

**EPP – Escola Paulista de Psicodrama**

**Orientação Preventiva à Pais na Visão da Análise  
Psicodramática**

**Psicóloga: Juliana Buchatsky Kruglensky**

**2016**

# **Orientação Preventiva à Pais na Visão da Análise Psicodramática**

**Psicóloga: Juliana Buchatsky Kruglensky**

Trabalho apresentado com o intuito de  
obtenção do título de psicodramatista  
na Escola Paulista de Psicodrama.

Orientadora: Cristiane Aparecida da Silva  
Psicóloga (CRP: 06/27.457-2)

Psicoterapeuta didata (FEBRAP: nº 264 – livro II, folha 067)

**EPP – Escola Paulista de Psicodrama**

**2016**

## **Agradecimentos**

Sou imensamente grata à minha avó Ita, parceira de conhecimentos e confidencialidades, por ter me dado um presente tão especial e inesquecível, estudar na Escola Paulista de Psicodrama;

Aos meus pais, Célia e Caio, que sempre compreenderam e alimentaram meu desejo de crescer e conquistar;

Ao meu marido e parceiro Gabriel, que me acompanhou em todo o processo de estudo e na realização de sonhos e alcance da maturidade;

Ao meu filho Michel, que me possibilitou a sensação da plenitude e de um amor imensurável;

A minha orientadora Cristiane que viabilizou a concretização de projetos.

Um imenso obrigada à vocês!

## Sumário

Introdução:	01
I- As Queixas mais Frequentes Apresentadas pelos Pais:	03
II- O Perfil dos Pais Atuais e as Consequências da Crise de Valores Morais do Final do Século XX:	05
III- O Desempenho de Papéis de Mães e Pais e a Contribuição para a Formação da Identidade dos Filhos:	13
IV- Compreensão Teórica sobre a Birra Infantil e os Sentimentos dos pais de Culpa e Inseguranças na Transmissão de Valores:	28
V- A Relação Família e Escola:	36
VI- Considerações Finais:	43
Referências Bibliográficas:	46

## **Introdução**

A escolha realizada em trabalhar com o tema preventivo de orientação aos pais surgiu, inicialmente, através da minha formação em Análise Psicodramática, na qual me deparei com metodologias, técnicas e teorias que se enquadraram e ampliaram observações importantes no contexto dos atendimentos infantis por mim realizados.

Assim, na prática do consultório foi possível observar a necessidade que os responsáveis apresentavam em receber orientação e informações sobre o desenvolvimento humano, as relações e, principalmente, como lidar com o sentimento de culpa e os questionamentos pessoais referentes a atuação de seus papéis de pais e mães.

Paralelamente ao atendimento clínico, realizei consultorias em Escolas de Educação Infantil ao público profissional e aos pais de seus alunos, com Palestras Preventivas de temáticas e dúvidas selecionadas pela equipe pedagógica. Conteúdos ligados aos posicionamentos de limite; compreensão do uso de chupetas, fraldas e paninhos pelas crianças; sexualidade e masturbação; mordidas e agressividade das crianças; a evolução das relações que a criança estabelece com os outros; foram alguns dos conteúdos abordados nesses encontros.

Desta forma, diante das queixas frequentes anunciadas pelos pais no consultório e nas escolas, montei grupos práticos, de bate-papo, para oferecer informações, com o intuito preventivo, em suas atuações diárias com os filhos e alunos, para fortalecê-los e evitar que conflitos sejam instalados na dinâmica familiar, escolar e no desenvolvimento das crianças.

Os grupos eram diferentes entre si devido ao interesse que tinham conforme os temas que eram abordados; não havia uma frequência predeterminada; tais encontros ocorriam em meu consultório e no ambiente escolar num formato de consultoria.

A seguir serão abordados conteúdos teóricos apoiados na Análise Psicodramática trabalhados nesses encontros, conforme as queixas trazidas por esse público. A organização está pautada nos temas e não no relato de cada encontro realizado.

## **Capítulo I: As Queixas mais Frequentes Apresentadas pelos Pais**

Foi possível notar no ambiente clínico, uma demanda de queixas muito semelhantes entre os responsáveis, que envolviam as seguintes temáticas: dificuldade de colocar limite nos filhos; comunicação truncada e não eficiente entre a família nuclear (pais e filhos); medos e inseguranças na transmissão de valores; mecanismos de compensação devido à ausência dos responsáveis por motivos de trabalho e rotina; linguagens e posturas diferentes entre a parceria escola e casa; rotina familiar desorganizada; vínculos inseguros; brincadeiras tecnológicas em excesso; cenas de masturbação e ansiedade dos filhos.

A revista *Veja* (21 de Maio de 2014) apresentou uma matéria referente ao aumento da procura pela terapia infantil nos últimos anos. Conforme os autores responsáveis pela matéria, Maurício Xavier e Julia Gouveia, as queixas envolviam as seguintes temáticas: separação dos pais e a transmissão de tensão aos filhos; hiperatividade; vida digital; medos; adaptação escolar e frustrações.

Assim, é possível notar que a desorientação dos pais e as angustias infantis contribuem pela busca do atendimento clínico psicoterápico.

Pode-se dizer, conforme dados da revista *Veja*, que nos últimos dez anos, o atendimento de jovens com menos de treze anos duplicou nesse período, o de crianças de até três anos de idade triplicou e o período que apresenta uma maior busca pelo suporte terapêutico corresponde à entrega de boletins escolares.

A minha experiência de consultório também anuncia um aumento considerável pela busca de orientação e, muitas vezes, a queixa inicial refere-se à criança, mas que com a análise do caso, passa a ser direcionado pontualmente à terapia de orientação aos pais. Tal orientação os conforta,

viabiliza o alcance de maior segurança e convicção nos posicionamentos, uma vez que ampliou o conhecimento referente ao desenvolvimento humano, acolheu e situou a angústia.

## **Capítulo II: O Perfil dos Pais Atuais e as Consequências da Crise de Valores Morais do Final do Século XX.**

Conforme as experiências profissionais atuais em consultório e realizações de consultorias em Instituições Escolares, nota-se uma intensa angústia e desorganização interna dos responsáveis. Como consequência, a atuação como pais e mães está prejudicada, interferindo na transmissão de conceitos e valores aos filhos, gerando, inclusive um desconforto na relação com o ambiente escolar, no que se refere aos papéis e responsabilidades de cada contexto.

Entretanto, tal situação apresenta justificativas e compreensões coerentes, uma vez que paralelo a esse desconforto interno, o ambiente externo também sofreu alterações relevantes conforme o tempo e contribuiu para a concretização da dinâmica atual dos novos pais e de suas famílias. Este fenômeno é nomeado por DIAS (2000) como Crise de Valores do Final do Século, ligado diretamente à convicção nos valores morais.

Assim, entende-se por *moral* “um conjunto de normas que regem os procedimentos e os comportamentos dos indivíduos em determinada sociedade, cultura e época” (DIAS, 2000, p.158). Segundo o autor, a base da educação infantil é esse conjunto normativo consensual, que, inclusive, funciona como determinante na estruturação e na formulação do Conceito de Identidade de um sujeito e é considerada a parte consciente e integrada da personalidade do indivíduo.

Para DIAS (2006), o Conceito de Identidade é formado pelas vivências e pelas conclusões do próprio sujeito, pelos modelos incorporados e assimilados pela criança e pelos conceitos morais adquiridos, que vem do ambiente externo. Segundo o autor, os modelos incorporados e os conceitos adquiridos são chamados de Figuras de Mundo Interno. Desta forma nota-se uma

influência direta do perfil dos pais na transmissão dos valores e conceitos e, inclusive, nos modelos que estes representam aos filhos.

A seguir são relatadas as alterações que o conjunto de normas sofreu conforme o tempo e o crescimento das comunidades. A medida que houve este aumento de grupos, a necessidade de uma organização social mais estruturada fez-se essencial. Assim, os conjuntos de normas e regras para determinar os comportamentos das pessoas tornaram-se importantes com o intuito de evitar o caos nas relações familiares, sociais e comerciais. Então, segundo DIAS (2000), a instituição moral tornou-se cada vez mais necessária como fator determinante das relações entre os indivíduos e as comunidades.

As religiões e seus representantes, inicialmente, passaram a ter controle do Código Normativo e Moral, elaborando regras que determinavam os comportamentos das pessoas entre si e outros grupos. Então, o Código Moral passou a ser ditado pela vontade dos Deuses e não pela vontade dos governantes.

Com as religiões, a divindade é quem determinava se os pedidos eram concedidos ou negados e que eram independentes de serem considerados bons ou maus, ou seja, estavam ligados ao prestígio do devoto estar alto ou baixo em relação à divindade. A consequência era a não homogeneização dos códigos morais e dos procedimentos comerciais e culturais que promovessem a estabilidade das relações.

Tal cenário viabilizou a possibilidade das religiões monoteístas emergirem. Com a ideia de um Deus único, o Código Moral também tornou-se único. Ela permitiu uma homogeneização de procedimentos e condutas, englobando todas as comunidades que aceitavam aquele Deus como seu condutor moral.

Neste contexto religioso e, com a separação de Deus e o Diabo, houve a intensificação do Código Moral e criou uma revolução na relação entre as pessoas e as comunidades, ressaltando

os sentimentos considerados bons (amor, generosidade, compaixão, bondade, amizade etc.) e os considerados maus (ira, inveja, vingança, traição, ambição etc.).

De acordo com DIAS (2000), este extremismo dos sentimentos promoveu, inclusive, uma revolução também na educação das crianças. Desta forma, adultos passaram a reforçar e premiar condutas infantis ligadas aos sentimentos bons e, simultaneamente, a condenar e reprimir todas as condutas e procedimentos ligados aos sentimentos maus.

Além disso, com essa divisão, dois sentimentos emergiram e passaram a ser ressaltados: a virtude e a culpa. Estes sentimentos tornaram-se representantes da obediência e da desobediência dos códigos morais de valores. Então, pode-se relatar que os indivíduos passaram a reprimir internamente seus desejos e impulsos que confrontavam com o código de valores e não a administrá-los. “Essa repressão gerou um aumento considerável de conflitos de mundo interno e aumentou o grau de neurose dos indivíduos” (DIAS, 2000, p.163).

