

A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2

Daniel Carvalho de Matos
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2020

A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2

Daniel Carvalho de Matos
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Karine de Lima

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P974 A psicologia em suas diversas áreas de atuação 2 [recurso eletrônico] / Organizador Daniel Carvalho de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-924-0

DOI 10.22533/at.ed.240201601

1. Psicologia. 2. Psicólogos. I. Matos, Daniel Carvalho de.

CDD 150

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2” é uma obra que agrega contribuições de profissionais e pesquisadores de várias instituições de referência em pesquisa do país. A Psicologia representa uma área do conhecimento que se caracteriza por uma diversidade de abordagens, ou perspectivas, com objetos de estudo bem definidos e procedimentos direcionados a várias questões humanas, buscando sempre assegurar o comprometimento com a promoção de qualidade de vida.

A obra foi organizada em seis sessões, reunindo capítulos com temas em comum. A primeira sessão compreende produções sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros casos de desenvolvimento atípico. São abordados os seguintes assuntos: Avaliação de nível intelectual; comportamentos problemas; ensino de repertórios não verbais e verbais; educação inclusiva; papel do psicólogo escolar na inclusão escolar; prevenção do TEA.

A segunda sessão é dedicada ao desenvolvimento infantil. São abordadas as seguintes questões: “Adultização” da infância e formação do psiquismo; manejo de conflitos entre educadores e pais sobre formas de educar; manejo de comportamentos agressivos de criança; efeitos da equoterapia sobre modificação de comportamentos de agressores do bullying. A terceira sessão focou em psicoterapia sob diferentes perspectivas em psicologia, destacando os temas: Supervisão como parte de um processo psicanalítico; estudo de caso da Abordagem Centrada na Pessoa, estabelecendo a relação psicoterapeuta-cliente como favorecedora de um processo de autorrealização; caracterização das três ondas das terapias cognitivas e comportamentais e tratamento de transtornos mentais.

A quarta sessão apresenta contribuições da Psicologia quanto a possíveis questões identificadas na adolescência, destacando-se prevenção de suicídio e transição de gênero com promoção de autoconhecimento. A quinta sessão destaca o papel da Psicologia quanto a possíveis questões da gravidez, como prevenção de depressão na gravidez e intervenções da Terapia Cognitivo Comportamental para amenizar o sofrimento associado a um processo de aborto espontâneo.

A sexta sessão dedica-se a apresentar outras áreas de atuação do psicólogo, com ênfase nos seguintes temas: Análise da percepção de usuários de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em relação a oficinas terapêuticas; análise do perfil comportamental de estudantes universitários, a fim de favorecer reflexões sobre o papel da Universidade na condução do processo ensino-aprendizagem; apresentação da Psicologia do Trânsito voltada para processos de avaliação de motoristas e, também, buscando a compreensão do comportamento para prevenção de tragédias no trânsito.

A Psicologia é diversidade e tem um compromisso social com a promoção de qualidade de vida. Que todos os interessados tenham uma excelente experiência de aquisição de conhecimento.

SUMÁRIO

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO, INTERVENÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OUTROS CASOS DE DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

CAPÍTULO 1 1

QUAL A INFLUÊNCIA DO QI NOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE LINGUAGEM?

Beatriz Alves
Fernanda Chequer de A. Pinto Jacy
Perissinoto
Marcia Regina Fumagalli Marteleto
Michele Azevedo e Silva
Rebeca Rodrigues Pessoa
Ruth Nogueira da Silva Rodrigues
Veronica Pereira do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.2402016011

CAPÍTULO 2 14

ENSINO DE REPERTÓRIO DE OUVINTE E INTRAVERBAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniel Carvalho de Matos
Ingrid Naiany Carvalho da Cruz
Abigail Cunha Carneiro
Pollianna Galvão Soares de Matos

DOI 10.22533/at.ed.2402016012

CAPÍTULO 3 27

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO

Jerry Wendell Rocha Salazar
Marília Rosa Bogea Silva
Sheila Cristina Bogea dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.2402016013

CAPÍTULO 4 38

O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Izabel Cristina Pinheiro da Cruz Miranda
Pollianna Galvão Soares de Matos
Daniel Carvalho de Matos

DOI 10.22533/at.ed.2402016014

CAPÍTULO 5 51

O SEMBLANTE: O EDUCADOR E A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE NA PREVENÇÃO DO AUTISMO

Dorisnei Jornada da Rosa
Andrea Gabriela Ferrari

DOI 10.22533/at.ed.2402016015

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESAFIOS: FORMAÇÃO DO PSIQUISMO, EDUCAÇÃO EMANEJO DE COMPORTAMENTOS INDESEJÁVEIS

CAPÍTULO 6 63

A “ADULTIZAÇÃO” DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Débora Kelly Duarte da Silva
Isabella Karen Borges dos Santos
Mauricio Cardoso da Silva Junior

DOI 10.22533/at.ed.2402016016

CAPÍTULO 7 70

CONFLITOS ENTRE PAIS E EDUCADORES DE CRECHES: MANEJOS A PARTIR DA RELAÇÃO COM O SABER SOBRE O EDUCAR NA INFÂNCIA

Mariana Rodrigues Anconi

DOI 10.22533/at.ed.2402016017

CAPÍTULO 8 79

AGRESSIVIDADE MANIFESTA EM SALA DE AULA EM CRIANÇA DE SEIS ANOS: UM ESTUDO DE CASO

Maria Januária Silva Wiezzel

DOI 10.22533/at.ed.2402016018

CAPÍTULO 9 91

A UTILIZAÇÃO DO CAVALO PARA FINS TERAPÊUTICOS AOS AGRESSORES DO BULLYING

Fabrine Niederauer Flôres
Renata Souto Bolzan
Aline Cardoso Siqueira
Suane Pastoriza Faraj

DOI 10.22533/at.ed.2402016019

A PSICOTERAPIA A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EM PSICOLOGIA

CAPÍTULO 10 100

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO PSICANALÍTICA:ASPECTOS TEÓRICOS E TÉCNICOS

Juliano Bernardino de Godoy

DOI 10.22533/at.ed.24020160110

CAPÍTULO 11 116

DA RIGIDEZ À FLUIDEZ: UM ESTUDO DE CASO NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Julia Nunes de Souza Teixeira
Ana Rafaela Pecora Calhao

DOI 10.22533/at.ed.24020160111

CAPÍTULO 12 128

EVOLUÇÃO E TENDÊNCIAS ATUAIS DAS TERAPIAS COGNITIVAS E COMPORTAMENTAIS

Claudia Cristina Novo Gonzales
Claudiane Aparecida Guimarães

DOI 10.22533/at.ed.24020160112

PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DE SAÚDE FRENTE A PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA ADOLESCÊNCIA

CAPÍTULO 13 145

UM ESTUDO SOBRE O SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA

Anny Elise Braga

Mauricio Cardoso da Silva Junior

DOI 10.22533/at.ed.24020160113

CAPÍTULO 14 150

GRUPO PARA PESSOAS EM TRANSIÇÃO DE GÊNERO: CONSTRUINDO O PROJETO DE VIDA

Rayane Ribas Martuchi

Ticiane Paiva de Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.24020160114

