



Atena
Editora
Ano 2021

Processos em Gestalt-terapia: casos clínicos, ensaios teóricos

Lázaro Castro Silva Nascimento
Kamilyly Souza do Vale
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Processos em Gestalt-terapia: casos clínicos, ensaios teóricos

Lázaro Castro Silva Nascimento
Kamilyly Souza do Vale
(Organizadores)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Processos em Gestalt-terapia: casos clínicos, ensaios teóricos

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Isadora Bonfim Nuto
Organizadores: Lázaro Castro Silva Nascimento
Kamilly Souza do Vale

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P963 Processos em Gestalt-terapia: casos clínicos, ensaios teóricos / Organizadores Lázaro Castro Silva Nascimento, Kamilly Souza do Vale. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-637-6
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.376212710>

1. Gestalt-terapia. I. Nascimento, Lázaro Castro Silva (Organizador). II. Vale, Kamilly Souza do (Organizadora). III. Título.

CDD 618.9289143

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Com amor,
à Helena Vale (*in memoriam*)

PREFÁCIO

Ater-me à linguagem de uma obra, naquilo que posso apresentá-la ou presentá-la, implica, antes de qualquer exposição minha, na humilde assunção da linguagem como senhora última de nossa construção e abertura ao mundo. Assim, olhar e dizer estão carregados de uma implicação hermenêutica, à medida que como seres humanos somos linguagem e mundo em interatividade transformadora. O desafio hermenêutico se constitui na produção de exatidão de sentidos: aqueles que repousam sobre a produção – intencionando quem lê; sobre os autores – intencionando seus objetos e, para muito além, o sentido transcendente imposto pela fusão da obra e leitor na necessidade de ida à escrita, aos objetos dos autores e aos próprios objetos, produzindo então novos sentidos e novas construções.

Assim, a medida exata do entendimento de quem apresenta e introduz não faz jus à qualificação que será produzida no encontro com o leitor. Sugiro que cada leitor se deixe visitar pelos vários capítulos, ingenuamente, para posteriormente consultar as possibilidades de ser a partir daí mesmo, acenando a si com novos horizontes e possibilidades. Uma das características epistemológicas da Gestalt-terapia é sua condição moldável, sua plasticidade ou flexibilidade como queiram alguns e outros que, devido a isso até mesmo chegam a considerá-la sem epistemologia. Se a episteme seria uma dimensão que aprisiona e polariza, então a Gestalt-terapia é a-epistêmica sim, e eu ousaria dizer, anti-epistêmica, por aceitar sempre a introdução de novos e diversos pensamentos, ainda que mantenha sua identidade.

Mas a tecitura dos capítulos poderá falar por si, e eu por eles em mim, ao passo que cada “apresentação” poderá, dar-se como o presente mesmo, como um prenúncio do ganho – aqueles que por vislumbre identificamos ser saciedade, o encontro do adejo no emaranho, a descoberta da preciosidade ainda mesmo sem se saber da permanência da busca; e assim dando a todo inaugural da linguagem, a certeza do instante. Dizer é fixar sentidos. Mas a palavra bem dita os torna brevemente fixos, apenas para em alguns instantes calar fundo e fazer calar para, em seguida, erigir e destruir mundos. Assim os temas se seguem e nos seguem. Vejamos.

Podemos, podemos sempre como psicoterapeutas, estudiosos, cientistas que somos, supor que a violência entre os casais (seria toda forma de violência?) está alicerçada em padrões sociais mais amplos. Mas, aqueles que testam essa hipótese e a verificam em um trabalho profícuo, esses são os gestalt-terapeutas que em grupo, no grupo e para o grupo elegem a ação efetiva de uma Gestalt-terapia que, ainda que posa estar se perdendo de sua origem grupal, guarda-se na intersubjetividade como princípio epistemológico irreversível. Assim é que *Kamilyly Souza do Vale*, no *primeiro capítulo* expõe

um de seus trabalhos com casais em situação de violência conjugal, passando brevemente pelo histórico da psicoterapia de grupo, pela história e alguns princípios da psicoterapia de grupos gestáltica, os elementos constitutivos da psicoterapia de curta duração com grupos da Gestalt-terapia, desembocando naquilo que coroa o trabalho efetivo de um gestalt-terapeuta: desfazer as possíveis formas naturalizantes de definir e vivenciar os modos de violência, nesse caso, entre o casal. É em grupo que os casais podem se ouvir, no sentido de uma escuta que é de alguém, para alguém, por algum motivo, de algum modo e, para ser refletida sobre o modo de atuar na vida com o objetivo de reconhecimento e superação.

Curiosamente, casos clínicos não são frequentemente publicados em Gestalt-terapia. A despeito da consideração dos motivos, posso afirmar que há algo de ousado em mostrá-los, comparável ao supervisionando que apresenta seu caso em um grupo novo, temeroso dos olhares, da austeridade dos colegas e da profundidade da análise do supervisor. Mas no *segundo capítulo*, *Lázaro Castro Silva Nascimento* eleva seus supervisores e colegas à potência da infinitude, quando publica o caso de Franklin. Aos poucos pode-se perceber que sua ousadia de publicação é a mesma que o fez atender Franklin, sendo o leitor lentamente agraciado com o cuidado amoroso na condução e relato do caso, ao passo que revela suas intervenções sem, contudo, restringir-se à psicopatologia ou à técnica como elementos definitivos do processo. É a *relação*, associada a um olhar tecnicamente competente, mas antes e sempre a relação a produtora de mudanças significativas. E por falar em técnica, podemos finalmente perguntar qual o papel da técnica em Gestalt-terapia? Podendo ser compreendida como uma extensão do humano ou como o aprisionamento do ser, a técnica parece desfrutar de uma condição ambígua, de mocinha e vilã, quando referente às abordagens humanistas, em função de sua herança cientificista e também do comprovado auxílio que parece promover na atuação psicoterápica. No citado caso exposto por Lázaro, o autor apresenta o “mapa de uma palavra como experimento-produção gestalt-terapêutico”, dando-lhe ao mesmo tempo uma condição técnica e experimental. É exatamente o caráter experimental (não-determinístico, intuitivo, compartilhado, entre outros aspectos) que dá ao procedimento sua condição de libertação dos ranços da técnica. Desejo que próprio leitor faça sua apreciação dessa condição.