O código moral único, baseado no bem e no mal, criou uma homogeneização nas condutas e nos procedimentos de indivíduos e comunidades que adotaram a religião monoteísta (Deus único). A estabilidade social foi uma das consequências importantes e favoreceu o intercâmbio cultural, comercial e social entre as comunidades, assim como também criou uma maneira correta de agir e se comportar, permitindo o surgimento de um clima psicológico favorável à instalação de leis, de justiça e ordem social.

Ao associar-se ao processo educacional das crianças, houve uma turbulência relevante, a qual notou-se um enquadramento dos comportamentos e a qualificação dos sentimentos em bons e maus, ao invés de contribuir ao desenvolvimento dos distintos sentimentos das crianças e viabilizar que os encarassem como sentimentos humanos.

Pode-se relacionar a uma espécie de manual de condutas a qual os indivíduos estavam sujeitos e precisavam se enquadrar, reprimindo muitos sentimentos e condutas que eram

considerados corretos e bons. E essa repressão de uma parte do indivíduo foi a responsável pelo aumento da carga de neurose da humanidade naquela época. Porém, ao mesmo tempo que o sujeito se adaptava rapidamente ao comportamento social necessário, ele também anunciava o surgimento de um conflito interno entre o que era e o que deveria ser.

A Igreja e o Estado tornaram-se representantes do Código Moral e, à medida que o Estado se fortalecia, houve a separação entre eles. Com isso, o código moral veiculado pelo Estado baseava-se no certo e errado, com consequências punitivas de multas e prisões em vez de Inferno, como na Igreja.

Então, o Código Moral passou a ser ditado por homens, perdeu a característica divina e sofreu questionamentos sistemáticos. Isso levou a humanidade a reformular seus valores morais, principalmente no final do século XX.

Portanto, a crise de Valores Morais do final do Século, é a união do questionamento gerado dos valores instituídos pelo código moral único advindo da religião, sedimentado pela Igreja e posteriormente pelo Estado. E, segundo DIAS (2000), esse movimento questionador, aliado à mídia, está influenciando as religiões, igrejas, Estado e suas instituições na organização e na condução das diretrizes orientadoras dos procedimentos relacionais dos indivíduos e as comunidades, principalmente na educação das crianças.

Com o enfoque das neuroses, pode-se dizer que o olhar para os conflitos psicológicos e traumas passou a ter a educação repressiva como um de seus principais causadores e um dos focos dos questionamentos está sendo o da qualificação dos sentimentos bons e maus e as condutas que devem ser utilizadas em relação a isso.

Ao realizar um paralelo entre a década de 50 e a década de 90, pode-se identificar muitos conteúdos que esclarecem a dificuldade encontrada pelos pais atuais, em algumas das queixas descritas anteriormente.

O código moral, na década de 50, era transmitido para as crianças pelo ensino da religião, família e escola e, com menor intensidade, a mídia (programas infantis, histórias em quadrinhos etc.). Já na década de 90 a via de transmissão dos valores pela mídia aparece com maior intensidade, e também ocorria pelos meios de comunicação e pelas escolas. A religião perde muita força como papel de orientador dos valores morais e a família funciona como um elemento de sustentação do indivíduo e menos postura de orientadora e educadora moral.

Temas como sexo, virgindade, compromisso, eram classificados como tabu na década de 50; já na década de 90 o sexo era bastante livre e a virgindade deixa de ser valorizada, assim como o adultério tão recriminado.

Para a disciplina na escola, havia padrões rígidos e claros na década de 50, com posturas firmes dos educadores e diretores, sem titubeios ao tomarem decisões punitivas, por exemplo, como importantes referências aos comportamentos de seus alunos. Ou seja, o código de valores era bastante estabelecido. Entretanto, na década de 90, a disciplina deixava de ter padrões claros e definidos, assim como os responsáveis da educação deixavam de ter posturas firmes e seguras, dando brechas para o questionamento de punições e restrições utilizadas. Desta forma percebe-se que o jovem da década de 50 tinha uma noção clara entre certo e errado referente a posturas e normas; já o da década de 90 não tinha uma definição das normas e nem do que seria certo ou errado referente a sua postura direcionada, muitas vezes, para as espécies eletrônicas e jogos individuais do que os de troca com o grupo, restringindo as possibilidades ricas de transmissão de valores e conversas.

Segundo CERVENY (2004), o ciclo de vida familiar e a história de vida em família realmente encontra-se em processo de mudança e está marcada por perdas e ganhos.

“As mudanças mais dramáticas são devidas a fatores de baixa incidência na taxa de novos nascimentos, aumento de longevidade, expectativa de vida aumentada com qualidade e lugar importante para o idoso, papel da mulher em mudança, grande número de divórcios, casais

morando juntos sem oficialização do casamento, adoções por pessoas solteiras, aumento de casais e famílias homossexuais” (p.41).

No cenário atual, conforme uma das queixas presentes nos pais, nota-se um conflito extremamente coerente, relacionado com o questionamento da educação que receberam de seus pais e a dificuldade que apresentam em copiá-la e transmiti-la aos seus filhos hoje em dia, uma vez que o cenário social encontra-se diferente, principalmente no que se refere aos valores morais, às vias de comunicação, à abertura para a experimentação e liberdade dos jovens em expressarem suas opiniões e pontos de vista. Assim, se repetir não é possível, a angústia está relacionada à necessidade de recriarem metodologias próprias de transmissão de valores morais, além de refletirem o que realmente faz sentido para eles, nos tempos atuais. Este é o grande desafio presente, recriar!

Assim, afirma-se que o jovem atual convive com uma família menos estruturada e bem menos presente, onde o panorama familiar é a mãe também trabalhando fora e já não se encontra permanentemente no lar, o pai está mais ausente ou até separado da mãe e morando em outra casa. Inclusive a própria convivência com os avós, tios e parentes em geral ficou limitada pelo desafio das grandes cidades, como trânsito, deslocamentos etc.

CERVENY (2004) relata a transformação do papel da mulher, que passou a buscar uma identidade profissional mas que ainda ocupa o lugar de fornecedora oficial de cuidados da família. Assim, “o seu lugar tem sido o de se responsabilizar pelo suporte emocional para todos os membros da família, em todos os estágios da vida familiar” (p.42).

Concomitantemente houveram mudanças nos papéis dos homens, os quais encontram-se envolvidos em papéis que antes eram prioritariamente da mulher: no cuidado das crianças e na ideologia de que a igualdade na distribuição do trabalho, dentro e fora de casa, faz bem ao casal.

Desta forma houve um aumento de presença na escola, desde bebê, muitas vezes, e com grandes períodos diários de permanência na instituição. Segundo DIAS (2000), a própria aura de respeito aos pais e aos mais velhos é diminuída:

“O questionamento é constante e já não serve mais como referência de condutas. Os pais se acham menos voltados para os filhos e muito mais para seus próprios conflitos, ao mesmo tempo que já não sabem direito como educar e se posicionar diante dos filhos. O que aprenderam de seus pais já não servem mais” (p.180).

Diante deste cenário, pode-se afirmar que a criança passa a não ter uma vivência significativa e constante com suas figuras parentais e isso faz com que seja insuficiente para internalizar esses modelos como diretrizes de conduta na vida. Assim, em seu mundo interno, mesmo tendo uma vivência mais constante, é difícil que os pais sejam incorporados como modelos eficientes de condutas sociais e morais na medida em que eles mesmos se encontram numa crise de convicção de valores morais e sociais.

Então, o jovem atual está imerso em um contexto no qual a transmissão de valores morais ocorre via mídia (televisão, filmes, novelas, revistas) e pela escola. Sabe-se que são formas menos individualizadas e específicas de se transmitir estes conteúdos tão importantes para a formação do indivíduo. E um agravante importante é a crise de convicção de valores morais que faz com que sejam transmitidos de forma menos convicta e definida e, portanto, acabam sendo internalizados de forma frouxa e pouco definida pelos jovens, mal servindo como diretrizes de condutas e procedimentos.

Diante disso, o jovem se apoia mais em suas próprias vivências e nos conceitos que ele mesmo elabora a partir de suas interações sociais e familiares do que em uma diretriz internalizada e pronta, dada pelas figuras parentais de mundo interno. Assim fica seu conceito de identidade; a pouca ou até a falta de intensidade dos modelos internalizados e dos conceitos

adquiridos faz com que este indivíduo não tenha uma força diretriz de condutas e procedimentos para uma rápida e eficiente integração no mercado de trabalho e nos relacionamentos sociais.

DIAS (2000) relata que esta “receita pronta”, ausente dentro deste jovem, o leva a ter dificuldades na integração com normas e com os valores sociais. E esta sua integração social vai depender de um amadurecimento baseado nas suas próprias vivências e nos seus conceitos, e isso leva mais tempo.

Entretanto, este jovem encontra-se menos reprimido, o Conceito de Identidade dele está mais próximo do Verdadeiro Eu, ou seja, identifica suas verdadeiras vontades e desejos, anunciando um grau menor de neurose quando comparado com décadas anteriores.

### **Capítulo III: O Desempenho de Papéis de Mãe e Pai e a Contribuição para a Formação da Identidade dos Filhos**

Este capítulo apresentará brevemente conteúdos referentes aos papéis de pai e mãe, a matriz da Identidade, o contexto e clima familiar no olhar de J. L. Moreno (Psicodrama) e com contribuições mais específicas e teóricas de Victor Dias (Análise Psicodramática) a respeito da formação do Conceito de identidade e as consequências dos climas afetivos transmitidos aos filhos na formação da personalidade. Tratam-se de teorias extremamente complementares e que se enquadram nitidamente nas queixas trazidas pelos pais em consultório.

No olhar do Psicodrama, “quando nasce, uma criança se inscreve em um contexto familiar, que é fundamental na sua formação. É nele que a criança, ao diferenciar e assumir papéis, vai adquirindo características pessoais únicas” (GONÇALVES, C.S; 1988, pg. 43). Compreende-se que o núcleo familiar apresenta influências sobre a criança, favorecendo ou até mesmo dificultando determinadas condutas, obtendo uma evolução favorável se o grupo familiar atuar de forma espontânea e desenvolver independência.

Segundo GONÇALVES (1988), a família participa da formação da Matriz de Identidade do indivíduo e o relacionamento que esta mantém com a criança está presente em grande parte de sua vida, apresentando modelos de conduta social e fundamenta o desenvolvimento da aprendizagem emocional.