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA QUANTO A PROBLEMAS RELACIONADOS A GRAVIDEZ

CAPÍTULO 15 161

DEPRESSÃO NA GESTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Francielen Nogueira Oliveira

Tatiane Tavares Reis

Tarcísio Pereira Guedes

Elzeni Damasceno de Souza

Angélica da Silva Calefano

DOI 10.22533/at.ed.24020160115

CAPÍTULO 16 173

A REPERCUSSÃO DO ABORTO ESPONTÂNEO NA ESTRUTURA FAMILIAR E A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVO

Criziene Melo Vinhal

DOI 10.22533/at.ed.24020160116

OUTRAS POSSÍVEIS ÁREAS DE ATUAÇÃO PARA O PSICÓLOGO: CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL, ORGANIZAÇÕES E TRÂNSITO

CAPÍTULO 17 181

O SARAU – PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO CAPS CIDADE

Dalton Demoner Figueiredo

Chander Rian De Castro Freitas

Viviane Vale Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.24020160117

CAPÍTULO 18	198
PERFIL COMPORTAMENTAL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DO RS	
Bruna Benetti	
Larissa Rodrigues Ferrazza	
Nádyá Antonello	
Eliara Piazza	
Claudia Aline De Souza Ramser	
DOI 10.22533/at.ed.24020160118	
CAPÍTULO 19	216
MITOS E VERDADE SOBRE A PSICOLOGIA DO TRÂNSITO	
Sandra Cristina Batista Martins	
Lélia Monteiro de Mello	
Vanessa Jacqueline Monti Chavez	
DOI 10.22533/at.ed.24020160119	
SOBRE O ORGANIZADOR	223
ÍNDICE REMISSIVO	224

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO PSICANALÍTICA: ASPECTOS TEÓRICOS E TÉCNICOS

Data de aceite: 08/01/2020

Juliano Bernardino de Godoy

Bolsista CAPES

Doutorando em Educação pela Universidade
Metodista de Piracicaba – UNIMEP-

Mestre em Educação pela Universidade Metodista
de Piracicaba - UNIMEP

Licenciado em História - Filosofia- Pedagogia -
Sociologia- Geografia

Bacharel em Teologia- Filosofia

Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba
- UNIMEP

Endereço: Avenida 50, esquina com Rua 2A, nº
130, Bairro: Jardim Primavera- Rio Claro-SP

E-mail: juliano.godoy@ig.com.br

RESUMO: Iniciamos esse breve texto sobre a importância da supervisão psicanalítica, apontando para os vieses em torno dos quais desenvolveríamos nosso trabalho, quais sejam, os aspectos teóricos e técnicos. Princípios o texto levantando um debate dentro da relação interpretativa afirmando existir uma dimensão extremamente significativa que tangencia a hermenêutica em seu aspecto primeiro, ou seja, enquanto *verstehen*, ou seja, “entendimento”. Ora, se por supervisão, entendemos uma fala acerca do que se ouve, é impossível

retirar do campo de debate as grandes questões que tangenciam a hermenêutica e a virada linguística. Na primeira parte do texto procuramos apresentar a supervisão como parte fundamental do processo psicanalítico. Em que pese a ausência de textos sobre o tema, afirmamos a importância da supervisão justamente porque, a primeira causa reside no fato de que a supervisão faz parte do que ficou conhecido como o “tripé da transmissão da psicanálise”. De fato, ao lado da análise pessoal e dos estudos teóricos da psicanálise, é a supervisão que aparece como parte fundamental desse tripé, e que precisa ser considerada como algo primordial. Depois de falarmos um pouco sobre a história do conceito e de apresentar suas principais possibilidades metodológicas, afirmamos, em um segundo capítulo que outro fator que torna a supervisão extremamente importante é a possibilidade real e concreta de que ocorra uma “contratransferência”. Nesse momento abordamos a noção freudiana do tema e suas duas perspectivas. Por fim, uma terceira razão que torna o processo de supervisão fundamental, reside no fato de que, para que o próprio caso em exame tenha a possibilidade de ser construído, é necessária a existência de uma interlocução entre o analista e a alteridade supervisora. Em outras palavras, a supervisão é parte fundamental de um caso psicanalítico.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise. Supervisão.

ABSTRACT: We begin this brief text about the importance of psychoanalytic supervision, pointing to the biases around which we would develop our work, namely, the theoretical and technical aspects. We begin the text by raising a debate within the interpretive relationship stating that there is an extremely significant dimension that touches the hermeneutics in its first aspect, ie, as *verstehen*, ie “understanding”. Now, if by supervision we mean a talk about what one hears, it is impossible to remove from the field of debate the great questions that concern hermeneutics and the linguistic turn. In the first part of the text we seek to present supervision as a fundamental part of the psychoanalytic process. Despite the absence of texts on the subject, we affirm the importance of supervision precisely because, the first cause lies in the fact that supervision is part of what has become known as the “tripod of psychoanalysis transmission”. In fact, alongside personal analysis and theoretical studies of psychoanalysis, it is supervision that appears as a fundamental part of this tripod, and which needs to be considered as primordial. After talking a little about the history of the concept and presenting its main methodological possibilities, we state in a second chapter that another factor that makes supervision extremely important is the real and concrete possibility that a “countertransference” occurs. At this point we approach the Freudian notion of the theme and its two perspectives. Finally, a third reason that makes the supervisory process fundamental is that, in order for the case under consideration to have the possibility of being constructed, an interlocution between the analyst and the supervisory alterity is necessary. In other words, supervision is a fundamental part of a psychoanalytic case.

KEYWORDS: Psychoanalysis. Supervision. Countertransfers.

INTRODUÇÃO

Tratar do tema da supervisão, na atuação psicanalítica, não é trilhar por um caminho simples e sem conflitos ou perigos. Muito pelo contrário. Talvez esse seja um dos temas mais controversos da vasta área de atuação do universo da psicanálise. E boa parte desse conflito advém do fato de que, subitamente, um “outro” passa a intervir em nossa própria leitura e, juntamente, conosco, atuar como um outro *alter-ego* – *data vênia* o pleonasma - no processo psicanalítico. Ademais, boa parte da problematização que esse tema desperta se explica na existência de diversas abordagens para essa prática, cada uma delas fundada em um desenvolvimento teórico-clínico próprio. Outra questão que precisa ser levantada e que torna essa questão ainda mais difícil de ser abordada é a ausência de textos que versem sobre o tema.

Dentro dessa relação existe uma dimensão extremamente significativa que tangencia a hermenêutica em seu aspecto primeiro, ou seja, enquanto *verstehen*, ou seja, “entendimento”, para utilizar a linguagem de Friedrich Schleiermacher. Neste

aspecto, o processo de supervisão pode muito adequadamente ser descrito como uma situação psicanalítica em quem se procura restaurar uma memória que, agora, faz parte da própria constituição hermenêutica do terapeuta, de tal sorte que há que se distinguir o que ele ouviu e o que ele pensou ter ouvido, do que ele quis ouvir na busca, quem sabe, de encontrar um “sentido” no discurso de seu interlocutor.