E dentre as condições a que estamos lançados, a violência, essa dos primórdios em que o homem se registra como homem, aparece como instituinte e reguladora do poder entre pessoas, grupos e nações, e nos impõe a pergunta se teremos mesmo elucidado suas facetas, suas minúcias e, principalmente sua origem, de forma que possamos nos perguntar como contribuir para mitigá-la. É nessa direção, de contribuição para uma perspectiva distinta e, por isso mesmo, necessária que *Leda Mendes Gimbo*, no *capítulo 3* faz sua exposição, caracterizando a violência como um hábito, mas não apenas aquele que se instaura na vivência individual e sim aquele instituído por macropolíticas, como forma de dominação de sociedades e grupos inteiros. Delineando a teoria do *self* em sua condição

necessariamente fenomenológica, a autora expõe minuciosamente essa pertinência e demonstra o modo de um fenômeno social se configurar como hábito, aparecendo por fim na teoria do *self* em sua dimensão individual. Afim com essa perspectiva, o *self* é reafirmado como um sistema de contatos e não como instância, a violência é situada na dinâmica entre as funções id, ego e personalidade, mas também vinculada a hábitos introjetados e repetidos historicamente, a serviço de fracasso ou sucesso social. Surgindo dessa forma, parece impossível mitigá-la, dados os caracteres antropológico e histórico a que a violência é tributária mas, afim com o *ethos* gestáltico, a autora evoca a insubmissão e a recusa *como possibilidades libertárias e criativas* dentro de uma condição clínica, afim com princípios éticos gestálticos e propensos a não se confirmar um fazer psicológico conivente e reforçador de injustiças.

O capítulo 4, de Alberto Heller, traz-me um pensamento que há muito me acompanha e que ainda não sei exatamente como implementá-lo: está na hora de musicar a vida, a partir dos infinitos silêncios que a inauguram. Exatamente essa ideia de uma escuta do inaudível está exposta em todo o seu texto, afirmando a necessidade de interposição de sentidos ou resgate das sensações intermodais (tatear com os olhos, ouvir com o corpo, ver com os ouvidos) de se entender o ouvir para além da escuta do senso comum e do sentido comum das psicoterapias. Está instituído um modo de escutar em psicoterapia que fixa a atenção no bem-dizer, nas regras gramaticais da língua, nos modos permitidos de expressão, na semântica necessária, na lógica causal e no ritmo vigente, de forma que a dança necessária entre sons e silêncios, entre o silenciamento do psicoterapeuta e sua escuta qualificada (inclusive para o não saber o que ouvir) estão tolhidos e abolidos do processo psicoterápico. Alberto, realiza uma série de exames dos termos ouvir, escutar e auscultar, vinculando seu sentido ao estar aberto, à obediência corporal necessária para que o psicoterapeuta deixe de prioritariamente escutar a si mesmo para escutar o outro. É dessa maneira que incorpora o “estranho” ao processo psicoterápico, analogamente à música que está com as janelas abertas para ruídos e sons imprevisíveis, dando a eles abrigo como se abriga um viajante (*êthos*) e assim possibilitar a escuta do não-eu; afirmando então esse radical não-eu que se abre para onde o outro quer levar o terapeuta e não para onde esse técnico o quer conduzir. Ainda resta em aberto a clarificação daquilo a que a escuta terapêutica se refere, em que Alberto contribui com a necessidade de se fazer parte da *dança, do quadro, da música, da cena*.

Há ainda muito o que ser ouvido, e muito mais ainda a ser selecionado para ser ouvido. Afim com essa constatação *Isaura Caroline Abrantes Silva e Welison de Lima Sousa* dirigem seus ouvidos para o inaudível, o invisível, o indizível. Imagino uma situação corriqueira, ao final do dia, em que uma pessoa pergunta a outra onde ela vai, com a resposta também costumeira de um “para casa”. Como seria não ter a casa para ir? Como seria não poder morar em nenhum lugar? Apenas por imaginação poderíamos sequer nos

aproximar da vida de pessoas em situação de rua. No *capítulo 5* os autores fazem um exame da condição das pessoas em situação de rua estabelecendo relação com a clínica gestáltica, enfatizando o entendimento da rua não apenas como o lugar da falta – evidente na ausência de moradia, de alimentação, de poder econômico, de políticas públicas – e que revela a exclusão econômica e política, mas também o lugar da presença e das potências: lugar de relações sociais onde se produz junto/com. E é nessa condição que apresentam a Redução de Danos como ferramenta política para pensar a clínica do sofrimento e o fazer do Acompanhante Terapêutico para o resgate de uma dimensão ética pouco abordada em Gestalt-terapia. O propósito é a provocação de um desajustamento criador: o construir de novidades que, com o suporte do campo, dê a psicoterapeuta e paciente a presença no invisível, o deserto das representações também chamado de vazio fértil. A Gestalt-terapia precisa repensar seu fazer? Sim, na medida em que possa estar a serviço dos imperativos e pedidos neoliberais de produtividade. A clínica então, deve servir ao não servir. Haverá nesse contexto, maior serventia que essa?

A resposta sobre a serventia de uma clínica fundada no vazio fértil traz à tona outras buscas, outras possibilidades de fazer da Gestalt-terapia. É mais uma vez o contato com a emergência e dessa vez da solidão do ato terapêutico que a discussão sobre a formação, eu me digo melhor, sobre a contínua e nunca acabada transformação do gestalt-terapeuta em ser si mesmo que a *intervisão* irrompe como ato, como possibilidade e com diferenças notórias em relação aos outros campos de construção e reconstrução do gestalt-terapeuta. No *capítulo 6*, *Natascha Bravo de Conto e Dafne Thaíssa Mineguel Assis* examinam a *intervisão* e a diferenciam do processo de psicoterapia e da supervisão, apontando as singularidades que, fundamentadas em uma relação dialógica, fazem surgir o ser dos psicoterapeutas com suas características, ritmos, movimentos, singularidades e estilos próprios. É a partir de uma relação não hierarquizada, sustentada no diálogo e na troca genuína que a *intervisão* se torna esse espaço complementar da psicoterapia e da supervisão onde emergem as potências e as nuances construtoras da história e trajetória dos profissionais envolvidos. Dessa forma, a metáfora pertinente é de artistas que compartilham um trapézio e precisam equilibrar-se juntos e confiar na presença do outro para as manobras, ao mesmo tempo dotadas de destreza, mas também de saltos onde se acredita estar o outro ali, bem à mão e literalmente à mão, para ser o suporte condutor ao término do movimento. Dessa maneira beleza e risco se confirmam como necessários, mas também se sustentam na possibilidade de ser enquanto simples simetria.