A Matriz de Identidade, conceito de J.L.Moreno, é “o lócus onde a criança se estabelece, é a placenta social que condiciona grande parte de sua vida futura, ao transmitir-lhe modelos de conduta social e de relacionamento” (GONÇALVES, C.S; 1988, pg. 44). Este lugar, este meio, é

constituído por fatores materiais, sociais e psicológicos, em que são transmitidos climas entre as relações, inclusive com a criança que nasceu. Estes climas envolvem expectativas da família com este bebê, no que se refere ao papel que este irá desempenhar. Assim, este “lugar preexistente, modificado pelo nascimento do sujeito, é o ponto de partida para o seu processo de definição como indivíduo; é a matriz de identidade” (GONÇALVES, WOLF, ALMEIDA; 1988, p.59).

Esta “placenta social da criança”, ou seja, a Matriz de Identidade constitui o primeiro processo de aprendizado emocional. Segundo MORENO *apud* SERRA, esse processo é dividido em cinco fases.

A primeira fase consiste em que a outra pessoa é, formalmente, uma parte da criança, ou seja, a completa e espontânea identidade. Pode ser nomeada de fase de indiferenciação, fase na qual a criança, a mãe e o mundo são uma coisa só.

A segunda fase consiste em que a criança concentra a sua atenção na outra pessoa e estranha parte dela ou até esquecendo-se de si mesma.

A terceira fase consiste em separar a outra parte da continuidade da experiência e deixar de fora as demais partes, incluindo ela mesma, ou seja, a criança está atenta a si mesma, ignorando o outro.

A quarta fase consiste em que a criança situa-se ativamente na outra parte e representa o papel desta, ou seja, a criança e o outro estão presentes concomitantemente e ela se arrisca a tomar o papel do outro, embora não suporte o outro no seu papel.

A quinta fase consiste em que a criança representa o papel da outra parte, a respeito de uma outra pessoa, a qual, por sua vez, representa o seu papel, ou seja, nesta etapa já pode haver concomitância na troca de papéis entre a criança e a outra pessoa (inversão de papéis).

Resumindo, estas fases foram reduzidas, por Moreno, em apenas três: A primeira é a Fase do Duplo, que representa a fase de indiferenciação, na qual a criança precisa sempre de alguém

que faça aquilo que ela não consegue fazer por si própria, necessitando de um ego-auxiliar, um “dublê”, por isso fase do Duplo. A Segunda é chamada de fase do Espelho, na qual existem dois movimentos que se mesclam, ora concentrando a atenção em si mesma, esquecendo-se do outro, e ora concentrando a atenção no outro, esquecendo-se de si mesma. A equivalência seria o fato da criança se olhar num reflexo de espelho e estranhá-la, dizendo que seria outro neném, por exemplo. Por fim, chega a terceira fase nomeada Fase da Inversão, na qual, inicialmente, a criança toma o papel do outro para em seguida haver a inversão concomitante dos papéis.

Na teoria da Matriz de Identidade Moreno se refere aos vínculos com as pessoas de maior proximidade afetiva da criança, ocorridas no meio social. Assim, segundo GONÇALVES (1988), o Átomo Social é considerado a configuração social das relações interpessoais que se desenvolvem a partir do nascimento. De início refere-se à mãe e ao filho e, posteriormente, conforme o tempo, amplia-se para todas as pessoas que entram no círculo da criança e que lhe são agradáveis ou desagradáveis e para os quais, reciprocamente, ela é agradável ou desagradável.

Mesmo identificando as mudanças e transformações atuais nos papéis de pai e mãe, o desenvolvimento infantil é norteado pela interdependência da estrutura dos papéis sociais e das formações ideológicas que regem a paternidade, a maternidade e a estrutura familiar.

Essa interdependência dos papéis sociais e ideológicos está relacionada ao fato do indivíduo, ao nascer, se perceber como indiferenciado do mundo externo, como se para ele estes meios “internos” e “externos” se misturassem. O “externo relaciona-se e define-se como o ambiente familiar e social no qual ela chega, e o “interno” diz respeito às sensações que a criança apresenta a partir de seu próprio organismo e da relação deste com o meio social no qual está inserido. Assim, pode-se dizer que a mãe, via útero e placenta, possibilita o ser a desenvolver-se e

tornar-se criança, a família, com as dinâmicas de relações, preestabelece um meio para sua organização e desenvolvimento.

Diante disso, nota-se que o poder materno é estruturalmente mais significativo nos primeiros anos de vida da criança e no seu processo de matrização de identidade, uma vez que o mundo lhe é transmitido pela mãe e que, ao longo dos anos, esta passa a desempenhar função de ego-auxiliar por oferecer meios e satisfazer as necessidades da criança.

Então, o primeiro vínculo é com essa pessoa-auxiliar-mãe e, enquanto este vínculo se desenvolve, o desempenho do papel de pai, inicialmente, se dá de forma indireta, já que mesmo estando presente, tal presença não se configura imediatamente na estrutura afetivo-emocional da criança. Caso o pai atue diretamente com a criança, este estará exercendo também um papel de ego-auxiliar já neste momento.

Posteriormente, a criança passa a perceber o mundo externo diferenciado dela mesma, reconhecendo o outro, no caso, inicialmente, as figuras de pai e de mãe. Moreno aborda a presença do fator tele nesta fase do desenvolvimento infantil como sendo um potencial perceptivo intrínseco ao indivíduo, e que se desenvolve ao longo da matriz de identidade. Assim, esse fator interfere diretamente na percepção do outro, na apreensão do mundo e, então, na formação da sua identidade.

Desta forma pode-se associar que a problemática da criança, trazida na queixa dos pais na busca pelo atendimento clínico psicoterápico, muitas vezes reflete alguma dificuldade do vínculo. Então, queixas de dificuldades de lidar com a birra dos filhos, em transmitir valores, comunicar-se com os mesmos, sentimentos de inseguranças e medos dos pais, demonstram o quanto esta vinculação está permeada de conflitos, de complementaridade.

Ao imaginar que as relações estão “temperadas” pelos climas afetivos transmitidos dos distintos integrantes da família à criança, pode-se ilustrar tal dinâmica com a imagem de um “ovo

frito”. A criança equivale à gema, e a clara que a circunda, reflete todo o clima afetivo que é transmitido à ela pelos seus familiares, seja este um clima facilitador para o seu desenvolvimento ou até mesmo inibidor.

Este conceito de clima afetivo facilitador ou inibidor do desenvolvimento da personalidade encontramos também em Moreno, Bermudez e na teoria da Análise Psicodramática de Victor Dias.

Segundo Dias, o desenvolvimento psicológico básico ocorre no período de 0 a 2 anos e é basicamente cenestésico. O bebê está praticamente em contato com seu mundo interior, que é constituído por suas sensações viscerais (mundo cenestésico). O contato com o mundo exterior é restrito, em contraposição ao contato com o mundo interior.

Então, o desenvolvimento psicológico do ser humano inicia-se pela fase cenestésica (da vida intraútero até os 2 anos de idade), que se trata das sensações viscerais. A primeira sensação cenestésica é a de existir, de estar vivo e é sobre ela que vai se desenvolver toda a estrutura do desenvolvimento psicológico posterior do sujeito.

“No ser humano o psicológico se encontra fortemente vinculado ao fisiológico e durante o desenvolvimento ambos vão se desvinculando e ganhando identidades diferentes, embora sempre vá existir uma parte de ligação que é o psicossomático”. (DIAS, 1987, p.11). Assim, pode-se entender que a sensação cenestésica de existir é uma instância inicial, comum entre o somático e o psicológico.

Nesta primeira fase, a cenestésica, Dias utiliza o conceito de psiquismo caótico indiferenciado, que envolve a sensação de existir sem nenhum outro ponto de referência de emoção (de medo, raiva, tristeza etc.), percepção (local, dimensão espacial ou temporal) e explicação. Então, pode-se imaginar o psiquismo do recém-nascido voltado para as sensações

cenestésicas, que é considerado um psiquismo quase virgem, pois nele estão registradas, além das cargas genéticas, suas vivências intra-uterinas e suas sensações internas viscerais.

Portanto, tudo o que é vivido até os 2 anos de idade fica registrado em formato de sensação, formando uma espécie de banco de dados por meio da sensação. Assim sendo, o bebê já nasce com registro de sensações, recebido e captado dentro do útero e, conforme cresce, capta do meio externo, outras e novas sensações.

As vivências do bebê, a partir do nascimento, vão gradativamente organizando o psiquismo. Ao redor dos dois anos de idade, o psiquismo caótico indiferenciado (PCI) vai se transformar num psiquismo organizado e diferenciado (POD), que é o psiquismo que vai permanecer por toda a vida do sujeito. “Este processo de organização e diferenciação do PCI para POD vai acontecer em decorrência principalmente da inter-relação do bebê com o clima afetivo emitido pelas pessoas que o cercam. Moreno chama isso de Matriz de identidade.” (DIAS, 1994, p.21).

Esse clima afetivo está relacionado, inicialmente à relação diádica da mãe (ou substituta) com o bebê, ou seja, é uma relação afetiva dele com esta pessoa. O bebê sente a mãe e a mãe sente o bebê. Portanto, trata-se de uma relação em que o bebê capta o sentir da mãe, suas ansiedades, tristezas, amor, aceitação, hostilidade etc. O mesmo ocorre com a mãe, que identifica o choro do bebê e o motivo.

Desta forma, o bebê manterá este tipo de canal sensitivo aberto nos seus dois primeiros anos de vida com a mãe e com todas as pessoas que o cercam. Afirma-se que ele sente as pessoas e isso permanecerá aberto para toda a vida, e, futuramente, na fase adulta, este canal sensitivo será a intuição. Vale ressaltar que após os dois anos a criança passa a privilegiar o aprendido e não o sentido.

Segundo DIAS (1994), nesta fase do desenvolvimento psicológico, pode-se dividir os climas afetivos em dois grupos. Um refere-se aos que auxiliam o desenvolvimento dos modelos psicológicos e que são nomeados de climas facilitadores, que são os climas de aceitação, proteção e continência emitidos pelas pessoas em relação ao bebê. O outro refere-se aos climas afetivos que dificultam o desenvolvimento dos modelos psicológicos, nomeados de climas inibidores, que são os de abandono, rejeição, hostilidade, medo, ansiedade e superproteção também transmitidos pelas pessoas em relação ao bebê.