Ora, a busca desse “sentido” parece-nos algo que precisa ser compreendido como sendo um empreendimento extremamente complexo. Desde Kant, quando demonstrou que nunca temos acesso à “coisa em si”, mas apenas ao “fenômeno”, ou seja, a como a coisa “aparece para nós”, que a filosofia vem se desenvolvendo bastante nesse estudo.

Quem conseguiu fundir as perspectivas fenomenológicas de Husserl com a leitura hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey, foi o filósofo alemão Martin Heidegger. Mas, o que nos interessa para nosso breve texto, é sua influência sobre o ilustre pensador Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Um dos temas desenvolvidos por Gadamer foi justamente o que chamamos de Horizonte de Compreensão. Segundo pontua Michelle Vaz, “A compreensão é dependente e situada segundo nossa condição histórica e o objeto é compreendido pelo seu desvelamento durante seu dar-se para nós. É neste mesmo ato que nos compreendemos” (VAZ, acessado em 05 de fevereiro de 2018). Do que verificamos, toda nossa compreensão não ocorre em um “não-lugar” ou “fora-do-tempo”, mas dentro da história ou, como ensinava Heidegger, em razão de nossa própria mundanidade, vez que somos *in der welt sein*.

A contribuição do pensamento gadameriano acerca do nosso processo de compreensão – e, portanto de interpretar o que nos foi comunicado e passar adiante – é, portanto, fundamental, porque conforme verificamos, ele só pode ocorrer dentro de um “horizonte” que se refere e aponta para o “conjunto de conceitos e crenças que temos ou que são erigidos por nós em nosso relacionamento e entendimento do mundo: não há como nos despojarmos de nossas vivências, de nossos preconceitos e pré-compreensões, sendo este horizonte de compreensão crucial à existência humana e a interpretação e compreensão do objeto” (VAZ, acessado em 05 de fevereiro de 2018). De tudo o que expomos acima, apreendemos que o processo de interpretação não pode ser visto, de forma alguma, como um processo de “reprodução”, mas de “produção” de um discurso.

Para que não caiamos em um niilismo conceitual ou discursivo, no qual alguém possa afirmar que a verdade do discurso é inatingível, Gadamer recorre à própria noção de “horizonte de compreensão” para defender a tese de que, quando, em nossa vivência histórica, reunimos nossos horizontes e aproximamos a compreensão (Dilthey usa a expressão “empatia”), podemos compreender o discurso do “outro”. Por isso, segundo Gadamer, “Adquirir um horizonte significa aprender sempre a ver além do que está próximo, demasiado próximo, não para afastar o olhar, mas para melhor ver, num conjunto mais vasto e em proporções mais justas” (GADAMER, apud VAZ, acessado em 05 de fevereiro de 2018). Quando os “horizontes de compreensão” de

duas pessoas se aproximam, então ambos possuem o “pré-conceito” adequado para que a verdadeira *verstehen* ocorra.

O processo de supervisão, portanto, precisa ser reavaliado em seu sentido e em sua importância, em razão da emergência da Filosofia Continental, para não citar, também, o conhecido *linguistic turn* que envolveu pensadores como Ludwig Wittgenstein e que também produziria uma enorme contribuição para o tema.

Ora, tanto a análise psicanalítica quanto a supervisão, são atividades essencialmente comunicacionais e que envolvem profundamente a linguagem. Conforme pontua Jorge Aquino (2009, p. 35) quem primeiro e de forma mais significativa, no século XX, “influenciou o debate acerca deste tema foi o filósofo Ludwig Wittgenstein. O escritor das *Investigações filosóficas*, em uma segunda fase de seu pensamento (depois do *Tractatus*), desenvolve uma nova abordagem desse tema discutindo acerca dos significados das expressões linguísticas”. Conforme assevera Dantas, nesta sua segunda fase,

Wittgenstein passa a conceber a linguagem como uma atividade humana, que não pode ser separada do agir humano. Da mesma maneira, o agir não pode mais ignorar a linguagem. **A linguagem é constitutiva de uma determinada forma de vida** (contexto da ação), sendo sua função sempre relativa a esse contexto. No contexto praxeológico tanto são os modos de uso da linguagem (jogos de linguagem) quanto as formas de vida existente. Forma de vida é o nexos que une a linguagem à realidade. Em sua dimensão humana, a forma de vida é a “audiência” ou “auditório” (negrito do autor) (DANTAS, In AQUINO, 2009, p. 35, 36).

Há três consequências básicas e claras que podem ser observadas como consequência das teses de Wittgenstein. A **primeira** é a necessidade de entendimento acerca do que vem a ser “forma de vida”. A **segunda** é uma crítica à teoria essencialista da linguagem, e a **terceira** é o aspecto da intencionalidade, ou seja, o que eu “quis dizer com a linguagem”.

No que diz respeito à primeira questão, Alexy, expondo as teses de Wittgenstein, entende por *forma de vida*, “As regras e convicções fundamentais que definem uma forma de vida constituem um sistema, qualquer que seja sua determinação; formam o que Wittgenstein chama de ‘representação do mundo’. Essa representação do mundo constitui ‘o *substratum* de toda minha pesquisa e de todas as minhas proposições” (ALEXY, In AQUINO, 2009, p. 36).

A crítica ao essencialismo linguístico é, na verdade, uma volta às teses nominalistas medievais que negam a existência – em algum mundo das ideias – de uma referência absoluta, perfeita e imutável acerca daquilo que se diz, dissociando, para citar o texto de Foucault as *palavras* das *coisas*. Para os nominalistas, as nossas palavras não apontam para coisas (do latim “*res*”) que “existem” no mundo real, mas para *flatus vocis*, ou emissões de voz que, só fazem sentido, para quem possui ou faz parte do mesmo “jogo de linguagem” de quem fala.

Acerca da intencionalidade daquele que fala, nos servimos mais uma vez de

Dantas quando afirma: “uma palavra tem sentido na medida em que se pretende com ela conseguir algo e a linguagem seria apenas meio para o fim, sendo que **o que determina, efetivamente, a significação seria esse fim**” (negrito do autor) (DANTAS, In AQUINO, 2009, p. 37). Tudo isso nada mais é do que uma prova de que, diante de indeterminações semânticas no que se diz, serão nossos valores que determinarão qual interpretação preferiremos.

Diante de um tema tão premente dentro da esfera da psicanálise, seria irresponsável não levar em conta tudo o que vem sendo escrito nos últimos duzentos anos acerca de nosso processo cognitivo e hermenêutico. Com isso em mente, entendemos que a supervisão psicanalítica, em seus aspectos teóricos e técnicos, merece ser, uma vez mais estudada em razão de, pelos menos, três aspectos fundamentais que garantem sua importância.

1 | ELA É PARTE FUNDAMENTAL DO PROCESSO PSICANALÍTICO

Muito embora o tema da supervisão seja um dos mais importantes quando tratamos da transmissão da psicanálise, surpreendentemente, não existe uma bibliografia que lhe seja igualmente significativa. De fato, existem poucos textos acerca desse assunto, em comparação com outros.