E de quantas experiências precisaremos para sermos o efetivamente denominado de psicoterapeuta? Se olharmos para as pedras que compõem uma ponte, perguntaremos quem faz a suficiente sustentação: arco ou pedras? A resposta parece estar na superação da dicotomia, lugar onde pedras e arco “desaparecem” para aparecer a ponte. Assim, a partir de um caso (mais uma pedra?) é que *Lílian Vanessa Nicácio Gusmão*, no *capítulo 7*,

apresenta o acolhimento, a construção de desejos, a interlocução solidária, os sentimentos, valores e pensamentos compartilhados, apenas para recuperar uma pessoa (ou seria o próprio arco?). Uma pessoa que precisou vencer a dicotomia de ser adulto ou ser criança exatamente por, durante um longo tempo de sua vida, ter feito introjeções disfuncionais reveladas numa gastrite, na banalização da vulnerabilidade para evitação dos conflitos. Curiosamente, é no resgate e possibilidade de enfrentamento dos conflitos que o paciente de Lílian pode se expressar, e passar pela efetiva experiência de inclusão no colo da psicoterapeuta, lugar de cuidado e de segurança, onde pode também experienciar-se de forma plena. Experiências traumáticas são revisitadas por Lílian e seu paciente, atualizadas na dimensão do aqui e agora, conferindo a possibilidade do apoderamento de si mesmo. Sim, o leitor verá como o arco e as pedras desapareceram; vislumbrará apenas a ponte, quer seja figura a terapeuta, o cliente ou, ainda quem sabe, tudo isso junto.

E dessa noção de fixidez instalada em nossa necessidade de estabilização do mundo, perdemos a dimensão da unicidade quando somos obrigados a nos “desterritorializar”. A maioria de nós não sabe o que efetivamente é ser um estrangeiro, experienciar a perda de cidadania e de direitos em seu país de origem e novamente ser submetido a essa experiência no país onde se pediu abrigo. Com uma contribuição de combate a essas vivências, *Elis Moura Marques* no *capítulo 8* aborda a experiência de pessoas migrante e refugiadas venezuelanas no Brasil. Entender as dificuldades e sofrimentos, aquelas inerentes a toda e qualquer pessoa em estado de crise, é uma tarefa inerente ao gestalt-terapeuta; e é ainda mais sua tarefa compreender as especificidades sofridas em cada situação particular de sofrimento, com o objetivo de tornar, por um lado, mais apropriada a ação de cuidado, por outro, mais artístico nosso trabalho, no sentido de fazermos uma adaptação do conhecimento geral e sistemático à unicidade e singularidade daquele que se nos apresenta. Através do relato de três situações clínicas, Elis nos coloca em contato próximo à experiência de sofrimento dos venezuelanos refugiados no Brasil. Importante ressaltar o modo como aproxima a necessidade de uso do conhecimento gestáltico no trabalho com essas pessoas, através inicialmente do resgate histórico de desterritorialização experienciada por Perls e Laura, através da apropriação do fazer gestáltico como de um cuidador dos vínculos e das relações antropológicas. É assim o estabelecimento de auxílio para a restituição da autonomia perdida pela xenofobia, caráter agravador de sofrimentos anteriores e inerentes a todo e qualquer ser humano, mas que nos preconceitos impostos é potencializado e faz subsumir aspectos saudáveis desse outro em generalizações desqualificantes.

Entendo ser necessário aprender para estar com o diferente, o novo e o inusitado e, nessa perspectiva, a aprendizagem, objeto de estudo de tantas facetas, tem uma leitura particularmente gestáltica no *capítulo 9*, quando *Ana Karina El Messane* examina os impedimentos de caráter afetivo presentes no processo de aprendizagem. A confluência,

um dos modos de impedimento do contato, é considerada naquilo que gera dificuldade no aprendiz em ser o autor de seu próprio pensamento. Articulando as formas de evitação do contato com a Epistemologia Convergente, com a Gestalpedagogia como forma de Epistemologia Integrativa, Ana Karina apresenta um caso onde demonstra a forma como o conhecimento é fruto da relação, da experiência vivida onde sujeito, objeto, eu, outro e mundo caminham lado a lado, mas para além disso, transcendem as dicotomias entre partes-todo, exatamente por ser dotado de interconexões da ação humana com o ambiente, os processos sócio-históricos e a cultura. Nota-se o modo como os pais de seu paciente puderam compreender seu lugar e seu papel de confirmadores do filho, dedicando-se à nutrição emocional, imprescindível para revelar o escutar, o ver, o pensar, o refletir como processos fundamentais da aquisição de autonomia para a criança ser construtora não apenas do conhecimento próprio, mas de sua própria vida. A dimensão emocional torna-se assim o objetivo fundamental da aprendizagem como forma de integrar corpo e emoções com o processo cognitivo. Mais uma vez, em uma dimensão educacional, poderá o leitor perceber que a integração se torna o princípio e fim do processo de criação, sustentação e crescimento humanos.

Se a integração aqui e ali se apresenta como um elo necessário de toda ação em psicoterapia, particularmente o fluxo, esse deixar-se conduzir junto com, sem jamais ser meramente passivo, essa arte do encontro consigo e com a própria vida que sempre se revela no outro, adquire novas roupagens quando a criatividade é sentida sob a pena de *Wanne de Oliveira Belmino*, no capítulo 10. Acredito ser o capítulo que ilustra de maneira integrada a necessidade que se articulem fluxo e criação, onde o ser cíclico do feminino é necessariamente considerado. Wanne, de maneira artística e reflexiva, olha para seu próprio fluir, seu modo cíclico de estar no mundo e em si mesma. O feminino que há em todos nós – negado sob a visão machista – precisa ser reconsiderado a partir daquelas detentoras de maior pertinência nesse dizer: as próprias mulheres. E como mulher Wanne reflete sobre um aspecto às mulheres concedido, o de substituição do masculino, mas sendo ele mesmo impeditivo da aparição de suas singularidades, ao passo que faz emanar a rigidez típica do masculino. Como consequência, o adoecimento, a discriminação salarial, as pressões sociais, a precarização do trabalho e o acúmulo de tarefas eclodem em uma dimensão ambígua: se por um lado confirmam o “avanço” feminino em suas conquistas, por outro a solapam peculiaridade desse feminino e negam o reconhecimento da dimensão cíclica de suas energias físicas e psíquicas. É urgente reestabelecer um fluxo saudável, resgatando assim as múltiplas partes do feminino que dialoga sabiamente com a noção de crescimento em Gestalt-terapia, tendo exemplarmente no período menstrual uma importante metáfora da autorregulação orgânica. Ficar no vazio, permitir-se o contato, o emergir de algo, ainda que embrionário, fluir com o emergente e transfigurá-lo em expressões significativas, respeitando a própria criação e em direção a algo integrador e

complementar: eis o processo criativo em sua ciclicidade. O nada se apresenta como prehe de possibilidades e estas anunciam e completam o ser.

Essa obra então se configura por esses dez capítulos, dez convites, dez diálogos em integração. As experiências de seus autores (ex-peri-ência: sair de seu próprio ser) adquirem maior sentido quando revelados na forma de escritas, na maioria delas dizendo “olha o que eu vivi” e imediatamente se transformando em vivência do leitor, se atualizando na possibilidade de novos vividos. A experiência sugere a repetição, a vivência inaugura a singularidade e o novo. Assim, leitor e autores se integram na permissão dada de experiência e vivência. Enquanto linguagem, nos expressamos nas palavras, no corpo e na transcendência dessas dimensões a que preferimos sempre chamar de “ser”.