Os climas facilitadores auxiliam o desenvolvimento dos modelos psicológicos e, então, na organização do PCI para POD. Entretanto, quanto maior for a existência dos climas inibidores na vida da criança até os seus dois anos, mais bloqueios existirão no desenvolvimento dos modelos psicológicos e menos psiquismo caótico indiferenciado vai se transformar em psiquismo organizado e diferenciado. O produto disso é a permanência, aos dois anos de idade, de bolsões de PCI convivendo com POD. DIAS nomeia esses bolsões como Zona de Psiquismo Caótico Indiferenciado - ZPCI.

Para DIAS (1994) a estruturação da Teoria do Núcleo do Eu divide o psiquismo humano em três modelos psicológicos e áreas delimitadas por estes modelos. E, além disso, os climas afetivos vão influenciar o desenvolvimento dos modelos de formas diferentes para cada um deles. Os modelos psicológicos e as áreas são:

Modelo de Ingeridor – responsável pelos processos de incorporação, satisfação/insatisfação, dos conteúdos do mundo externo para o mundo interno.

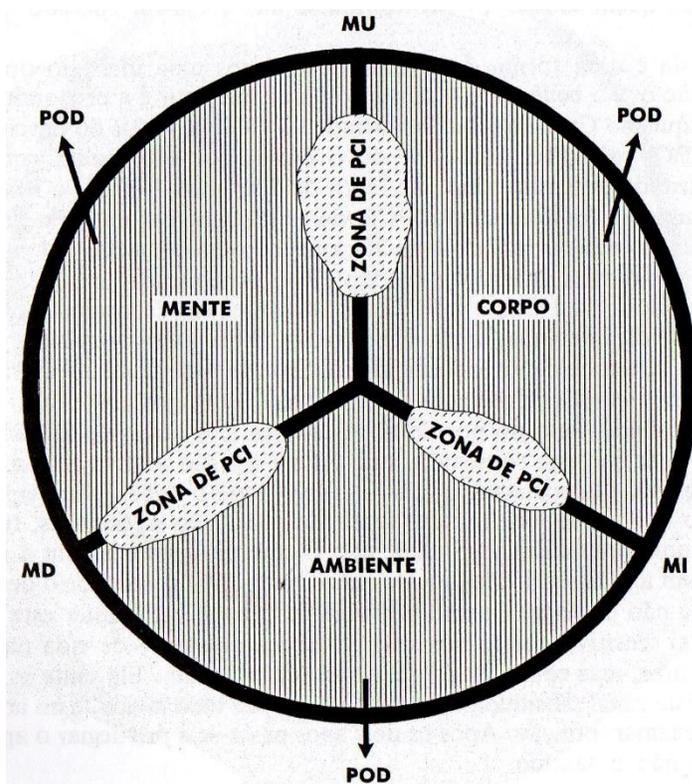
Modelo de Defecador – responsável pelos processos de criação, elaboração, expressão e comunicação dos conteúdos de mundo interno para o mundo externo.

Modelo de Urinador – responsável pelos processos de planejamento/devaneios/fantasia; controle, decisão e execução de ações no mundo externo que gratifiquem desejos e necessidades internas.

Área Mente – responsável pelos processos relacionados ao pensamento (explicar, elaborar, deduzir etc.)

Área Corpo – responsável pelos processos relacionados ao ato de sentir (emoções e sensações).

Área Ambiente – responsável pelos processos perceptivos: percepção tanto de si mesmo como do ambiente externo.



(DIAS, 1994, p.22)

“Esses modelos são inatos e se desenvolverão independente da vontade do indivíduo. Na medida em que existem as funções somáticas de comer, defecar e urinar, as sensações

cenestésicas (marcas mnêmicas) vão existir e, conseqüentemente, o modelo psicológico vai se desenvolver. Esse desenvolvimento pode apresentar diversos bloqueios, advindos tanto da parte orgânica, ligada ao meio interno como da parte relacional ligada ao meio externo”. (DIAS, 1994, p.19).

Os bloqueios advindos do mundo interno envolvem alterações orgânicas ligadas ao aparelho de ingestão (boca, faringe, esôfago, estômago), ligadas ao aparelho de defecação (intestino grosso, reto e ânus) e ao aparelho de micção (bexiga urinária e uretra). Pode-se encontrar também alterações orgânicas internas que indiretamente agridam estes aparelhos.

Os bloqueios advindos do mundo externo são os relacionados às interações do bebê com o mundo exterior – interação com situações de frio, calor, alimentos (leite), umidade etc; como na inter-relação com as pessoas que dele cuidam (climas afetivos). É importante ressaltar que o desenvolvimento dos modelos é uma característica biológica do ser humano e vai se desenvolver de qualquer maneira.

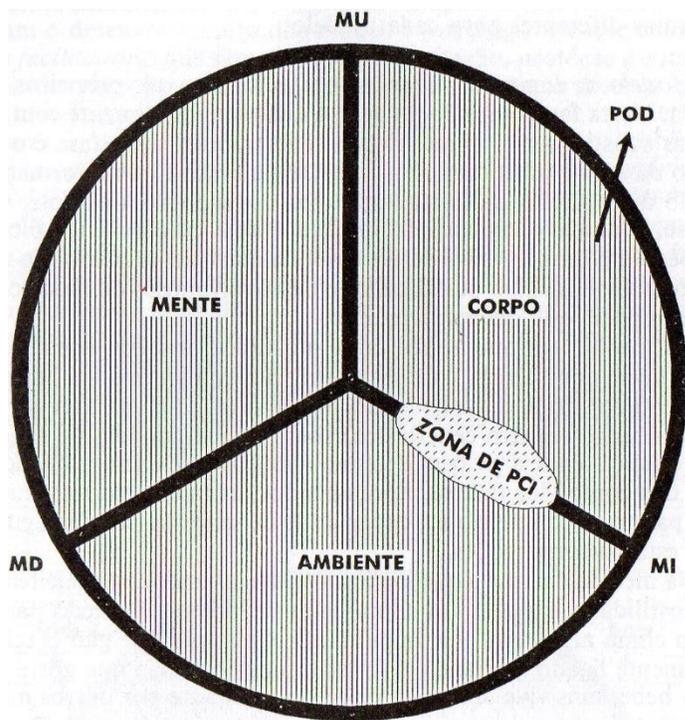
A seguir são relatados os modelos psicológicos, conforme DIAS (1994) e as influências dos climas afetivos no desenvolvimento de tais modelos.

*Modelo de Ingeridor (0 a 3 meses)* – É organizado nos três primeiros meses de vida do bebê e trata-se de uma fase em que este está ligado quase que totalmente com a figura materna ou a substituta da mesma. O clima afetivo incorporado nesta fase corresponde aos climas afetivos transmitidos pela mãe ou substituta e vai interferir diretamente na formação do modelo de Ingeridor, que pode ser um facilitador ou inibidor do desenvolvimento do modelo, mas nunca irá impedi-lo.

O clima facilitador nesta fase corresponde ao fato da mãe ou substituta gostarem, aceitarem, acolherem e darem continência ao bebê. Isso fará com que o clima afetivo fique

registrado, na sensação (cenestésicamente), junto com o modelo de Ingeridor e a criança tenderá a ter bem desenvolvido os mecanismos de incorporação dos conteúdos (afetos, aprendizados, atitudes etc.) do meio externo para o meio interno e a capacidade de sentir-se satisfeita em relação a essas incorporações.

Já o clima inibidor, nesta fase, envolve a postura de abandono, rejeição, sentimento de hostilidade, ansiedade e medo da mãe ou substituta em relação à criança. Explicita-se o fato de que este clima inibidor não precisa ser diretamente ligado à criança, mas alguma vivência da mãe ou substituta de tensão, brigas entre outros que passa a ser transmitido à criança. O clima inibidor também ficará registrado junto ao modelo de Ingeridor e isso acarretará que esta criança vincule o clima inibidor ao processo de incorporação, de satisfação ou insatisfação, dos conteúdos do meio externo ao meio interno. Além do fato de prejudicar o desenvolvimento psicológico, este clima irá impedir que parte do Psiquismo Caótico Indiferenciado (PCI) se transforme em Psiquismo Organizado e Diferenciado (POD), dificultando a delimitação de áreas, no caso, Área Corpo (sentir) e Área Ambiente (perceber), formando um bolsão de PCI (Zona) convivendo com o POD.

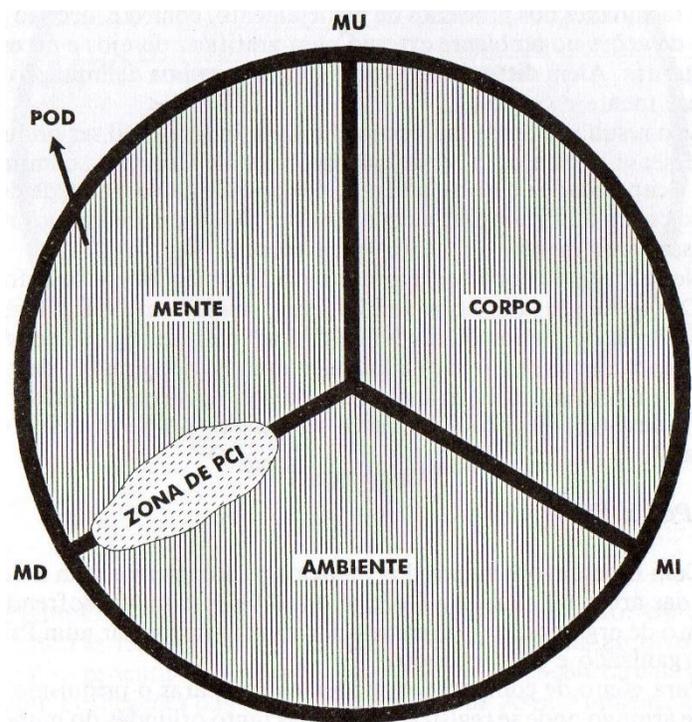


(DIAS, 1994, p.24)

*Modelo de Defecador* (3 meses a 8 meses) – Organiza-se entre três e oito meses de vida do bebê. Nessa fase o bebê já possui o modelo de Ingeridor completo e, assim, a capacidade de captar climas afetivos que encontram-se ao seu redor, como se fosse uma espécie de radar. Então, este bebê está captando o clima afetivo da mãe ou da substituta, além da família inteira, do pai, da casa como um todo, ou seja, de todas as pessoas que convivem com ele. Os climas afetivos estarão vinculados à somatória do clima internalizado na fase de Ingeridor e os climas que vão sendo internalizados durante a fase do defecador.

