno e o desejo inconsciente do professor (que o impulsiona para essa função), porém na relação pedagógica

o professor deverá renunciar a esse desejo, esvaziando-se como pessoa. Esse paradoxo, dificilmente resolvido, faz com que Freud conclua que Educação é impossível.

2 Principais contribuições das Teorias Psicanalíticas para a educação

Freud partindo de um modelo de educação clássico, o que hoje poderíamos interpretar com a ajuda de Freire como educação bancária, argumentou que os homens comuns não poderiam compreender a psicanálise, nem aceitar a existência do inconsciente. Porém, se pensarmos que o

(...) inconsciente introduz, em qualquer atividade humana, o imponderável, o imprevisto, o que se desvanece, o que nos escapa, não há como criar uma metodologia pedagógica-psicanalítica, pois qualquer metodologia implica ordem, estabilidade, previsibilidade (KUPFER, 2001, p. 97).

A psicanálise tem uma metodologia, uma teoria da técnica, mas ela é um conjunto de condições para a emergência de manifestações do inconsciente, pois o analista não tem controle dos efeitos que produz. Durante o processo de análise, ele pode saber o que se passa, para onde deve dirigir uma cura, mas não sabe qual dos caminhos o sujeito em análise irá tomar. O mesmo ocorre com a educação, o educador pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que esse terá sobre seus alunos. A prova pode ser uma noção do que está sendo assimilado, mas não consegue compreender as repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. "(...) Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao

conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta de um iceberg muito mais profundo, invisível aos seus olhos" (KUPFER, 2001, p. 97).

Portanto, a psicanálise pode reportar-nos a uma ética, um modo de ver e entender a prática educativa, um saber que poder gerar, dependendo das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. A psicanálise pode contribuir para a prática pedagógica, em igualdade de condições com outras disciplinas como a Antropologia e a Filosofia. Para sermos coerentes com os ensinamentos de Freud, nada mais podemos esperar dela (KUPFER, 2001, p. 97).

Os professores ocupam o lugar de poder e é desse poder que a Pedagogia extrai sua eficácia, pois precisa reprimir para ensinar. A pedagogia precisa da energia libidinal sublimada e não sexualizada. Usar o controle e ao mesmo tempo renunciá-lo é o paradoxo que é colocado aos educadores. Assim o professor deve ser capaz de fazer o que Freud muito bem explicita através de uma metáfora: "(...) ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão mesmo, sem desconhecer que seus selvagens, às escondidas (vale dizer, nos domínios do inconsciente), continuarão adorando seus deuses antigos(...)" (KUPFER, 2001, p. 98).

Em outras palavras, ouvirão o que lhes

convier e jogarão fora o que não servir. O professor irá compreender essa rebeldia, pois acredita que ela é fundamental para o desenvolvimento intelectual dos seus alunos, pois terão que pensar sozinhos. Os pensamentos renovados, a criação, a geração de novos conhecimentos ocorrem em função da renúncia do professor ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos. Assim, se em uma relação pedagógica, o professor for atacado, nem por isso deverá reprimir tais manifestações agressivas, deverá saber que estão em jogo forças que ele não conhece em profundidade, mas que são importantes para a superação do professor como figura de autoridade e indispensável para o surgimento do aluno autônomo. "(...) Matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo (...)" (KUPFER, 2001, p. 98-99).

A proposta psicanalítica pode ser compreendida, por alguns, como espontaneísta (*laissez-faire*), mas o educador esclarecido entenderá que é libertadora e humanizadora, pois tira dos ombros do professor o controle excessivo e indesejável. A responsabilidade do professor passa a ser a de permanecer tranquilo, inteiro, consciente de seus poderes e limites,

humilde e impotente frente à tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida, o de ser livre e produtivo. O professor, dentro dessa perspectiva, deveria organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. Ao aluno caberia desarticular, retalhar, ingerir e digerir os elementos trazidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que lhe fazem sentido (KUPFER, 2001, p. 99).



Atividade - A.1

Tomando como referência os textos estudados nesse caderno, os sites pesquisados, os bate-papos e as considerações explicitadas nos fóruns (uns) da disciplina, elabore uma síntese explicitando as principais contribuições (no mínimo quatro) que a psicanálise pode proporcionar à educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Esta atividade deverá ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientação do professor da disciplina.

Referências

Bibliografia

ALLPORT, Gordon W. **Desenvolvimento da**

Personalidade: Considerações Básicas para uma Psicologia da Personalidade. 3º ed. São Paulo: Editora Herder, 1970.

_____. **Personalidade:** padrões e desenvolvimento. Reimpressão. São Paulo: Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

CIFALI, Mireille. Embert, Francis. **Freud e a Pedagogia.** Tradução Maria Stela Gonçalves. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1999.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia.** São Paulo; McGraw-Hill do Brasil, 1993.

FREUD, A. **Ego e mecanismos de defesa.** São Paulo: Record, 1994.

FREUD, Anna. **Infância Normal e Patológica:** Determinantes do Desenvolvimento. Tradução de Álvaro Cabral. 4ªed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

FREUD, S. **Obras completas.** Madrid: Editora Biblioteca Nueva, 1968.

GOLDSTEIN, R.Z. **E Então... Porque Lacan?** Rio de Janeiro: Editora REVINTER Ltda, 2000. 62p.

GROSSI, E. P. & BORDIN, J. e outros. **Paixão de aprender.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HALL, Calvin S. LINDZEY, Gardner. **Teorias da Personalidade.** São Paulo: EPU, 1973.

KAHL, M.L.F. **A Interpretação do Sonho de Freud.** Santa Maria: Editora UFSM, 2000. 224p.

KUPFER, M.C.M. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. **A presença da psicanálise na Escola de Bonneuil.** In revista Psicopedagogia - 15 (38), 1996. p 42-47.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender.** Porto Alegre: Scipione, 2001. Sulina, 1975.

LACAN, J. **Escritos.** São Paulo: Perspectivas, 1978.

_____. **Os complexos familiares.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **O Seminário: livro 20: mais, ainda.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O Seminário: livro 2:** O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O Seminário: livro 3:** As psicoses. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LESOURD, S. **Psicanálise e Educação:** A Construção Adolescente no Laço Social. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 286p.

MC CONNELL, James V. **Psicologia**. São Paulo: Interamericana, 1990.

MENDES, G. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo**: mitos de quem ensina e de quem aprende. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAPPAPORT, C.R. **Teorias do desenvolvimento**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda. 1981,p 1-51.

SCHULTZ, D & SCHULTZ, S. **A história da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 1992.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