Silverio Karwowski

setembro de 2021.

Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Campinas, Gestalt-terapeuta pelo Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, Psicólogo e Licenciado em Psicologia pela UFU, autor do livro Gestalt-terapia e Fenomenologia, Diretor do IGC – Instituto Gestalt do Ceará e professor universitário.

APRESENTAÇÃO

Movidos pelo desejo de dar continuidade ao objetivo de fomentar espaços de interlocuções entre profissionais de diferentes regiões do Brasil e que tem a abordagem gestáltica como suporte teórico, apresentamos o livro *Processos em Gestalt-terapia: casos clínicos, ensaios teóricos*. A proposta desta obra contempla a díade teoria-prática através dos escritos que são frutos de reflexões e experiências vivenciadas pelas autoras e pelos autores. Cada um com sua bagagem profissional e visão de mundo configurando um espaço de troca, construção de conhecimento e compartilhamento de experiências.

Os temas presentes neste livro nos convidam a olhar para uma clínica engajada politicamente, que prima pela ética do cuidado, e que ultrapassa os muros de uma clínica tradicional e solipsista. É uma clínica gestáltica que ultrapassa fronteiras, que tem música, sons, que reverbera e que mobiliza o campo para abrir espaços para a novidade. É uma clínica do contato com o novo e do contato com o diferente!

Lázaro Castro Silva Nascimento

Kamilly Souza do Vale

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
INTERLOCUÇÕES GESTÁLTICAS ENTRE A PSICOTERAPIA DE GRUPO E A INTERVENÇÃO COM CASAIS	
Kamilly Souza do Vale	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127101	
CAPÍTULO 2	13
UM JEITO DE FAZER GESTALT-TERAPIA: O CASO FRANKLIN E O MAPA DE UMA PALAVRA	
Lázaro Castro Silva Nascimento	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127102	
CAPÍTULO 3	31
A VIOLÊNCIA COMO HÁBITO: LEITURA DE UM FENÔMENO SOCIAL A PARTIR DA TEORIA DO SELF	
Leda Mendes Gimbo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127103	
CAPÍTULO 4	41
ESCUA MUSICAL, ESCUTA CLÍNICA: PASSAGENS	
Alberto Heller	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127104	
CAPÍTULO 5	53
VIDAS NAS RUAS: VULNERABILIDADES E POTÊNCIAS EM UMA ABORDAGEM GESTÁLTICA	
Isaura Caroline Abrantes Silva	
Welison de Lima Sousa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127105	
CAPÍTULO 6	67
EXPERIÊNCIA DE INTERVISÃO: POSSIBILIDADE DE CRESCIMENTO DA/DO TERAPEUTA A PARTIR DA POTÊNCIA DA RELAÇÃO	
Natascha Bravo de Conto	
Dafne Thaíssa Mineguel Assis	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127106	

CAPÍTULO 7	80
AJUSTAMENTOS CRIADORES DIANTE DA DICOTOMIA CRIANÇA INTERIOR E ADULTO: A RECONSTRUÇÃO DA VULNERABILIDADE IDENTITÁRIA DIANTE DO TRAUMA	
Lilian Vanessa Nicácio Gusmão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127107	
CAPÍTULO 8	93
UM OLHAR GESTÁLTICO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PESSOAS MIGRANTES E REFUGIADAS VENEZUELANAS NO BRASIL	
Elis Moura Marques	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127108	
CAPÍTULO 9	105
A CONFLUÊNCIA E O OBSTÁCULO DE CARÁTER AFETIVO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Ana Karina El Messane	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3762127109	
CAPÍTULO 10	116
SOMOS CÍCLICAS: CRIATIVIDADE, FEMININO E GESTALT-TERAPIA	
Wanne de Oliveira Belmino	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.37621271010	
SOBRE OS ORGANIZADORES	129

A CONFLUÊNCIA E O OBSTÁCULO DE CARÁTER AFETIVO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ana Karina El Messane¹

Ter um bom contato com o mundo e com a realidade depende do bom uso das funções de contato: olhar, ouvir, tocar, saborear, cheirar, mover, expressar sentimentos, ideias, pensamentos, curiosidades (POLSTER; POLSTER, 1973). É interessante observar que a aprendizagem depende exatamente das mesmas funções, pois, se considerarmos que o cérebro é o órgão responsável por ela, descobriremos dentre os elementos que exercem influência na capacidade de aprendizagem cerebral os fatores nutricional, emocional, genético, biológico, ambiental e educativo. O cérebro conta ainda com os sistemas naturais de aprendizagem: emocional, social, senso-perceptivo, físico, cognitivo e moral. Assim, para que o sujeito que aprende se desenvolva e tenha uma aprendizagem efetiva, é necessário considerar todas essas dimensões.

Oaklander (1980, 2018) comenta que as funções de contato são as modalidades que constituem uma pessoa. A autora também nos leva a refletir sobre o comportamento de algumas crianças que tendem a se isolar de alguma forma, com sentidos anestesiados, ressaltando que um trauma ou algum outro motivo pode trazer determinada perturbação emocional; podemos, então, nos questionar sobre essa anestesia dos sentidos de que a autora trata. Como um trauma pode anestesiar os sentidos? Perls, Hefferline e Goodman (1997, p.41-46) explicam que o funcionamento neurótico como situação de emergência crônica de baixa intensidade provoca uma fixação e uma cisão mente-corpo, eu-mundo, uma inibição da propriocepção e da ação espontânea, domínio da deliberação em que, em vez do livre fluxo de *awareness* e da ação espontânea, há uma fixação em formas corporais automatizadas e representações, um distanciamento da experiência e da realidade que se apresenta.

Como uma criança poderá fazer um bom contato com a realidade se estiver isolada da experiência, seja pela anestesia dos sentidos, restrição do corpo, bloqueio das emoções ou pelo fechar da mente? De acordo com Oaklander, esses atos afetam profundamente o crescimento saudável das crianças e agravam ainda mais seus problemas, além de inibirem o *self*. Mas por que isso acontece? Certamente, vários traumas, como abuso, divórcio, rejeição, abandono, doença, entre outros, podem fazer com que a criança se

1. Graduada em Pedagogia (USM/SP). Especialista em Psicopedagogia (PUCPR), Reabilitação Cognitiva (CENACES/SP) e Neuropsicopedagogia (FCE/SP). Tem formação em Gestalt-Terapia pelo Instituto Gestalt de Curitiba (IGC/PR). Atua como psicopedagoga no âmbito clínico e é professora convidada de cursos de pós-graduação.

desligue de alguma forma. Ela faz isso de forma instintiva para se proteger. Mas há também uma variedade de estágios de desenvolvimento e de fatores sociais que podem provocar nas crianças a restrição, o bloqueio e a inibição de si mesmas.