O clima facilitador nesta fase viabiliza que a criança apresente um bom desenvolvimento dos mecanismos de criação, elaboração, expressão e comunicação dos seus conteúdos internos (idéias, percepções, explicações, sentimentos) ao meio externo, além de apresentar uma boa delimitação entre as Áreas Ambiente (perceber) e Mente (pensar).

O clima inibidor dificultará a criatividade, a elaboração, a expressão e a comunicação desta criança, além de prejudicar a sua capacidade de explicar (área mente) e de perceber (área ambiente). Assim, neste caso, o clima inibidor, que é parte do PCI, não vai se transformar em POD, formando um bolsão (zona) convivendo com o POD.



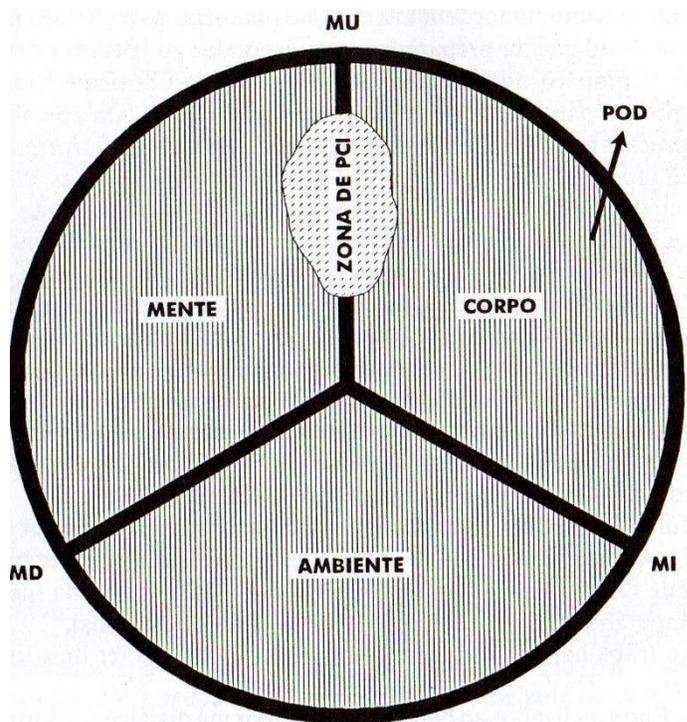
(DIAS, 1994, p.25)

*Modelo de Urinador* (8 meses aos 2 anos de idade) – Se organiza entre os oito meses e os dois anos de idade do bebê. Deve-se compreender que nesta fase a criança encontra-se em transformações importantes, que estão vinculadas ao processo da fala, ou seja, ela começa a falar e a compreender as verbalizações dos adultos. Além de adquirir a aprendizagem da cultura familiar, como hábitos, costumes, atitudes, entre outro. Portanto, nesta fase a criança vai ter um clima afetivo internalizado, resultante da fase de Ingeridor e do Defecador, um clima afetivo que vai sendo internalizado em relação à família (Matriz de Identidade) e também um clima ligado ao social (escola, ambientes sociais, festas, parentes etc.) e um clima ligado aos processos de

aprendizado, principalmente ligado aos mecanismos de contenção superegóicos (noção do “Não”). Nota-se, muitas vezes, que os pais passam a estabelecer esta noção do “Não” de forma violenta e agressiva ao invés de firmeza afetiva, e isso passa a produzir um clima afetivo do tipo inibidor.

Então, os climas afetivos facilitadores farão com que a criança apresente facilidades nos processos de planejamento, controle, decisão e execução de ações no ambiente externo para gratificar suas necessidades internas e desejos.

Já os climas afetivos inibidores, resultantes desta somatória fixados no modelo de Urinador, comprometem a capacidade de planejamento, de controle de vontade, de decidir e executar ações, além de prejudicar a delimitação entre o pensar (área Mente) e o sentir (área Corpo). Assim, vai ocorrer que parte do PCI não vai se transformar em POD, restando uma Zona de PCI convivendo com POD.



(DIAS, 1994, p.27)

Após os dois anos de idade, com a presença do Ego, encerra-se a parte cenestésica (sensações) e inicia-se uma nova forma de desenvolvimento do psiquismo da criança. Finaliza-se, então, com os modelos e as áreas formadas e o desenvolvimento psicológico vai ser feito a partir deles.

Portanto, diante da compreensão deste clima afetivo que é transmitido à criança, direta ou indiretamente, pode-se afirmar que a atitude dos pais encontra-se, muitas vezes, inadequada conforme a queixa que os mesmos trazem em consultório. Assim, é como se identificássemos um desconforto na criança mas que é alimentado pelos pais, pela falta de conhecimento e não de modo intencional. Criança é um radar e capta esses climas externos.

A imagem do “ovo frito” deve ficar ilustrada mentalmente para que seja possível compreender este contexto no qual a criança vive, repleto de expectativas e cargas que, ao invés de facilitarem seu desenvolvimento, tornam-se prejudiciais ao mesmo, como apresentado anteriormente conforme a ação dos climas afetivos em cada fase do desenvolvimento, na formação dos modelos psicológicos.

Esses registros, viabilizarão facilidades ou dificuldades do indivíduo em determinadas áreas, que envolvem os distintos processos, já citados, de: incorporação dos conteúdos do mundo externo para o mundo interno; criação, elaboração, expressão e comunicação dos conteúdos de mundo interno para o mundo externo; planejamento, controle, decisão e execução de ações no mundo externo que gratifiquem desejos e necessidades internas; pensar; sentir e perceber conteúdos de si como do ambiente externo.

Então, torna-se indispensável alertar os responsáveis, seja de modo preventivo ou em orientação diante de um conflito já instalado, referente as suas posturas e as possíveis consequências no desenvolvimento da personalidade de seus filhos.

Um outro fato interessante a ser comentado refere-se ao retrato do cenário atual vivido pelos integrantes familiares, no qual a comunicação torna-se um foco de queixa e angústia dos responsáveis.

Nota-se como os indivíduos não se sentem ouvidos e entendidos e que não conseguem expressar seus sentimentos e desejos. Isso interfere diretamente nas relações interpessoais.

Segundo MATURANA *apud* CERVENY (2004), “o mundo em que vivemos surge das comunicações que fazemos”. Isso viabiliza pensar na importância do contexto no qual a comunicação ocorre e o contato que o emissor e o receptor da mensagem possuem entre si.

Assim, para CERVENY (2004), existem obstáculos na comunicação que interferem na transmissão e na recepção de uma mensagem, que é o conteúdo da comunicação. Esses obstáculos são nomeados, pela autora, como ruídos da comunicação.

CERVENY (2004) relata que é a comunicação a responsável pela relação dos objetos com as pessoas e as pessoas entre si. Além disso, o corpo todo é um emissor e receptor de comunicação.

Por meio desta afirmação, pode-se associar ao clima afetivo presente nas relações e nas comunicações entre os familiares e o quanto, desde a formação do indivíduo no útero da mãe, já se recebe influências de cargas afetivas que contribuem para o desenvolvimento psicológico de cada sujeito. Isso permite pensar na importância do cuidado com a transmissão dos conteúdos.

#### **Capítulo IV: Compreensão Teórica sobre a Birra Infantil e os Sentimentos dos Pais de Culpa e Inseguranças na Transmissão de Valores**

É frequente escutar no consultório sobre a dificuldade dos pais em lidar com reações mais intensas dos filhos diante de uma resposta negativa dada aos desejos ou vontades dos mesmos, em situações privadas e também públicas. Tais comportamentos infantis são nomeados pelos responsáveis como “birra”. Nota-se muito desconforto, insegurança na transmissão da mensagem, dificuldade de autocontrole e preocupações referentes ao fato de considerarem certa ou errada a atitude e sobre o tom de voz mais enérgico para colocarem limites aos filhos.

Paralelamente, os filhos se aproveitam destas “brechas” deixadas pelos pais que, muitas vezes, não sustentam os combinados e cedem, fazendo com que não sejam respeitados e também admirados pelos próprios filhos, uma vez que tratam-se de sentimentos conquistados e não espontâneos, ou seja, as atitudes do outro fizeram conquistar tais sentimentos. Em consultório, no trabalho de orientação aos pais, avalia-se, muitas vezes, as atitudes que estes possuem na vida como um todo para identificar o que ocorre para não serem respeitados. Há o hábito de se dizer: “Seu filho vai te admirar e respeitar se você der motivo para isso acontecer”.

Além disso, nota-se que a hierarquia não é estabelecida dentro do próprio ambiente familiar, o que intensifica a presença dessas reações das crianças diante da resposta negativa dada aos desejos e vontades infantis.

Para favorecer a compreensão deste cenário acima descrito, será relatado a seguir o funcionamento do psiquismo diante do processo de desejar e realização dos desejos e vontades.

Segundo DIAS (1994), “o psiquismo tende a trabalhar sempre com o mínimo de tensão interna”. Assim, o psiquismo buscará trabalhar com suas tensões internas de modo a descarregá-las para evitar acúmulo de tensão intranúcleo. Caso essa tensão não seja descarregada ou elaborada, se tornará motivo de desequilíbrio dentro do núcleo psicológico, podendo, muitas vezes, se tornar uma tensão crônica que prejudicará o desenvolvimento harmônico do psiquismo.

Dias relata que o desejo, a necessidade de algo, a vontade, são um dos maiores focos de tensão intrapsíquica. Então, na medida que se deseja algo, isso gera um acúmulo de tensão intrapsíquica, que precisa ser resolvido o acúmulo teoricamente e o psiquismo passa a utilizar recursos (conforme os modelos e as áreas) para viabilizar que o sujeito possa realizar seu desejo e, conseqüentemente, descarregar a tensão.

Entretanto, sabe-se que nem todos os desejos são possíveis de serem realizados, uma vez que o indivíduo depara com impedimentos que dificultam a realização parcial ou total do desejo.

Quando isso ocorre, a não descarga da tensão vai interferir no equilíbrio psicológico do indivíduo. Portanto, “o desejo, as vontades e necessidades do indivíduo, são focos geradores de tensão intrapsíquica que devem ser descarregados pela realização do desejo. Na medida em que existam impedimentos a estas descargas a tensão permanece no intrapsíquico interferindo no equilíbrio emocional do indivíduo”. (DIAS, 1994, p.116).