No entanto, acredito que a importância desse tema se dê em razão de vários fatores. A primeira razão reside no fato de que a supervisão faz parte do que ficou conhecido como o “tripé da transmissão da psicanálise”. De fato, ao lado da análise pessoal e dos estudos teóricos da psicanálise, é a supervisão que aparece como parte fundamental desse tripé, e que precisa ser considerada como algo primordial. Essa importância é vislumbrada nas seguintes palavras de Garrafa: “Embora se saiba que o movimento inconsciente nunca cessa, e que não há procedimento capaz de revelar, por completo, aquilo que determina a tônica da relação do sujeito com o mundo, a prática da supervisão tem sido reconhecida como um dos alicerces capazes de complementar o suporte que a análise pessoal fornece ao trabalho do analista” (GARRAFA, 2006, p.83). Seguindo nessa direção, lemos as considerações de Bernardo Tanis (2006, p. 7), para quem,

Ligada à escuta clínica do analista, a supervisão, surge como terceiro, não apenas em relação a análise que o iniciante conduz, mas também à sua própria análise. Isso não quer dizer que o supervisor trará uma interferência direta na análise, mas como diz Fédida, terá um efeito na liquidação da transferência, da idealização do próprio analista pelo analista em formação. Fédida ainda aponta a supervisão como base de matriz potencial da comunidade analítica. Não se trata de aprender na supervisão uma técnica, mas de desenvolver a condição de escuta do analista.

Conforme afirmado acima, a supervisão é um dos elementos considerados como essenciais da transmissão da psicanálise. Seu caráter de essencialidade – contrastando com algum aspecto contingente -, coloca-a como *conditio sine qua non*

do processo formativo do psicanalista. Alguém que conscientemente ou não, opte por não participar desse momento importantíssimo da atividade psicanalítica, põe em xeque não somente sua leitura da realidade, mas empobrece e fere de morte o próprio processo de interlocução com o cliente. Considerando, pois, a pertinência da supervisão, não há hoje quem duvide da necessidade - vez que o trabalho analítico é marcado pela solidão – de um “outro”, já que, muito raramente poderíamos imaginar que uma análise solipsística seria apta para abarcar todos os aspectos e necessidades que o intercâmbio pode sobejamente suprir.

Historicamente essa importância foi vista de forma crescente. De fato, a prática psicanalítica sempre se reportou a essa realidade como algo fundamental. Como essa referência era feita, o papel e o perfil daqueles que dela participavam, bem assim, o contexto da interlocução, poderiam variar com o passar do tempo. O que verificamos acerca da supervisão é que, se em seu início o que tínhamos era uma prática de caráter espontânea com uma motivação centrada na importância de se intercambiar experiências, com o passar do tempo, se cria e se institucionaliza essa prática como sendo algo fundamental na psicanálise. A institucionalização ocorre na fundação da Associação Psicanalítica Internacional (1910) e na criação do Instituto de Berlim, que ocorre na década de 1920. Neste momento, verifica-se que já existe uma certa preponderância na tese que defende a regulamentação da supervisão como sendo um requisito do processo de formação e habilitação do analista. É nesse sentido que Mendes (2012, p. 50) vai afirmar:

Para a Internacional Psychoanalytic Association (IPA), um candidato só pode receber um paciente se estiver sendo supervisionado e depois de ter recebido autorização por uma comissão. Essas exigências institucionais, além de limitarem a possibilidade do analista se autorizar pelo seu trabalho, produzem os atravessamentos inerentes a uma aprendizagem, na qual se exige uma avaliação constante, o que se assemelha a uma prática de controle.

Uma interessante descrição da evolução do papel da supervisão no processo psicanalítico nos é apresentado por Alain de Mijolla (In STEIN, 1992, p.116, 117), ao apresentar as seguintes fases: a 1ª, em 1883, envolvendo Breuer e Freud, na qual um mestre narra um caso para um aluno que o ouve e se instrui, muito embora julgando-o; na 2ª, em 1900, Freud e Fliess são dois profissionais falando de suas experiências clínicas, descobertas e peregrinações; na 3ª, vemos agora Steckel e Freud se encontrarem, e o aluno expõe suas questões clínicas a um mestre idealizado, de quem espera ajuda, muito embora, exista alguma ambivalência; na 4ª, vislumbramos o encontro envolvendo Jung e Freud, ou seja, um aluno já psicanalista pede auxílio contratransferencial a um mestre psicanalista; e, finalmente a 5ª, onde já podemos vislumbramos a era “institucional”, ou seja, a criação da Policlínica Psicanalítica de Berlim.

É a partir desse momento que a supervisão passará a ser vista como uma etapa

fundamental e como uma condição absolutamente necessária para a existência de uma análise veraz e responsável. É com base neste instante de institucionalização que à “análise didática” é acrescida da problemática envolvendo a “análise de supervisão” que acabará por se transformar em “rito de passagem” para que o aluno-psicanalista ascenda à condição de Psicanalista.

Por óbvio, todo processo de institucionalização gera resistência e questionamento. É em razão disso que Hans Sachs, por exemplo, postulava a tese segundo a qual a existência da organização reprime a investigação, pois aponta para a perpetuação de sua própria realidade, sendo essencialmente conservadora. Ora, em tal contexto, não existe espaço para a criação e a livre pesquisa que, abandonando o retrovisor, prefere olhar para frente e para o novo.

Para outros pensadores, como por exemplo, Eitingon, o processo de institucionalização era fundamental para a prática psicanalista por, pelo menos duas razões. Em primeiro lugar, a existência de uma instância institucionalizada na forma de um instituto, garantiria ao analista que ele tivesse uma formação adequada e completa. Além disso, tal instância seria responsável pelo analista frente ao público, ao qual deveria defender. Note-se que o que está em jogo, nesse momento, é o próprio estatuto profissional de quem está realmente qualificado, diante de uma gama de pessoas não qualificadas adequadamente.

Esta será a postura adotada, doravante, por todas as instituições psicanalíticas que se espalharão pelo mundo. Em todos os rincões do mundo e em cada instituição em que a psicanálise seja estudada com afinco, denodo e seriedade, a supervisão continuará sendo vista como absolutamente necessária na formação dos analistas.

Deve-se, contudo, apresentar com transparência o fato de que não existe uma absoluta unanimidade na comunidade psicanalítica acerca da discursão em torno das possíveis variantes na forma de supervisão, bem assim, no melhor modo de inseri-la no processo formativo. Não se pode negar que nas últimas décadas, o movimento psicanalítico vem sendo afetado pelo surgimento de severas críticas institucionais, busca de reformas, não poucas rupturas e novos re-agrupamentos criando hegemonias alternativas à visão ortodoxa. Indubitavelmente, tudo isso afetou o modelo instituído de supervisão que tínhamos por “seguro”.

Uma das mudanças verificáveis como produto da crítica institucional foi, por exemplo, a abolição feita por parte de alguns da chamada “análise didática”, tornando a análise do analista livre do controle e da administração exercida pela autoridade institucional.

Em uma elaboração feita por Simone Decobert e Gilbert Diatkine (*Apud* SAFOUAN, M. & JULIEN, P., 1997, p. 32), apresentando a atual situação das sociedades psicanalíticas da Federação Europeia, vê-se que há um consenso nos seguintes estágios a serem percorridos por quem deseja ser um psicanalista:

1. necessidade de uma prática profissional anterior;

2. necessidade de uma análise pessoal de longa duração;
3. possibilidade de uma avaliação analítica dessa análise;
4. necessidade de várias supervisões e inúmeros seminários;
5. possibilidade de uma avaliação analítica das primeiras;
6. necessidade de um seguimento analítico do conjunto da formação.