Para a autora, esses fatores de desenvolvimento consistem em: confluência e separação, egocentrismo, introjetos, atendimento de necessidades e estabelecimento de fronteiras e limites, que são efeito de uma variedade de sistemas, expectativas culturais e das respostas dos pais à criança, particularmente com relação a suas expressões de raiva. Sem descartar outros fatores, Oaklander aborda o ser social da criança, a qual não vive isoladamente, e destaca que o modo como ela se envolve em seu mundo e a reação dos outros a afetam muito. A autora ainda nos faz pensar na usual crença de que a criança está predestinada pela biologia, o que é necessário considerar até certo ponto, pois toda criança é afetada por esses fatores de desenvolvimento com maior ou menor intensidade, independentemente de temperamento e personalidade.

Mas, quanto ao processo de aprendizagem, o que a psicopedagogia aborda sobre o desenvolvimento do ser que aprende? De acordo com a teoria de Jorge Visca, criador da Epistemologia Convergente, o sujeito é visto como um todo, desde a maneira como pensa, age e interage até a maneira como se sente. Essa teoria tem como instrumentos conceituais um esquema evolutivo que reconhece a aprendizagem como uma construção intrapsíquica, com continuidade genética e diferenças evolutivas, resultante das precondições energético-estruturais do sujeito e das circunstâncias do meio. Isso implica quatro níveis de aprendizagem: a protoaprendizagem, a deuteroaprendizagem, a aprendizagem assistemática e a aprendizagem sistemática.

A protoaprendizagem caracteriza-se por ser a aprendizagem que ocorre a partir das primeiras relações de vínculo, período que se estende desde o nascimento até quando a criança começa a contatar diretamente com seu grupo familiar. Esse nível resulta das interações entre a criança e sua mãe ou quem cumprisse papel. Trata-se de uma conduta puramente motriz.

A deuteroaprendizagem se dá na criança que já passou pela protoaprendizagem. Constitui-se da inter-relação dela com as pessoas do grupo familiar e com os objetos inanimados e animados, a qual se cumpre em função de uma escala de valores, até a criança passar a sofrer a influência da comunidade.

Já a aprendizagem assistemática é resultado das interações entre o sujeito e a comunidade a qual pertence; e, por fim, a aprendizagem sistemática caracteriza-se pela interação que a criança começa a ter com as instituições educativas durante toda a sua vida escolar.

Se tomarmos como base da protoaprendizagem a necessidade do vínculo da criança com sua mãe, é possível entendermos a importância da confluência. A criança

vem ao mundo sendo uma só com a mãe e vai adquirindo o sentido de si mesma, aspecto central para o bem-estar do bebê. O primeiro desafio da criança é se separar. Ela pode até lutar para isso, mas, como o sentimento de unidade é importante e ela não tem muito apoio próprio, a discriminação entre ela e o outro acaba dependendo de seu desenvolvimento ao longo da vida. A resposta a essa luta pode ser um facilitador ou um obstáculo para essa fase.

De acordo com Aguiar (2014, p. 86), o funcionamento não saudável pode ser apontado com base em padrões fixos e insatisfatórios nos atos da criança, apresentados pelos mecanismos de evitação de contato ou por ajustamentos evitativos que interrompem o curso esperado da satisfação das necessidades. Trata-se de formas específicas de o sujeito lidar com o mundo e consigo mesmo. Tais ajustamentos impedem, dificultam ou amenizam a realização de um contato genuíno. As formas de evitação de contato mais comuns nas crianças são: confluência, introjeção, retroflexão, deflexão e projeção.

Muitas queixas apresentadas no atendimento psicopedagógico correspondem à dificuldade do aprendiz em ser autor do seu pensamento. Percebe-se que essas crianças mantêm um padrão de confluência com o seu cuidador, pois demonstram dependência ao dar sua opinião, procurando ou esperando a opinião dos cuidadores para reproduzi-la. Em sala de aula, essas crianças se preocupam com a expectativa do outro e acabam, muitas vezes, sendo copistas dos colegas.

A psicopedagoga Alícia Fernandez (2001) afirma que aquele que ensina tem um papel importante no processo de aprendizagem, o de garantir os espaços para aprender: o objetivo e o subjetivo. O espaço objetivo corresponde à construção de conhecimentos; o subjetivo se relaciona à construção de si mesmo como sujeito criativo e pensante. Para a autora, o espaço adequado é aquele que propicia a autoria de pensamento. Tal espaço pode ser favorável ou perturbador, dependendo do agir de quem ensina. Fernandez considera um dos pontos importantes para que a aprendizagem ocorra o fato de que o ensinante precisa suportar a independência do aprendiz, enxergando-o como sujeito que não depende dele para aprender. Mas como garantir esse espaço dentro de um padrão de confluência em que há dificuldade de discriminação entre o indivíduo e o outro?

Percebo que o espaço adequado, aquele que oferece o desenvolvimento objetivo e subjetivo, é perturbado quando o processo de aprender fica impedido de fluir. Pode-se entender melhor esse aspecto por meio do modelo nosográfico da teoria da Epistemologia Convergente, que é utilizado para classificar os estados patológicos da aprendizagem conforme a base de sua descrição e explicação, respeitando três níveis que se completam:

- Nível Semiológico – conjunto de sintomas manifestados na aprendizagem, que podem aparecer nas aprendizagens assistemática e sistemática.
- Nível Patogênico – causas atuais, que estão latentes no processo de aprendiza-

gem. Trata-se das estruturas e dos mecanismos que mantêm os sintomas, provocando a sintomatologia. Neste nível, investiga-se os obstáculos da aprendizagem, que Visca (1987) classifica como: epistêmico, epistemofílico, funcional e epistemológico. O obstáculo epistêmico se refere às alterações da estrutura cognitiva. O obstáculo epistemofílico diz respeito às interferências para aprender que derivam do vínculo afetivo que o sujeito possui em relação ao conhecimento e se organiza em três tipos de configurações afetivas: medo à confusão, medo ao ataque e medo à perda. O obstáculo funcional, por sua vez, inclui as diferenças funcionais resultantes de uma detenção, deficiência ou involução no desenvolvimento da estrutura cognitiva. Já o epistemológico diz respeito a aspectos culturais.

- Nível Etiológico (ou da gênese da dificuldade atual) – lugar de origem das dificuldades atuais e suas possíveis causas.