Desta forma, com o intuito de lidar com estas tensões acumuladas, o psiquismo cria ferramentas alternativas para elaborar estas tensões ou criar a ilusão de que elas foram elaboradas. Para compreender estes mecanismos, é importante, anteriormente, identificar os dois tipos de impedimentos para a realização do desejo, que são: os impedimentos de mundo interno e os impedimentos de mundo externo.

Os impedimentos de mundo interno “estão ligados à cadeia superegóica e ao conceito de identidade vigente e impedem a realização de uma série de desejos, vontades e necessidades do indivíduo, desde que elas não estejam de acordo com os princípios morais e de conduta estipulados neste conceito de identidade”. (DIAS, 1994, p.116).

Já os impedimentos de mundo externo tratam-se de “impedimentos reais que o mundo externo impõe restringindo assim as realizações dos desejos do indivíduo. São impedimentos em que o indivíduo tem pouco ou nenhum controle”. (DIAS, 1994, p.116).

Para facilitar a compreensão, imagina-se um exemplo. O desejo de tomar sorvete. O impedimento interno seria o fato de estar resfriado e diante de tal estado físico, dentro do sujeito há uma norma que foi incorporada de que não se pode tomar sorvete quando se está resfriado. Assim, há uma parte do sujeito que o impede de realizar sua vontade, sem a participação do mundo externo para este impedimento. Mas, mantendo o desejo de tomar sorvete, sem nenhum impedimento interno, apenas o fato da sorveteria estar fechada e não se tem onde arranjar o

sorvete, mesmo que se esteja com muita vontade, trata-se de um impedimento externo, situação em que não se tem controle deste ambiente externo.

Desta forma, compreende-se que ambos os impedimentos impossibilitam a realização do desejo e vão gerar uma tensão não resolvida dentro da esfera intrapsíquica; entretanto, a postura psicológica e comportamental do sujeito vai ser diferente no tocante ao impedimento ser de mundo interno ou externo.

Associa-se a compreensão do processo da “birra” com a explicação dos impedimentos externos, mais especificamente, ao “não”, ao limite transmitido pelos pais ou responsáveis para seus filhos. Assim, para lidar com o impedimento externo da realização do desejo, há dois caminhos, duas cadeias: a cadeia da fantasia e a cadeia da realidade, as quais apresentam mecanismos alternativos para elaborar a tensão gerada ou criam a ilusão de que foram elaboradas.

Num primeiro momento, a sensação de frustração é imediata e está diretamente ligada à não realização do desejo, diante de um “não” que veio de fora. Isso fará com que o sujeito aproxime sua auto-avaliação da realidade e do seu poder frente ao mundo externo, ficando mais realista e menos idealista.

Caso o sujeito não aceite este “não”, o psiquismo pode tentar elaborar esta tensão de forma diferente, evitando este dado de realidade, aproximando-se da fantasia. Cria um mecanismo de ilusão, a racionalização, que está ligado à fantasia e não à realidade, o qual pode impedir sentir a frustração e também não reconhecer o “não” que foi colocado. A racionalização funciona como uma saída lateral, uma porta de serviço, que mantém a ilusão de que a realização do desejo foi apenas postergada e pode ainda ser satisfeita.

Conforme o indivíduo se sinta frustrado mas continue a insistir na realização do desejo, a frustração passa a dar lugar ao novo sentimento, a raiva, que está diretamente ligada à aceitação do “não”. Ao se distanciar cada vez mais da realização do desejo, a pessoa fica mais realista.

Entretanto, antes de sentir a raiva o sujeito pode ter uma saída lateral (a porta de serviço) que lhe permita manter acesa a ilusão da realização do desejo. “A porta lateral entre a frustração e a raiva está ligada a um processo de conformismo aparente que está ligado ao cinismo” (DIAS, 1994, p.117). Assim, é evitada a aceitação do “não”, há o afastamento da realidade e a ilusão é mantida, aproximando-se e mantendo-se na fantasia.

Com o sentimento de raiva e a persistência do indivíduo em realizar seu desejo, ele entra no passo seguinte da cadeia da realidade, quando a raiva passa a dar lugar ao sentimento de tristeza, que está ligado à admissão do “não”. Então, é a constatação, é o reconhecimento da impotência diante deste “não”. Na medida em que o sujeito sente a tristeza, reconhece a perda da ilusão da realização do seu desejo, ele vai mais fundo no seu realismo e fica mais distante da possibilidade de realização do desejo. Mas há também uma porta lateral que ele pode utilizar para evitar sentir a tristeza, que fica entre a raiva e a tristeza, que está ligada ao mecanismo de insistência, ou seja, é o comportamento de birra e de obstinação. São frases como “eu quero, eu quero, eu quero e eu quero!” ou até quando é dito “não importa o que ele não quer, mas eu quero!”. Desta forma o sujeito mantém a fantasia de que seu desejo ou vontade ainda pode ser satisfeito.

A medida que o indivíduo se sente triste e reconhece a perda da ilusão da realização do seu desejo, ele entra no passo seguinte da realidade: a aceitação do “não”. É um processo de conformação com a realidade. Ao entrar em contato com a aceitação, a pessoa reconhece sua impotência frente ao “não” e desiste de tentar reverter este quadro. Então, ao sentir-se assim, ela vai se afastando da realização do desejo, entrando cada vez mais em contato com a realidade. Entre a tristeza frente ao “não” e a aceitação do “não” há uma saída lateral pela fantasia, que está ligada ao despeito e à destrutividade, seja autodestrutividade (diminuição e desqualificação de si mesmo) como a destrutividade do outro (desqualificação do outro). É como se o indivíduo

justificativas para impedir a evolução da cadeia da realidade, onde estas justificativas o mantivessem na realização do desejo, sem desistir.

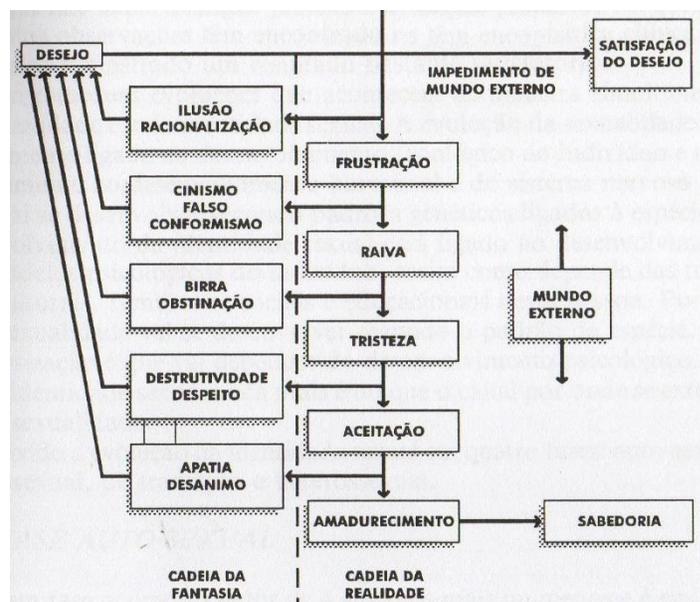
A próxima etapa é o amadurecimento frente ao “não”, uma vez que a aceitação foi vivenciada. Nesta fase o sujeito passa a aceitar uma substituição para a perda do objeto de desejo, ou seja, passa a aceitar e a procurar algum outro tipo de solução para alcançar, mesmo que parcialmente, seu desejo. Essa sensação, após mobilizar o desejo em relação a outro objeto, traz uma calma interna e uma descarga tensional, não pela realização do desejo, mas pela aceitação real da impossibilidade da realização do desejo. Este é o último passo da cadeia, e viabiliza que a pessoa entre em contato com a realidade. Embora haja uma saída lateral entre a aceitação e o amadurecimento, que é a última tentativa de manter acesa a ilusão da possibilidade da realização do desejo e que está ligada à apatia e ao desânimo. Assim, o indivíduo passa a desistir de lutar contra o “não”, “mas ao não aceitar uma substituição, se mantém disponível, e mantém acesa a fantasia de uma possível realização do desejo”. (DIAS, 1994, p.119).

Portanto, resumindo, há duas formas interligadas do sujeito lidar com os impedimentos de mundo externo. Uma pela cadeia da realidade, que é a sequência de frustração, raiva, tristeza, aceitação e amadurecimento, frente ao “não”, frente ao impedimento de mundo externo, frente à não realização do desejo e modificação da auto-imagem. Assim, possibilita ao indivíduo uma postura de aceitar e se curvar frente à realidade, desistindo realmente de determinadas aspirações. O produto alcançado pela pessoa que consegue passar por esta sequência é o amadurecimento psicológico, a entrada em contato com as emoções mais adultas, tais como amor, a humildade, a gratidão, o reconhecimento e a perda de onipotência. Caminha para a sabedoria.

A outra forma de lidar com os impedimentos de mundo externo é a utilização da cadeia da fantasia por parte do sujeito, cuja sequência é: ilusão com racionalização, cinismo, obstinação,

despeito e apatia, o que mantém o indivíduo em contato com a onipotência e com emoções mais infantis, como o idealismo, as paixões e os ódios.

O quadro abaixo ilustra os possíveis mecanismos utilizados pelo psiquismo para viabilizar a realização do desejo do indivíduo e, conseqüentemente, descarregar a tensão intranúcleo.



(DIAS, 1994, p.123)

Ao refletir sobre as distintas reações das crianças diante de um posicionamento negativo ao desejo e a vontade dela vinda dos adultos, sejam pais, familiares até professores, percebe-se que tratam-se de respostas negativas ao limite e ao “não” que vem fora, do mundo externo, ou seja, é um “não” dado pelas crianças ao “não” ou impedimento de fora para a realização do desejo delas.

Diante disso notam-se alguns conteúdos dos adultos que interferem na sustentação deste limite, muitas vezes, abrindo brechas nas quais as crianças se aproveitam e realmente permanecem na cadeia da fantasia, acreditando e desejando realizar o desejo de alguma forma, afastando-se da realidade e da possibilidade de aprender a substituir o objeto desejado.

Dinâmicas ou situações frequentes encontradas nas relações familiares que se encaixam à birra dos filhos e à manutenção dos mesmos na cadeia da fantasia: combinados que não são cumpridos e sustentados; constrangimento da cena de “birra” em público; inseguranças nas atitudes mais intensas de contenção das crianças em momentos de agitação e gritos; sentimento de compensação e culpa pelo fato dos pais se ausentarem grande parte do tempo por motivos profissionais e passam a liberar e a autorizar comportamentos e suprir as vontades dos filhos; falta de parceria e linguagem comum entre os responsáveis, entre outros.