Ao mesmo tempo em que a análise didática é definida como “susceptível de uma avaliação analítica”, ela passa a ser vista como privada ou pessoal, ficando, dessa forma com um status marcado pela indefinição no que tange à sua prática. Mesmo assim, embora exista essa indefinição acerca de uma supervisão mais invasiva ou não, ela ainda se mantém, muito embora, assumindo um caráter mais externo ao sujeito, menos pessoal e mais definido. Na realidade, essa tensão entre a liberdade analítica e o controle institucional ainda é uma marca no processo de supervisão.

No excelente quadro apresentado por Zaslavsky (2003, p. 300), existem pelo menos três modelos metodológicos de supervisão. O primeiro deles é o modelo clássico ou demonstrativo, no qual o supervisionando apresenta o material para o seu supervisor que, por meio de uma constante demonstração da técnica transmite conhecimento e demonstra como a análise deveria ser conduzida e qual a linha interpretativa mais adequada a ser abordada. Note-se que, nesse primeiro modelo, o foco está centrado no paciente.

O segundo modelo metodológico de supervisão é chamado de corretivo ou comunicativo. Aqui, o supervisionando apresenta seu material de uma forma mais detalhada, valorizando aspectos do inconsciente não apenas do paciente, mas também do inconsciente do próprio supervisionando. O supervisor, apoiado no modelo clássico, vai fazendo correções a cada momento em que as interpretações e intervenções vão sendo descritas, apontando os erros e acertos valorizando os aspectos inconscientes espontaneamente apresentados pelo supervisionando. Este segundo modelo está centrado no supervisionando.

O terceiro modelo metodológico de supervisão pode ser chamado de modelo compreensivo, relacional ou experiencial. Aqui, existe uma interação empática no qual o supervisor participa do processo de aprendizagem do supervisionando. O próprio supervisor se coloca como instrumento de desenvolvimento das funções analíticas essenciais do supervisionando. Nesse modelo, o entendimento do que está ocorrendo com o paciente é resultado da observação interativa do supervisionando-supervisor. Questões relativas à contratransferência e transferência são abordadas diretamente na supervisão. Note, portanto, que o foco se concentra agora na interação entre a dupla.

2 | ELA É CONSTITUINTE FUNDAMENTAL PARA SE ENTERDER MELHOR A CONTRATRANSFERÊNCIA

Outro fator que torna sobremaneira importante a supervisão é a possibilidade

real e concreta de que ocorra uma “contratransferência”. Mas qual o significado desse termo? Quando concebemos o campo analítico como o espaço de interferência dos processos mentais – sejam eles conscientes ou inconscientes – envolvendo o paciente e o analista, e, além disso, quando levamos em consideração a extensão da psicanálise (que abrange desde crianças até psicóticos), podemos perceber que a contratransferência está, de um lado, ligada à personalidade do analista e, por outro, ao processo inconsciente que a transferência induz sobre ele. Assim, afirma, a contratransferência é “o conjunto das reações inconscientes do analista em particular em relação à transferência do analisado” (BRACONNIER, In DORON & PAROT, 2000, p. 190). Dessa forma, a contratransferência seria, então, um movimento que informa o analista acerca de sua própria compulsão à repetição frente ao discurso do paciente.

Portanto, a fim de que o analista seja apto para reconhecer eventuais implicações transobjetivas de sua compulsão, é necessário evocar uma alteridade que exerça o trabalho de supervisão.

Antes de tudo, há que se reconhecer que toda análise é inevitavelmente trespassada por essa questão. Assim a contratransferência constitui-se numa das questões fundamentais e das mais relevantes a ser debatida dentro da teoria e técnica psicanalíticas, vez que afeta o analista em sua clínica e o remete à sua análise pessoal, na supervisão. Talvez seja o momento de abandonar um imperioso estranhamento e olhar para a contratransferência como parte inerente da relação transferencial e da técnica analítica, e, quem sabe, como ferramenta essencial ao método analítico.

Antes de mais nada, precisamos compreender que esse tema foi pouco trabalhado por Freud. Em toda a sua vasta obra existem muito poucas citações sobre esse assunto ou comentários excessivamente breves. Esta realidade, por si só, deve nos fazer trilhar esse tema com bastante cuidado. É importante registrar que o conceito originalmente usado por ele para se referir à contratransferência foi *gegenübertragung*, que é a reunião da raiz “*Übertragung*” – transferência – e o prefixo “*gegen*” – que pode ser compreendido como algo “em direção a” ou “ao redor de”.

De uma perspectiva temporal, o primeiro registro da palavra na obra de Freud aparece em uma carta endereçada a Carl G. Jung, logo após receber uma comunicação de Sabina Spielrein – paciente de Jung – na qual solicitava um encontro com Freud para tratar da relação amorosa que tinha com seu analista. Notemos o que o texto da carta afirma: “[...] embora penosas tais experiências sejam necessárias e difíceis de evitar. É impossível que, sem elas, conheçamos realmente a vida e as coisas com as quais lidamos. [...] Elas nos ajudam a desenvolver a carapaça de que precisamos e a dominar a contratransferência que é afinal um permanente problema” (FREUD, Apud McGUIRE, In VÁRIOS, acessado em 04 de fevereiro de 2018).

Creemos que, diante dessa breve exposição, é possível encontrar duas ênfases nas palavras de Freud para seu aluno e amigo. Na primeira parte do texto Freud deixa transparecer que é importante vivenciar sentimentos, mesmo que penosos, em relação aos pacientes, porque elas nos são necessárias, vez que “É impossível que, sem elas,

conheçamos realmente a vida e as coisas com as quais lidamos”. Em outras palavras, é por meio dos sentimentos de contratransferência que nos tornamos aptos para termos um conhecimento mais aprofundado acerca dos processos psíquicos – conscientes e inconscientes – que, mesmo sem serem notados, permeiam a transparências.

Conforme pontua Joseph Nuttin (1972, p. 153, 154), quem primeiro atentou para este processo de transferência foi Freud. E foi ele quem mostrou que, no curso do tratamento terapêutico,

uma relação afetiva positiva ou negativa (hostil) desenvolve-se entre o paciente e o terapeuta. Mostrou, igualmente, que esta relação afetiva não devia ser concebida no quadro da situação atual, mas que constituía uma transferência para o terapeuta das relações afetivas infantis do paciente com outras pessoas, por exemplo, com os pais.

Na segunda parte do texto, Freud fala da contratransferência como um “permanente problema” que precisa ser solucionado. Essa questão, que envolve a subjetividade do analista nas sessões, assume a conotação de resistência inconsciente advinda de seus próprios complexos infantis e, por isso, esses sentimentos precisam ser dominados e disfarçados para que não se tornem visíveis ao paciente.

Na obra de Freud o que vislumbramos é que, em um primeiro momento, ele acredita que as emoções vividas pelo analista no contexto terapêutico, possibilitarão uma melhor compreensão do psiquismo humano. Em um segundo momento, ele entende que estes aspectos da subjetividade do analista, não apenas interfere no processo analítico, mas é algo que precisa ser controlado. Essa perspectiva dualista acerca da contratransferência se manterá por toda a sua obra.