A avaliação psicopedagógica investiga o processo de aprendizagem e seus obstáculos considerando os níveis do modelo nosográfico, mas quero destacar, no nível patogênico, os obstáculos de caráter afetivo. É importante ressaltar que o aprendiz pode apresentar dificuldades de aprendizagem determinadas pelo tipo de vínculo afetivo que estabelece com as situações de aquisição. Às vezes pensamos, em um primeiro momento, em questões cognitivas ou funcionais, mas Visca utilizou o termo “obstáculo epistemofílico” para denominar as interferências da vinculação afetiva do sujeito que aprende com os objetos e situações de aprendizagem. Para o autor, vínculos inadequados podem afetar o processo, impedindo-o ou dificultando-o. Esse obstáculo pode aparecer em diversas situações e de variadas formas, que se constroem a partir das ansiedades básicas que suportam os vínculos de um aprendiz com o mundo.

Uma conduta dependente pode ser o resultado de uma ansiedade confusional, que produz indiscriminação, dificuldade em perceber valências positivas ou negativas. A falta de clareza de suas possibilidades e limitações pode deixar o aprendiz confuso ou inseguro, o que sustenta a espera de alguém que lhe diga o que deve ser feito em uma determinada tarefa ou execução. Notamos que o aprendiz com uma conduta dependente não está em contato com aquilo que ele é, com a sua própria existência, está bloqueado de si mesmo, interrompendo o desenvolvimento saudável e manifestando uma perturbação da *awareness*.

Yontef (1993, p.30) define *awareness* como uma forma de experiência que pode ser caracterizada, aproximadamente, como o fato de se estar em contato com a própria existência, com aquilo que se é. Trata-se do processo de “estar em contato vigilante com os eventos do campo indivíduo/ambiente, com suporte sensorio-motor, emocional, cognitivo e energético” (YONTEF, 1993, p. 31). O *insight*, por exemplo, que é uma forma de *awareness*, “é uma percepção óbvia imediata de uma unidade entre elementos que no

campo aparentam ser díspares” (YONTEF, 1993, p. 31). Gerando totalidades significativas novas, o contato com a *awareness* é em si mesmo a integração de um problema, além de se basear na necessidade dominante atual do organismo, o que

requer não apenas autoconhecimento, mas um conhecimento direto da situação atual e de como o self está nessa situação. Qualquer negação da situação e suas exigências das vontades da pessoa ou da resposta escolhida é uma perturbação da *awareness*. Uma *awareness* significativa é a do self no mundo, em diálogo com o mundo e com a *awareness* do outro – não é uma introspecção com o foco no interior” (YONTEF, 1993, p. 31).

Perls, Hefferline e Goodman (1997) abordam a fronteira de contato organismo-ambiente. É comum se pensar em “fronteira” como “fronteira entre”, mas a fronteira de contato, na qual a experiência tem lugar, não separa o organismo de seu ambiente, ao invés disso, limita o organismo, protege-o, ao mesmo tempo que contata o ambiente. O contato é *awareness* do campo ou resposta motora no campo. É por isso que contatar pode aspirar a dizer o que é realidade, algo que diz respeito a mais do que apenas estímulo ou passividade do organismo. Pode-se entender contatar, *awareness* e resposta motora incluindo noções como apetite e rejeição, aproximação e evitamento, percepção, sensação, manipulação, avaliação, comunicação, luta, entre outros. Todo contatar desse tipo –relação viva que se dê na fronteira –parece ser um tipo especial de *awareness*, uma função-contato em que há dificuldades e demora de ajustamento. A estrutura de uma experiência é pautada no sentir, no pensar e no agir, e é preciso que o pensar e o fazer estejam integrados com o sentir.

Antony comenta que a tarefa de pais, educadores e terapeutas é ensinar a criança a “olhar e ver, escutar e ouvir, pensar e refletir, processos fundamentais para que aprenda a agir com coerência, organização e consciência” (ANTONY, 2018, p. 38). Dessa maneira, ela fará contato objeto-situação-pessoa e permanecerá em contato com o que escolheu, considerando o tempo necessário para interagir e dar sentido e significado a determinado contexto. A Gestaltpedagogia traz uma contribuição muito importante para a aprendizagem a partir dos ensinamentos de Burow e Scherpp (1981) ao apresentarem a ideia de Educação Integrativa. Para os autores, o aspecto emocional é o objetivo central da Gestaltpedagogia e deve ser levado em conta no processo de aprendizagem, pois o aprendizado em unidade integrada corresponde ao contexto real de vida.

Cavalcanti (2014) afirma que, na base do processo de aprendizagem, está a experiência de contato, por meio da emergência de figuras nítidas e do fechamento de gestalten quando acontece um contato genuíno. As dificuldades de aprendizagem se relacionam a situações em que a gestalt fica aberta devido ao fato de a figura não ser bem formada ou não se fechar. A autora justifica esse ponto com base nas falhas ou bloqueios no contato, que podem estar relacionadas a atividades pedagógicas que não proporcionam interações interpessoais e diálogo com o meio e com os objetos ou a uma “resistência do aprendiz que remonta a sua história de vida marcada pelo bloqueio

no contato” (CAVALCANTI, 2014 p. 126). Nesse caso, há uma paralisação do aprendiz numa fronteira de contato, uma fixação em um ponto que o incapacita a estabelecer outras relações com figuras e fundos. Para a autora, a figura, na aprendizagem, tem aspecto afetivo ou cognitivo. Corresponde ao processamento do aprendiz perante um fenômeno “ou conjunto de informações como uma unidade diferenciada e com contornos nítidos em relação ao fundo-contexto” (CAVALCANTI, 2014 p. 127). O aprendiz precisa perceber com clareza e considerar, em primeiro plano, uma figura que se destaca em sua unidade frente ao contexto.

Outro movimento do aprendiz é transferir o foco de sua atenção de uma figura para outra, discernindo partes ou ângulos diferentes de um todo que constitui determinado contexto global. A aprendizagem fica limitada quando há rigidez em relação à alternância figura-fundo devido a alguma fixação, à centralização em uma única figura ou ao deslocamento de figuras.

A Gestalt-terapia traz uma contribuição significativa, um olhar para as situações de aprendizagem que aponta para as condições de contato do aprendiz, sejam elas condições que se encontram prejudicadas ou não. O conhecimento se constitui, então, em e a partir de uma relação, de uma experiência vivida, ou seja, o “mundo fenomenológico” de significações onde o “sujeito” e o “objeto”, o “eu” e o “outro”, caminham lado a lado.

CORPO E PERCEPÇÃO

Com o surgimento da fenomenologia e as contribuições do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, reforçou-se a teoria da percepção fundada na experiência do sujeito que olha, sente e que, nessa experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo e simbólico. Quando algo se revela frente ao sujeito e este o traz à consciência, há observação, percepção, conforme sua forma e ponto de vista e de acordo com sua capacidade perceptiva. O fenômeno acontece na conclusão desse processo, de forma que a matéria externa é inserida no campo consciencial.