Desta forma, a imagem que se faz é a da criança com a “boca aberta”, sempre desejando e esperando receber e ser suprida pelo outro, numa espécie de voracidade. E isso prejudicará seu desenvolvimento, no que se refere à dificuldade de entrar em contato com a realidade e com os caminhos do desejo e o das possibilidades, podendo chegar à fase adulta com atitudes mais infantis e birrentas.

Portanto, o limite transmitido aos filhos e as crianças, em seus distintos contextos e relações, leva ao sentimento de segurança para a criança e adultos, à consciência das possibilidades reais, ao conhecimento e ao aprendizado da substituição dos objetos de desejo, ou seja, ao amadurecimento do psiquismo.

Logicamente, este limite deve ser transmitido com um clima afetivo favorável, acolhedor, para que não fique apenas o não pelo próprio não, ou seja, a não compreensão do motivo real pelo qual o desejo não pode ser realizado e satisfeito. Precisa fazer sentido aos adultos e às crianças.

Como relatado no capítulo sobre os valores morais, a dificuldade dos pais na transmissão dos conceitos, limites e valores refere-se ao fato de necessitarem recriar formas que se identifiquem e que façam sentido à eles, uma vez que o que foi transmitido anteriormente pelos

seus pais, em suas infâncias, hoje, nos quadros atuais, não se encaixam mais. E este é exatamente o desafio e o que gera angústia, os medos e as inseguranças.

## **Capítulo V: A Relação Família e Escola**

Com o intuito de refletir a respeito da necessidade de parceria e a consciência da delimitação dos papéis entre a família e a equipe pedagógica para a contribuição para a formação da Identidade do sujeito, retoma-se a imagem do cenário atual vivido pelos pais e professores.

Com o advento da crise de valores do final do século XX citado no capítulo II, a disciplina nas escolas sofreu grande transformação, assim como a convicção dos valores mudaram. Padrões de rigidez, convicção e clareza no posicionamento e nas intervenções dos diretores com os jovens, postura tal importante para a compreensão das normas e regra por parte dos alunos, com pais parceiros e com concordância sobre esta dinâmica, deram espaço a um outro cenário.

Atualmente nota-se que o diretor apresenta linguagem confusa, sem objetividade e convicção na transmissão de conceitos e limites, solicita a família para a resolução de algum conflito com o aluno ou até mesmo direciona para a figura de um orientador educacional. Então, o aluno também fica confuso, sem compreender a mensagem transmitida e os valores e o orientador também.

Portanto, percebe-se que ninguém apresenta convicção de nada! No caso de um aluno que teve algum comportamento inadequado na escola, a convicção para transmitir este valor não é mais como na década de 50, mas o valor é o mesmo de considerar este comportamento como inadequado. O importante é compreender que a convicção do valor está diferente, embora o valor seja o mesmo. Enquanto no passado a família aceitava as normas escolares, nos dias atuais os pais questionam tais normas. As instituições perderam a moral, as regras, as leis, tudo tornou-se questionável e então, o contorno dado ao espaço de atuação da escola ou da família não está estabelecido com firmeza, como se fosse uma rede maleável e não estruturada, rígida, ficando confuso o que é da responsabilidade de uma ou de outra.

O conceito de identidade do jovem atual tornou-se consequência da falta de convicção na transmissão de valores por parte dos pais e da equipe pedagógica, o que faz com que fiquem lacunas para a compreensão sobre as posturas corretas e incorretas socialmente, ou seja, aos valores morais.

Além disso, com as mudanças nos papéis dos homens das mulheres referente a distribuição do trabalho, tem ocorrido o aumento da permanência dos filhos nas escolas. Isso faz com que os jovens não tenham uma vivência significativa e constante com suas figuras parentais e gera insuficiência para internalizar esses modelos parentais como diretrizes de conduta na vida. Portanto, no mundo interno dos jovens é difícil que os pais sejam incorporados como modelos eficientes de condutas sociais e morais na medida em que eles mesmos se encontram numa crise de convicção de valores morais e sociais, além de serem internalizados os valores de forma frouxa e pouco definida pelos jovens, mal servindo como diretrizes de condutas e procedimentos.

Resumindo, o amadurecimento do jovem de hoje é apoiado em suas próprias vivências e nos conceitos que ele elabora a partir de suas interações sociais e familiares e este amadurecimento a partir de suas próprias vivências leva mais tempo para se concretizar.

Assim, questiona-se a respeito da postura adequada dos familiares e da equipe pedagógica, cada um em seu contexto, para a contribuição do amadurecimento dos jovens, com mais convicção nos valores transmitidos.

Ao associar amadurecimento como aprendizagem, incorporação de conceitos do meio externo para o mundo interno, deve-se compreender o contexto familiar e escolar separadamente, no que se refere aos papéis de atuação e transmissão de conceitos e valores.

No contexto escolar, a ferramenta utilizada para a transmissão de conceitos é apoiada em um currículo, com base teórica de apoio e que favorece uma prática direcionada. Trata-se de um processo formal da inserção da criança na sociedade e na sua cultura. Assim, com o suporte das linhas pedagógicas, a escola cria situações e dinâmicas que viabilizam informações, por meio de contato, exercício, repetição, música, natureza, letras.

O contexto familiar, segundo GONÇALVES (1988), é um espaço físico e virtual pré-determinado, uma vez que é concretizado pelas pessoas que recebem o bebê (pais, parentes etc.) e

virtual por envolver a cultura, condições socioeconômicas, expectativas dos adultos em relação às crianças. Na casa, os responsáveis tornam-se os modelos de referência pra a criança, que viabilizam as experimentações para os filhos conforme os recursos que possuem, sejam internos ou externos.

Em ambos os ambientes pode-se associar a importância de um clima afetivo favorável ao desenvolvimento como ferramenta de apoio para a transmissão dos conceitos e valores, que são distintos em cada contexto. Como dito anteriormente no capítulo III, o clima facilitador é o que transmite acolhimento, segurança e aceitação da criança, já o inibidor ao desenvolvimento refere-se ao sentimento de rejeição, muita proteção, indiferença, muita liberdade.

Portanto, o contexto casa e escola, mesmo com metodologias distintas, apresentam objetivo em comum. Este objetivo está relacionado com a formação do futuro jovem e adulto e é o processo como o qual isso ocorrerá, o como foi feito e não o que foi feito, que tem a ver com este clima afetivo, que favorecerá a incorporação de conteúdos externos. Se o clima é de tensão e rigidez, o conteúdo não será incorporado adequadamente e deixará um registro de que o que vem de fora não é bom. Muitos casos de dificuldade de aprendizagem aparecem diante deste contexto, que tem mais a ver com o clima afetivo inibidor do que objetivamente uma dificuldade da criança e é comum tal diagnóstico ser confundido.

Ao compreender que cada contexto possui ferramentas próprias para a transmissão dos valores e conceitos, deve-se respeitar e não invadir o espaço do outro, ou seja, podem se apoiar firmemente em seus próprios conceitos sem que haja insegurança e muita flexibilidade nos posicionamentos com as crianças. O relevante é a criança receber de modo convicto os valores que vem de fora, sem dar brechas.

Uma vez transmitido com segurança, será também recebido de modo convicto pelo jovem, o que favorecerá a incorporação desses conceitos e a assimilação dos mesmos em seu conceito de identidade. O que é importante é o modo de transmissão e não o valor em si.

Neste cenário atual, com muitas tecnologias, vias possíveis de expressão, valores distintos, a escola e a família precisam repensar os seus próprios valores e se apoiar neles para que os mesmos sejam transmitidos, conforme suas metodologias, com segurança. Não se trata de uma tarefa simples, mas também não podem permanecer no jogo de “batata quente”, uma jogando para a outra a responsabilidade de resolução de conflitos.

Se antigamente a família era autoritária e as funções sociais eram rigidamente construídas e determinadas, é como se não houvesse espaço para criar, apenas de seguir e repetir o que era transmitido. Hoje, entretanto, os pais possuem a possibilidade de construir a função e o papel de cada um de acordo com seu perfil e o do filho, ou seja, há espaço para experimentar e identificar aquilo que faz sentido para si. Mas é exatamente isso que está dando trabalho aos pais, uma vez que não se arriscam e nem se perguntam que tipo de pai ou mãe eles querem e podem ser.

Conforme SAYÃO & AQUINO (2013), há dados importantes que precisam ser analisados quando se fala de uma educação familiar atual e as consequências desta na zona de fronteira entre casa e escola.

Primeiramente, conforme os autores, os pais buscam e classificam como obrigatoriedade de os filhos serem “próximos” a seus pais, desejam ser “amigos” e “companheiros” dos filhos. Isso faz com que se coloquem a obrigatoriedade também de ajudar os filhos a enfrentar as dificuldades que o mundo lhes impõe, situação em que, muitas vezes, assumem a postura de defendê-los de conflitos no ambiente escolar, seja com colegas ou professores. Assim, já nota-se uma falta de delimitação de espaços e papéis de atuação.

Há uma distinção na transmissão de limites entre a fase atual e a década de 50, quando, neste último, o autoritarismo extrapolava o limite, mas ao atingir a maturidade, os filhos podiam perdoar os pais. Já hoje em dia, os pais cobram o amor dos filhos o tempo todo e realmente não há convicção na transmissão do limite. Realmente gerou-se uma relação quase simétrica, sem hierarquia com os jovens, sendo que os responsáveis gostariam de manter essa hierarquia, mas não conseguem.

Para os autores “a questão da autoridade é o calcanhar de Aquiles da contemporaneidade. O pavor de ser autoritário é o clichê emblemático dessa geração não só de pais, mas também de professores. Daí essa mania de tentar convencer os filhos e alunos do quanto seria bom obedecer” (SAYÃO & AQUINO, 2013, p.63).

Além disso, o anseio dos pais pela autonomia dos filhos muitas vezes é esquecido por eles do modo como se a conquista, ou seja, se a autonomia é a capacidade de se autogovernar, só será possível ser autônomo após um dia ter sido governado. Assim, sem uma, a outra não se sustenta. A questão é que os pais não querem que a obediência dos filhos dependa da autoridade que deveriam exercer.