Esta dualidade conceitual na perspectiva freudiana sobre a contratransferência fará surgir como consequência, duas perspectivas diversas sobre o tema. Na perspectiva clássica, a contratransferência é vista como um obstáculo ou uma resistência inconsciente do analista para elaborar as livre associações. Segundo ele, a contratransferência deve ser observada como um aviso de “perigo” aos terapeutas a fim de que eles evitem cometer o erro de Jung, que foi, justamente, sujeitar-se aos desejos inconscientes e, dessa forma, tornar-se inapto para tratar eficazmente os pacientes pelo método analítico.

Por outro lado, a perspectiva contemporânea entende que a contratransferência pode ser vista como um elemento que pode se aliar ao processo terapêutico. – quem sabe por meio de uma *verstehen* -, oportunizando a empatia e nos permitindo acessar a subjetividade do “outro” com mais facilidade, criando um ambiente que favorece um aspecto relacional mais profundo. Na proporção em que o psicanalista está ciente das eventuais influências do paciente, ambos podem trabalhar no mesmo horizonte de compreensão e, dessa forma, o reconhecimento e a identificação desses sentimentos ou obstáculos, facilitam sua remoção.

Por fim, é possível compreender que o lugar da contratransferência como uma

intromissão duradora a ser transposta se mantém. A despeito dessa realidade, é preciso reconhecer o lugar que ela ocupa na relação transferencial, ou seja, “não são apenas os aspectos inconscientes do paciente que definem o processo analítico, mas também os aspectos inconscientes do analista, sua capacidade de analisá-los e controlá-los. O inconsciente do analista torna-se, então, parte da relação analítica por afetar e ser afetado pela situação transferencial” (VÁRIOS, Acessado em 04 de fevereiro de 2018).

Do que vimos acima entendemos que, muito embora Freud possa reconhecer o papel terapêutico da transferência – e ele o faz -, outros autores irão, mais adiante no desenvolvimento desse conceito e no importante papel que a transferência pode exercer. Um desses autores é Otto Rank, que atribuiu a esse elemento do tratamento freudiano um papel central em sua teoria e prática. Ele realmente resignificou a noção de transferência. Para Ranke, com efeito,

a terapêutica não consiste essencialmente, como era o caso de Freud, em tomar consciência do inconsciente. O processo terapêutico é fundamentalmente o aprendizado e o desenvolvimento, graças principalmente ao terapeuta, de uma nova forma de relação social com uma pessoa. O processo da transferência torna-se, assim, um aprendizado da realização das relações sociais (NUTTIN, 1972, p. 154).

Dessa forma, o que ocorre é que o paciente passa a experimentar, por meio do tratamento terapêutico, um quadro de uma nova relação social com seu terapeuta que, não ou mal solucionado, pode lhe apresentar um outro desfecho. Assim, “durante o tratamento, o paciente experimenta novas e felizes ‘experiências afetivas’ e isso no quadro de uma relação social” (NUTTIN, 1972, p. 154). Serão essas novas e felizes “experiências afetivas” que, dentro do quadro de uma relação social, que terão o condão de, ou bem remediar, ou bem “suprimir as consequências prejudiciais das experiências afetivas patogênicas geradas em relações passadas” (NUTTIN, 1972, p. 154). Assim, nessa relação social concreta com seu terapeuta, o paciente tem a oportunidade de realizar novas formas de relações sociais. Dentro dessa perspectiva, a supervisão psicanalítica muda completamente seu foco. Ela deixa de se preocupar com uma possível contratransferência e passa a focar na possibilidade de facilitar a criação de novas relações sociais.

3 | ELA É CONSTITUINTE FUNDAMENTAL DE UM CASO PSICANALÍTICO.

Uma terceira razão que torna o processo de supervisão fundamental, reside no fato de que, para que o próprio caso em exame tenha a possibilidade de ser construído, é necessária a existência de uma interlocução entre o analista e a alteridade supervisora. De fato, “... a análise de supervisão é instauradora e constitutiva daquilo que se pode chamar de um caso na psicanálise” (FÉDIDA, 1992; p. 231). Ao supervisor cabe, dessa forma, o papel absolutamente fundamental de alteridade na construção do caso.

As dificuldades envolvendo essa interlocução surgem quando essa relação entre o analista e a autoridade supervisora passa a configurar uma situação de aprendizagem na qual o supervisor se apresenta como que portando um viés avaliativo e de controle institucional. Parece-nos claro que, confrontar essa situação pode produzir debates extremamente construtivos tanto para o aspecto teórico dessa atividade, bem assim, para eventuais reformulações.

Uma outra forma de verificar essa importância é destacando os espaços ocupados pela supervisão e pela narração na exposição de um caso clínico. Neste aspecto, o papel exercido pelo supervisor em relação ao treinando foi muito bem colocado por Carvalho (2004), quando pontua que este deve, em primeiro lugar, agir de tal forma que o paciente consiga explorar o próprio comportamento e compreender suas motivações; em segundo lugar, oportunizar ao treinando adquirir a competência de avaliar a tendência do paciente de utilizar soluções automáticas ante situações conflituosas; em terceiro lugar, fazer com que exista uma busca pelo passado do paciente sem que se utilize algum tipo de questionário; em quarto lugar, manter o treinando em uma postura de neutralidade técnica; e, finalmente, ensinar que o paciente alcance qualidade e abrangência na compreensão interna por meio de seus próprios insights.

É claro que esses aspectos, que mui acertadamente podem ser avocados como técnicos, e um processo de supervisão, são de uma importância fundamental na orientação do treinando em relação à postura que deve assumir ou adotar em relação a seu paciente.

No entanto, é preciso atentar para aspectos mais sutis na supervisão. Ora, ao narrar um caso, o analista não faz outra coisa senão, por intermédio da narração, voltar-se para os enigmas que estão presentes no referido caso e produzir uma compreensão que seja apta no auxílio e na direção do tratamento. Em resumo, faz-se o mesmo que se propõe fazer um relato de caso.

Desta forma, é inafastável o fato de que, em ambos os processos - tanto no da construção do relato do caso, quanto no de supervisão -, existe algo que os torna semelhantes porque os preenche, ou seja, existe um voluntário direcionamento do discurso a um “outro”, sobre quem se presume existir, pelo simples fato de se narrar, a expectativa de um saber sobre o caso. Ressalte-se que ambas as práticas possuem base na linguagem, sendo, portanto, próprios do processo analítico.

O supervisor deve ser visto como o “outro” habilitado e, portanto revestido com a condição de, em razão de três fatores fundamentais – a validação institucional, a capacidade intelectual e a experiência clínica -, validar o trabalho de outrem. No entanto, quando levamos essa afirmação mais a sério, nos damos conta de que é justamente o que se entende por “posição estratégica” exercida pelo analista, que o habilita a observar os arrecifes submersos abaixo da água, impedindo-o a tropeçar em sua supervisão. Se ele terá uma participação pontual, passageira ou se será uma presença constante na vida do analista, é uma escolha que cada um terá que fazer.