Merleau-Ponty aborda o problema do dualismo intelectualismo/empirismo, ou consciência/corpo, descrevendo a percepção não mais como relação de causalidade estímulo-resposta, mas, em uma abordagem fenomenológica, como apreensão feita pelo corpo, expressão criadora a partir de olhares diferentes sobre o mundo. Nesse sentido, é preciso ressaltar a experiência do corpo como “campo criador de sentidos”, pois a percepção não é representação mentalista, e sim acontecimento da corporeidade e, portanto, existencial. O filósofo rompe com a noção de corpo-objeto e com o entendimento dos órgãos dos sentidos como receptores passivos, reforçando a teoria do sujeito encarnado, “do sujeito que olha, sente e, nessa experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo e simbólico” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 36), trazendo a ideia

de sensações associadas ao movimento.

Ele ressalta, então, que a experiência perceptiva é uma experiência corporal, e o movimento e o sentir são os elementos-chave da percepção. Sendo assim, observa que a percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. As sensações aparecem associadas aos movimentos quando realizamos um gesto, uma criação e assim, uma interpretação das diferentes situações existenciais, pois acompanham o que percebemos do mundo, proporcionando contato com a disposição das coisas e com o nosso ser. Para Merleau-Ponty (1994), ser corpo é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não *está* primeiramente no espaço: ele é no espaço.

Nóbrega (2008) aponta a percepção como *autopoiesis* (capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios) e como enação (ação de dentro para fora, tendo o meio ambiente como referência crucial). A partir de uma perspectiva tradicional, entende-se que o sistema sensorial é formado por fibras aferentes e eferentes, responsáveis por conduzir o estímulo da periferia ao sistema nervoso central e processar as informações de estímulo-resposta. Merleau-Ponty vai além da explicação tradicional quando aponta o dinamismo da conexão do corpo com o ambiente: para ele, não há dicotomia entre as partes e o todo, mas interconexões da ação humana com o meio ambiente, com a cultura e com os processos sócio-históricos. O filósofo justifica que as conexões eferentes têm influência nos órgãos sensoriais, o que modifica a maneira da interpretação dos estímulos do ambiente pelo organismo, concluindo que a percepção não é um processo linear de decodificação de estímulos, mas a conexão de sensorio e motor em unidade dinâmica.

É importante ressaltar que, como demonstram estudos neurofisiológicos, uma resposta neural não é o resultado de um simples estímulo, pois há diferentes condições de respostas. Há circularidade entres os acontecimentos externos e internos, de forma que o conhecimento perceptivo não se adapta a uma correspondência unívoca, mas cria uma resposta devido à plasticidade cérebro-corpo.

Nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto é inseparável de uma visão de mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mais ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 519).

Merleau-Ponty nos ajuda a entender que a percepção depende das nossas vivências, pois percebemos o que já experimentamos. Sendo assim, um organismo autônomo mantém a dependência com o ambiente e a cultura, o que nos permite identificara importância da experiência do corpo fenomenal para o restabelecimento do fluxo de *awareness* e a possibilidade criadora de sentidos para a existência no mundo com o outro, questões abordadas pela Gestalt-terapia.

RELATO DE CASO

Passamos agora a um relato de caso. Trata-se de um menino de nome fictício Lúcio, de 9 anos e aluno do 4º ano de uma escola particular, com queixas de ter dificuldade em escrever resposta-texto e de ficar paralisado perante as avaliações escolares.

A mãe de Lúcio compareceu à entrevista inicial, e o aprendiz foi encaminhado pela escola para avaliação psicopedagógica.

Lúcio é o terceiro filho do casal e não houve intercorrência no período gestacional nem durante o parto. Ele nasceu por parto normal, com Apgar 9/10, e recebeu alta junto com a mãe. O desenvolvimento neuropsicomotor ocorreu dentro do esperado para a idade.

De acordo com o que foi relatado pela mãe na entrevista, Lúcio apresenta dificuldade em formar conceitos e elaborar uma resposta. A mãe o acompanha nas tarefas e nos estudos para ensiná-lo a conceituar.

Foi realizada a avaliação psicopedagógica, que indicou que Lúcio possui potencial cognitivo condizente com sua idade cronológica. Encontra-se no estágio de desenvolvimento operatório-concreto, fase em que a criança compreende os fenômenos de forma lógica. Nesse estágio, o pensamento deixa de ser dominado pelas percepções, e o aprendiz torna-se capaz de resolver problemas que existem ou existiram em sua experiência. Lúcio também demonstrou habilidades dentro do esperado para a ano escolar em que se encontra, tanto em leitura e escrita quanto em aritmética, por meio do TDEII (Teste de Desempenho Escolar).

Também foi utilizado o instrumento COMTEXT– Avaliação da Compreensão de Leitura Textual para avaliar a compreensão de leitura de Lúcio. Na etapa em que necessitava recontar uma história por meio da recordação livre, o aprendiz apresentou-se retraído, contando a história com poucos detalhes e de maneira incompleta, porém, ao responder ao questionário de múltipla escolha, Lúcio demonstrou um ótimo desempenho.

Na aplicação da Avaliação Neuropsicológica Luriana, material de rastreio qualitativo, o aprendiz, por meio da interação, demonstrou função adquirida nas seguintes áreas: orientação pessoal, espacial e temporal, lateralização funcional, funções motoras, funções mnêmicas, linguagem, atividade mental e atenção, função visual, pensamento, organização visuoespacial e habilidades sociais/emoções.

Para avaliar o vínculo com a aprendizagem, Lúcio realizou as provas projetivas. Para a psicopedagogia, as provas projetivas analisam, por meio de desenho, os vínculos que o aluno possui com a aprendizagem. Nessa avaliação, foram priorizados os vínculos familiar, escolar e consigo mesmo. Nos três desenhos, Lúcio demonstrou vínculo negativo.

Na prova projetiva “Família Educativa”, Lúcio não se desenha. Desenha a mãe em primeiro lugar, os seus irmãos, pela ordem de nascimento, e seu pai. Na prova “Parelha Educativa”, desenha a sala de aula, a professora e uma mesa muito grande entre o aluno e a docente. Os pés do aluno não alcançam o chão. Na prova projetiva “Fazendo o que

mais gosta”, desenha apenas o controle de um vídeo game. Nesse momento, não quero trazer nenhum comentário sobre os aspectos dos desenhos de Lúcio, além de evidenciar como é a representação de si mesmo nessas provas. O fato de não se desenhar chama muito a atenção, parecendo comunicar que se sente isolado da experiência, anestesiado dos sentidos, com bloqueio das emoções e com a mente fechada. Tais aspectos vão mais ao encontro da queixa apresentada que do resultado das provas, tarefas e testes que compõem a avaliação.