Outro fator relevante é que nessa educação familiar, a superproteção e a pressão para competir e ganhar, transmitidos pelos pais, fazem com que os filhos não aprendem a lidar com rejeições, frustrações, ou seja, com os sofrimentos inevitáveis da vida. Isso mantém, conforme dito no capítulo IV, o jovem na cadeia da fantasia, dificultando seu amadurecimento e o contato com a realidade.

Ao refletir na zona de fronteira entre casa e escola, afirma-se que o tempo de brincar se transformou em um treinamento de competências para o mundo do jovem e a educação que os pais desejam para os filhos na escola é exatamente essa.

Os autores apresentam uma visão interessante sobre essa relação, que passa a ocorrer entre duas instituições, pais e escola. “Uma vez que a família ficou reduzida a pais e filhos, vamos assumir que se trata de uma relação entre pais e uma instituição social num mundo que está em transformação diária. Ora, enquanto houver escola e os pais colocarem seus filhos lá, haverá uma interferência dela na vida familiar” (SAYÃO & AQUINO, 2013, p.86).

Nota-se que a marca contemporânea da escola é a de ser um depósito confortável e seguro da infância e da adolescência, além de fazer parte de um triângulo entre pai/escola/filho, uma vez que há dificuldade de pais e filhos se relacionarem sem mediação. Desta forma, de acordo com os autores, a escola passa a ser considerada a única responsável pela formação da criança e do jovem, onde os filhos são largados lá por duas décadas e depois os pais buscam para ver o que deu.

Nesta fronteira de relações encontra-se também o chavão do “estritamento dos laços” entre família e escola, como se fosse necessária a relação de proximidade entre ambas para o bom desenvolvimento da criança, o que não é verdade. Tal situação se assemelha às funções parentais, como que para ser considerado um bom pai ou boa mãe fosse necessário participar ativamente da vida dos filhos, nos distintos eventos escolares. A presença concreta não determina a qualidade do vínculo estabelecido.

SAYÃO & AQUINO (2013) consideram o fato de que quando se coloca um filho na escola é como se a intimidade familiar fosse colocada em risco. Isso se deve a possibilidade da criança não guardar segredos e contar fatos da intimidade entre os pais ou dos pais com ela. Assim, quando o filho vai para a escola, tudo o que é da esfera da privacidade familiar corre o risco de ser revelado. Pode-se nomear como “fofoca”. E é essa “fofoca” que parte das relações entre família e escola parece se alimentar.

Então, com o intuito de ajudar o aluno, profissionais da escola posicionam-se como árbitros da intimidade familiar e eles não podem ter este direito pois dinâmicas familiares são distintas de dinâmicas escolares, ou seja, algo conturbado na família não significa, necessariamente, um prejuízo pedagógico para a criança.

Portanto, há grandes distinções entre as épocas e a educação familiar transmitida aos jovens e as relações estabelecidas com as escolas. Hoje em dia nessa dinâmica familiar, as expectativas em relação a educação, as inseguranças, os medos, as dúvidas, circundam a fronteira de relação da família com a escola e, diante disso, verifica-se cada vez mais a necessidade de posicionamentos firmes e linguagens objetivas por parte da escola, com respeito sobre a intimidade familiar, para mediações eficazes. Tratam-se de papéis de atuação, metodologias e contextos distintos, porém ambas contribuem para o desenvolvimento das crianças, ou seja, há uma relação de troca importante. O desafio é analisar e cuidar do modo como estas trocas ocorrem, com que linguagens, posturas e objetivos.

## **Capítulo VI: Considerações Finais**

A proposta deste trabalho, voltada à orientação preventiva aos pais conforme a Análise Psicodramática, buscou identificar o cenário atual vivido nas famílias e registrar o foco da angústia muitas vezes trazidas para o consultório pelos pais, como também pelo público das instituições escolares na solicitação de palestras e consultorias.

Diante disso, as manifestações de comportamentos e linguagens apresentadas pelos responsáveis e equipe pedagógica está diretamente ligada aos valores e a necessidade que possuem de recriarem e avaliarem quais os seus próprios valores, que pais desejam ser, e qual perfil de educação desejam assumir, para que os posicionamentos sejam realizados com segurança e convicção. Mas é o fato de recriar que angustia, gera conflito, já que repetir o modo como foi transmitido e o que foi transmitido à eles antigamente não faz mais sentido no contexto atual.

Assim, a presença do sentimento de culpa e insegurança na transmissão de valores, a postura de compensação pelo fato de encontrarem-se ocupados com o trabalho, faz com que estes pais transmitam mensagens confusas aos filhos, não sustentando o limite e o combinado, deixando brechas e estabelecendo relações sem hierarquia com os mesmos, impedindo a compreensão do papel de autoridade e da impossibilidade, algumas vezes, de realização dos desejos, ou seja, favorecendo o comportamento da birra.

Com isso, a escola também sofre no exercício de sua proposta, pois a postura dos pais de superproteção dos filhos, inviabilizando a recepção por parte deles de regras estabelecidas pela instituição, faz com que haja questionamentos e avanço por parte dos pais na fronteira desta relação família e escola, interferindo no papel de atuação e na metodologia utilizada. O inverso também ocorre, quando a escola busca mediar as relações familiares devido ao desempenho pedagógico e social dos alunos, o que também não é adequado.

Outro fator importante está relacionado ao clima afetivo transmitido aos jovens que interfere na captação dos valores, das mensagens, do conteúdo de aprendizado. Trata-se da importância deste clima afetivo ser favorável ao desenvolvimento, sem gerar tensão, para que o conteúdo flua naturalmente, sem pressão, cobranças, gerando falhas no desenvolvimento psíquico das crianças, muitas vezes confundido como distúrbios de aprendizagem.

Portanto, nota-se que a angústia e as inseguranças permeiam o psíquico dos pais e da equipe pedagógica. E então, trata-se de um trabalho preventivo e bidirecional, ou seja, é considerado curativo diante daquilo que está doente e preventivo por evitar a instalação de uma doença ou a piora de um quadro, muitas vezes, já instalado.

Para tanto, sugere-se a realização de encontros em grupos, de pais e outro de professores, que seria muito relevante para que fossem abordadas as angústias, que os participantes possam criar formas de solução para os conflitos vividos nos ambientes da casa ou da escola no que se refere aos próprios conceitos e valores para fortalecer a forma de transmiti-los. Algumas possibilidades para estes encontros vivenciais seria utilizar como apoio teórico-técnico a dramatização de Moreno, a técnica da tribuna da análise psicodramática ou a união das duas, ou seja, a dramatização de Moreno mais a Tribuna de Victor Dias. O intuito é viabilizar um espaço terapêutico no qual sejam trabalhados os relatos de experiência, os conflitos, dificuldades e angústias, para que consigam se envolver e buscar formas de resolução.

Segundo MORENO *apud* GONÇALVES, WOLFF & ALMEIDA (1988), o encontro é a experiência essencial da relação télica, ou seja, trata-se de um momento de compreensão mútua plena, num instante especial e que apaga tudo ao redor e fora do puro encontro entre dois envolvidos. Assim, o fator tele, conforme MORENO é a capacidade de se perceber de forma objetiva o que ocorre nas situações e o que se passa entre as pessoas. Além disso influi na comunicação uma vez que só se comunica a partir daquilo que se percebe. E isso contribuirá

bastante para a construção dos próprios valores e na resolução dos conflitos vividos por esses integrantes, sejam pais ou professores, onde a espontaneidade é valorizada, juntamente com as possibilidades de aprimoramento perceptivo.

O grupo tem muito a contribuir para a compreensão das angústias individuais e a empatia vem como ferramenta, paralela ao fator tele, pois é a captação por via da sensibilidade, dos sentimentos e emoções da pessoa, algumas vezes contidos. É como se fosse possível saber ver com os olhos do outro.

Para descrever tamanha beleza da disponibilidade de duas pessoas serem capazes de se colocar uma no lugar da outra, MORENO (*apud* GONÇALVES, WOLFF & ALMEIDA, 1988) apresenta uma citação poética, descrita a seguir:

Um encontro entre dois: olho no olho, cara a cara.

E quando estiveres próximo tomarei teus olhos

E os colocarei no lugar dos meus,

E tu tomarás meus olhos

E os colocará s no lugar dos teus,

Então te olharei com teus olhos

E tu me olharás com os meus.

Assim, finaliza-se este projeto de conclusão de curso, explicitando a importância de serem trabalhados os grupos de pais e equipe pedagógica, com o intuito de fortalecê-los no desempenho de seus respectivos papéis como educadores em seus respectivos contextos e, para tanto, foram sugeridas possibilidades de intervenções na visão do psicodrama e da Análise Psicodramática, com toda a espontaneidade e sensibilidade que estes encontros são possíveis de proporcionar aos integrantes, estimulando a elaboração de conteúdos confeitados.

## Referências Bibliográficas

CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. Família e...: Comunicação, Divórcio, Mudança, Resiliência, Deficiência, Lei, Bioética, Doença, Religião e Drogadição. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2004.

DIAS, V.R.C.S. Psicodrama: Teoria e Prática. São Paulo. Ágora, 1987.

DIAS, V.R.C.S. Análise Psicodramática: Teoria da Programação Cenesésica. São Paulo. Ágora, 2ª edição, 1994.

DIAS, V.R.C.S. Vínculo Conjugal na Análise Psicodramática: Diagnóstico Estrutural dos Casamentos. São Paulo. Ágora, 2000.

DIAS, V.R.C.S. Psicopatologia e Psicodinâmica na Análise Psicodramática. Vol I. São Paulo. Ágora, 2006.

GONÇALVES, Camila Salles. Psicodrama com Crianças: uma psicoterapia possível. São Paulo, Agora, 1988.

GONÇALVES, Camila Salles & WOLFF, José Roberto & ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições do Psicodrama: Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno. São Paulo. Ágora, 1988. 10ª Edição.

SAYÃO, Rosely & AQUINO, Julio Groppa. Família: Modos de Uso. São Paulo. Papyrus  
7 Mares, 2013.

SERRA, Rosana Denobile. Reelaboração da Matriz de Identidade Através do Processo  
Terapêutico. Revista da Febrap: Anais do IV Congresso Brasileiro de Psicodrama. Ano 7 nº4.

XAVIER, Mauricio & GOUVEIA, Julia. Crianças no Divã. Revista Veja. 21 de Maio de  
2014, pág.46.