Há, no entanto, dois momentos em que esse papel é particularmente

imprescindível. O primeiro deles se dá no processo de livre associação. Ora, sabemos que a livre associação é uma práxis psicanalítica que consiste justamente em se levar o paciente a se sentir livre para expressar-se como quiser, mesmo que suas ideias e seus juízos pareçam desconexos e incongruentes. É nesse momento que o analista procurará “costurar” uma lógica que subjaz ao consciente do paciente com a finalidade de buscar aquilo que expressamente ele não pode dizer. Essa interpretação, no entanto, precisa ser objeto de análise do supervisor, a fim de que, o próprio analista não projete sobre o paciente, aquilo que “faz sentido” em sua lógica particular. Segundo Venicius Schneider, (2013, p. 17), por exemplo, há autores que compreendem que “na supervisão deve-se utilizar o método da associação livre como diretiva, visando retomar a concepção do saber específico da psicanálise”.

O segundo momento em que o papel da supervisão é fundamental, ocorre no momento de identificar os mecanismos de defesa. Segundo nos orienta A. Braconnier, de uma maneira geral, a noção que temos de mecanismo de defesa,

Engloba todos os meios utilizados pelo ego para dominar, controlar, canalizar os perigos internos e externos. Os mecanismos de defesa são variados e relativamente numerosos. Anna Freud, em 1936, enumerou nove deles: a regressão, o recalque, a formação reativa, o isolamento, a anulação, a projeção, e introjeção, o retorno sobre si, a transposição ao contrário. Muitos outros procedimentos defensivos puderam ser descritos: deslocamento, conversão, clivagem, recusa, identificação projetiva, defesa maníaca, sem esquecer a sublimação, que pertence mais ao campo da normalidade que ao da patologia. Assim, o termo mecanismo de defesa pode ser empregado em acepções um pouco diferentes: quer para precisar certos procedimentos específicos de afecções psicopatológicas, quer para determinar os constituintes psíquicos de cada fase do desenvolvimento (...), como para designar a utilização defensiva de tal ou qual destino “pulsional” (recalque, por exemplo), quer simplesmente para definir o conjunto dos processos defensivos da psique (BRACONNIER In DORON & PAROT, 2000, p. 213).

É claro que o analista, no processo de escuta ativa, procurará não apenas identificar a presença dos mecanismos de defesa no discurso do paciente, como também procurará compreender se tal mecanismo é a manifestação de um mecanismo do ego/eu ou se é apenas um modo de relação da pulsão com seu objeto. Por fim, se essa expressão de defesa é oriunda de um mecanismo patológico ou se ele está diante de uma expressão normal de defesa. Essa elaboração mental deverá ser objeto de reflexão com o supervisor.

A supervisão pode ocorrer de pelo menos duas formas diferentes. Muito embora o que passaremos a colocar não pretenda ser uma exposição de tipos puros, e sim, muito mais uma expressão de tendências. A primeira delas prioriza o aspecto formativo, e o supervisor, com base nos relatos acerca do paciente, vislumbra a prática do analista, procurando apresentar outras abordagens e sugerindo alternativas para a ação psicoterapêutica. O perigo dessa abordagem que se centra no paciente em detrimento

do analista, consiste em erradicar a leitura do analista e sugerir um aprendizado por imitação. Caso o supervisor tenha ciência desse perigo, ele poderá redirecionar suas intervenções permitindo que o analista desenvolva seu próprio estilo.

A segunda tendência, é priorizar a contratransferência vez que a análise jamais poderá se livrar desse fardo que irremediavelmente deverá carregar, nem ser vista como uma atividade ou uma técnica livre. Nesse caso, cabe ao supervisor, focar sua atenção nas interpretações feitas pelo analista e em suas intervenções, buscando compreender o inconsciente do analista. O problema que pode surgir aqui, é que a supervisão pode acabar se transformando em uma análise autônoma.

Seja como for, não há como questionar que uma das principais funções da supervisão, conforme afirma Schlesinger (Apud Wallerstein, In Zaslavsky et alii, 2003, p. 298), “é a de desenvolver no supervisionando a capacidade de perceber suas próprias dificuldades. Essa seria a forma de conquistar a independência, seguindo ele sozinho, através de sua auto-crítica, o processo de aprendizagem”.

Esse processo de aprendizagem pode se dar, inclusive, por meio de uma supervisão em grupo. Este tipo de supervisão é vislumbrado como sendo algo benfazejo e positivo, na medida em que “possibilita ao supervisionando escutar relatos de diversos pacientes e ver o supervisor atuar em diferentes casos. Também possibilita ao jovem psicoterapeuta ver em ação uma série de formas de abordagens do mesmo material clínico” (FUKS, In SARAIVA; NUNES, 2007, p. 265).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este pequeno opúsculo, queremos registrar que a supervisão pode muito adequadamente ser vista como um dos “modelos mais antigos de ensinar e aprender um ofício, uma técnica ou uma profissão e, desde muito cedo, foi incorporado ao ensino da psicanálise, mesmo que de modo informal, sendo, posteriormente, incorporado também ao ensino da psicoterapia psicanalítica” (SARAIVA & NUNES, 2007, p. 259). Por essa razão, a supervisão analítica não é somente importante, mas deve continuar sendo vista ainda hoje como necessária para a adequada formação do analista. Nas palavras de A. Braconnier,

a necessidade, para o analista, de se submeter a uma análise pessoal e de continua-la sob a forma de auto-análise tem como objetivo reduzir, tanto quanto possível, as manifestações da resistência e dos fenômenos contratransferenciais que perturbam a relação analítica. Entretanto, a contratransferência pode também ser considerada um meio de que dispõe o analista para guiar-se na perspectiva da interpretação, e para conhecer melhor os avatares e as vicissitudes da situação analítica (BRACONNIER, In DORON & PAROT, 2000, p. 190).

Mas, não podemos olvidar do aspecto didático exercido pela supervisão enquanto único dispositivo com essa efetiva natureza, presente na formação do analista. Devemos notar, todavia, que esse aspecto didático é muito singular. Sua singularidade reside no fato de que esse saber, precisa ser jogado fora na experiência analítica – já

que esta é uma experiência de apreensão da verdade em seu estado nascente -, e não de referência a um saber sabido. Nas palavras de Mendes (2012, p. 54),

Trata-se, em vez disso, de um saber-não-sabido no cerne da psicanálise, e se é verdade que há um saber do analista, este talvez possa assim ser definido: o psicanalista sabe que o sujeito sabe sem saber que sabe. Seria este o saber que permite ao analista sustentar seu desejo de analista e insistir na experiência. Seria então, resumindo, um saber-não-saber.

Resta-nos, apenas, procurar dimensionar o papel desse “superego psicanalítico” que são os supervisandos, vez que estão revestidos pela preocupação do “dever-ser” analistas, abandonando, muitas vezes, suas próprias percepções. Mais uma vez, surge a questão acerca do papel didático ou analítico do supervisor. Afinal, a instituição ainda deverá ser absolutizada nesse processo? Pensadores como Lacan, por exemplo, articulam a problemática da supervisão como uma questão de autorização. Dessa forma, ele vai sustentar que o analista só se autoriza por si mesmo, no fim da sua análise. A autorização para analisar não se encontra em uma instituição, mas em uma vivência prática. Assim sendo, quando terminamos nossa própria análise, por via de consequência nos autorizamos para praticar a análise, abrindo mão de uma análise de controle. A ideia é que o supervisor exerce um processo de análise sobre o analista e o autoriza a exercer a análise.