Muitos questionamentos surgem a partir de uma avaliação que não revela obstáculos cognitivos: Será que o aprendiz está em contato com a própria existência, com aquilo que é? Está em contato vigilante com os eventos do campo indivíduo/ambiente? Como está seu suporte emocional? Sente-se merecedor? Está em um processo de autonomia? Por onde começar a trabalhar? Se a percepção depende das vivências, como são as vivências de Lúcio?

Iniciar um programa de intervenção psicopedagógica é desafiador. Às vezes, em um caso como esse, podemos ser levados a colocar como objetivo emergente a superação dos obstáculos funcionais de acordo com a queixa, nesse caso: desenvolver respostas-texto e ter mais segurança perante as atividades, com a finalidade de realizar as tarefas com autonomia. Mas o objetivo a ser trabalhado primeiramente é o de desenvolver o ser, desenvolver autossuporte, ganho de consciência plena dos sentidos, lembrando que é por meio dos sentidos que experienciamos a nós mesmos e estabelecemos contato com o mundo.

Seguindo algumas descrições de Oaklander, iniciei com Lúcio algumas vivências táteis, em que poderia andar em um labirinto, ora descalço, ora pisando em feltros, plásticos e lixa. Também participei com ele da brincadeira. Após o percurso, seguimos à escrita de palavras que descrevessem as sensações. Lúcio demonstrou alegria em percorrer o labirinto, mas, no momento de falar das sensações, seu semblante demonstrou preocupação. Perguntei o que o havia deixado preocupado e ele me disse: “— Responder. Não sei se está certo o que eu vou falar”.

Ao explicar a ele que não há certo ou errado para o que se sente, ele voltou a se alegrar e me descreveu o quanto foi ruim andar na lixa e o quanto foi gostoso andar no feltro. Lembrou-se de quando pisa na toalha do banho, o que lhe traz uma sensação boa. Ao ouviu o meu relato, percebeu que era totalmente diferente do dele e me perguntou: “— Pode ser assim? ”.

Percebi que o fato de se tratarem de duas experiências diferentes trazia um mal-estar a Lúcio, como se ele estivesse “errado”, mas ele descobriu que as experiências de cada um têm suas peculiaridades. Segui, então, com mais duas sessões envolvendo música e pintura, sempre pedindo que ele falasse sobre suas sensações, incluindo os sentimentos.

Na terceira sessão, trabalhamos com um jogo estruturado de formar palavras. Lúcio começou a ficar agitado na cadeira, apertando as mãos. Seu rosto parecia pálido. Falei o que percebi e perguntei se algo o incomodava. Ele me disse que estava com medo de não conseguir fazer. Eu perguntei se ele gostaria de fazer uma imagem do que sentia. Lúcio disse que sim e que, se fosse desenhar, desenharia um inseto tentando voar antes que uma mão o esmagasse. Perguntei o que o inseto poderia fazer, e ele disse: “— Tentar voar”. Em seguida, ele fechou os olhos e disse: “— Ele voou, ele voou!”. Ficou muito feliz e disse que queria tentar jogar. No jogo, Lúcio começou a descobrir que tinha conhecimento de muitas palavras, o que o fez sentir autossatisfação.

Nas sessões seguintes, o aprendiz começou a escolher livros para ler, representar a história com material reciclável e recontar os enredos. Quando percebi então que Lúcio estava em contato consigo mesmo, iniciei o trabalho de compreensão de textos e respostas-texto. Assim, poderia trabalhar com suas dimensões de forma integrada.

Paralelamente, trabalhei com os pais para que compreendessem que seu papel é confirmar o filho, nutrindo-o emocionalmente. Olhar, ver, escutar, ouvir, pensar, refletir são processos fundamentais para que Lúcio aprenda a agir com autonomia, sendo autor não só do seu conhecimento, mas da sua vida, desenvolvendo a sua existência.

Para concluir, entende-se que o atendimento psicopedagógico vai além do objetivo de melhorar a aprendizagem formal. Considerar a dimensão emocional como objetivo central, como faz a Gestaltpedagogia, e elevar as funções sensoriais é levar em conta o corpo e as emoções de forma integrada com o processo cognitivo; é poder oportunizar ao aprendiz o autoencontro e a autorrealização para a autossatisfação e proporcionar a recuperação de partes perdidas e reprimidas, visando ao desenvolvimento do potencial humano como um todo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. **Gestalt – terapia com crianças**: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2014.
- ANTONY, S. **Criança hiperativa e gestalt-terapia**: seu modo de sentir, pensar e agir. Curitiba: Juruá, 2018.
- BUROW, O.-A.; Scherpp, K. **Gestaltpedagogia**: um caminho para a escola e a educação. São Paulo: Summus, 1981.
- CAVALCANTI, A. Gestalt-terapia e psicopedagogia. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 22, n. 23, p. 121-129, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 de abril de 2021.
- CORSO, H.V.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S.; SALLES, J.F. **ANELE 2 – Avaliação da Compreensão de Leitura textual (COMTEXT)**. São Paulo: Ed. Vetor, 2017. (Coleção ANELE).
- FAGALI, E.Q. Contribuições da gestalt-terapia para a psicopedagogia. *In*: FUKUMITSU, K. O.;

ODDONE, H. R. B. (Orgs.). **Expandindo fronteiras: gestalt-terapia aplicada em vários contextos**. Campinas: Livro Pleno, 2007.

FERNÁNDEZ, A. **O Saber em Jogo: análise das modalidades de ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Tradução de Neusa KernHickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Tradução de Neusa KernHickel. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001a.

HOFHEINZ, G. C.;STEIN,L. M.;FONSECA, R. P.**TDE II – Teste de Desempenho Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Vetor, 2019.

MACHADO, M.M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.(Coleção Pensadores &Educação).

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne: Resumo de Cursos – Psicossociologia e Filosofia**. Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty.**Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p.141-148, 2008.

OAKLANDER, V. **Descobrimo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.

OAKLANDER, V. **Hidden Treasure: a map to the child's inner self**.Londres/NovaYork: Routledge,2018.

PERLS, F.;HEFFERLINE, R.;GOODMAN, P. **Gestalt-Terapia**. São Paulo: Summus, 1997.

POLSTER, E.; POLSTER, M. **Gestalt Terapia Integrada**. Nova York: Vintage Books, 1973.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: a Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, J. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas Para Sua interpretação**. 3ª ed. s.l.: Visca&Visca Editores, 2011.

YONTEF, G. M.**Processo, Diálogo e Awareness: ensaios em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus,1993.



Processos em Gestalt-terapia: casos clínicos, ensaios teóricos

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  @atenaeditora
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Processos em Gestalt-terapia: casos clínicos, ensaios teóricos

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br