Autores como Laplanche e Pontalis (1983, p. 707), por exemplo, se referem à supervisão como sendo uma “psicanálise conduzida por um analista em formação e da qual presta conta, periodicamente, a um analista experimentado, que o guia na compreensão e direção do tratamento e o ajuda a tomar consciência de sua contratransferência”. Assim, a supervisão também seria vista como uma ação psicoterapeuta tão legítima e integral quanto a análise realizada pelo analista com seu paciente.

Sabemos que Lacan tratava sobre esse tema de uma forma um tanto quanto jocosa, propondo substituir a palavra “supervisão” por “controle” e, propondo que essa atividade se aproximava de uma “superaudição”. A visão crítica de Lacan sobre a supervisão pode ser lida nas palavras de Ana Maria Gageiro quando “Lacan insistiu na afirmação de que não há formação do psicanalista mas somente formações do inconsciente. É no lugar de Outro que se situa o analista no tratamento e, quanto à formação que se pode transmitir, a única, é um estilo” (sic) (GAGEIRO, 2005, p. 10). Muito embora acima tenhamos apresentado apenas três modelos de supervisão, a proposta de Lacan é extremamente atraente, porquanto nos parece mais adequada à uma realidade onde a hermenêutica ou a interpretação abandonou o paradigma moderno de verdades “duras” e se aproximou mais de uma leitura na qual as verdades são descritas como “liquida” (Baumann) ou “frágeis” (Vattimmo), portanto, uma realidade ou um mundo no qual não mais se entende que aquilo que o outro escutou como sendo exatamente igual àquilo que nós falamos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Jorge. Hermenêutica jurídica. Natal: KMP Gráfica, 2009
- CARVALHO, U. A supervisão psicanalítica: Contribuições teóricas e práticas. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004
- DECOBERT, S. & DIAKTINE, G. La Formación, in La psychanalyse et l'Europe de 1993, PUF, p. 83, Apud SAFOUAN, M. & JULIEN, P. Malestar en el Psicoanálisis, Buenos Aires: Nueva Visión, 1997
- DORON, Roland & PAROT, Françoise. Dicionário de psicologia. São Paulo: Ática, 2000
- FÉDIDA, P. Nome, figura e memória. São Paulo: Escuta, 1992
- GAGEIRO, Ana Maria. A prática da supervisão em psicanálise: uma breve história. Porto Alegre: Revista da Associação Psicanalista de Porto Alegre, 2005
- GARRAFA, 2006
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J.B. Vocabulário da psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1983
- MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. Sobre a supervisão. Belo Horizonte: Revista Reverso nº 64, 2012
- NUTTIN, Joseph. Psicanálise e personalidade. Rio de Janeiro: Agir, 1972
- SARAIVA, Lisiane A. & NUNES, Maria Lúcia T. A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. In Estudos de Psicologia 12 (3), 2007
- SCHNEIDER, V.S. Conceitos fundamentais para uma práxis da supervisão. Dissertação de Mestrado na Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2013
- STEIN, C. [Et al]. A Supervisão na Psicanálise. São Paulo: Escuta, 1992
- TANIS Bernardo. Considerações sobre a formação psicanalítica: desafios atuais. Revista Latinoamericana de psicanálisis. Vol 7, s/l, 2006
- ZASLAVSKY, Jacó [et alii]. A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. Revista de Psiquiatria 25(2), Rio Grande do Sul, 2003
- VÁRIOS. Sobre o conceito de contratransferência em Freud, Ferenczi e Heimann. Acessível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652013000100012> Acessado em 04 de fevereiro de 2018
- VAZ, Michelle. O horizonte de compreensão em Gadamer. Acessível em <<http://www.psicologiamsn.com/2014/11/o-horizonte-de-compreensao-em-gadamer.html>> acessado em 05 de fevereiro de 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem Centrada na Pessoa 116, 117, 118, 119, 126, 127, 134
Aborto Espontâneo 165, 166, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180
Adultização 63, 64, 65, 68, 69
Agressividade 70, 75, 76, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90
Agressores 91, 92, 93, 94, 95, 97
Atendimento Clínico 29, 79
Autismo 6, 26, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 223

B

Bullying 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

C

CAPS 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197
CBCL 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11
Coaching 198, 204, 205, 206, 211, 214
Continuum de Mudanças 116, 121
Contratransferências 101
Creche 53, 58, 62, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 127
Criança 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 97, 108, 127, 148, 162, 169, 172, 186, 215, 216, 223
Curso de Administração 198, 210, 213, 214

D

Depressão 6, 7, 11, 82, 95, 131, 133, 140, 147, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 191
Dialética 27, 28, 36, 47, 132, 134, 143

E

Educação Estruturante 51, 52, 55, 56
Educação Infantil 11, 12, 52, 60, 61, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 85
Educadores 32, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 83
Equoterapia 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98

F

Falante 14, 15, 16
Fatores 11, 29, 35, 93, 94, 96, 98, 104, 111, 132, 138, 145, 149, 154, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 175, 200, 202, 204, 216
Formação Continuada 27, 30, 31

G

Gravidez 147, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 180

Grupo 7, 14, 31, 42, 43, 52, 53, 54, 55, 71, 92, 94, 113, 125, 134, 135, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 167, 168, 171, 188, 189, 191, 195, 200, 203, 215

I

Inclusão 5, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 94, 154, 163, 181, 182, 188, 213

Inclusão-exclusão 27

Infância 11, 51, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 98, 133, 146

L

LGBT 150, 151, 152, 159

LRFFC 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25

Luto 78, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180

O

Ouvinte 14, 15, 16, 17

P

Perfil Comportamental 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215

Primeira Infância 70, 71

Problemas de Comportamento 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 147

Projeto de Vida 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 177

Psicanálise 51, 52, 53, 56, 58, 61, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 89, 90, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 131, 171

Psicologia 2, 6, 8, 12, 13, 14, 27, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 84, 90, 91, 93, 95, 98, 100, 115, 116, 117, 127, 128, 137, 138, 140, 145, 148, 150, 152, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 195, 196, 198, 205, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227

Psicologia Escolar 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 78

Q

QI 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11

R

Relações Familiares 173

S

SARAU 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197

Semblante 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62

SON-R 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12

Supervisão 41, 45, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 134

T

TEA 14, 15, 16, 17, 19, 38, 40, 42, 46, 47, 49, 223

Tendência à Realização 116, 117, 119

Terapia Cognitiva 131, 132, 138, 140, 141, 143, 144, 173

Terapia Comportamental 12, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 141, 143, 144, 173, 174, 175, 178

Terapias Cognitivas e Comportamentais 128, 130, 131, 132, 138, 141, 143

Terceira Onda 128, 129, 130, 132, 133, 135, 138, 141, 142, 143, 144

Transição de Gênero 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158

Transtornos Mentais 3, 12, 128, 129, 130, 134, 143, 147, 169, 170, 173, 176, 183, 185, 186, 187

U

Usuários 157, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197

