

Paidéia (Ribeirão Preto)



This work is licensed under a Creative Commons

Attribution-NonCommercial 4.0 International License. Fonte:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/hcDrz6QCgGwtXvW3s3kpKKc/?lang=pt#>. Acesso em: 19 mar. 2021.

REFERÊNCIA

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masottj; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Sheila. Abordagem gestáltica e psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 16, n. 34, p. 149-159, ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200003>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200003>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ABORDAGEM GESTÁLTICA E PSICOPEDAGOGIA: UM OLHAR COMPREENSIVO PARA A TOTALIDADE CRIANÇA-ESCOLA¹

Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi²
Marisa Maria Brito da Justa Neves
Sheila Antony
Universidade de Brasília

Resumo: O presente estudo visa estabelecer interface entre a abordagem gestáltica e a Psicopedagogia. Focalizam-se as teorias de base, a concepção de campo holístico-relacional a teoria do Ciclo do Contato, bem como as contribuições da Gestaltpedagogia para a compreensão do processo de aprendizagem e prática escolar. Da Psicopedagogia destaca-se sua conceituação, abrangência, processo de avaliação e intervenção junto à criança e instituição educativa; a convergência de suas bases teóricas e práticas abrangem os fenômenos aprendizagem, avaliação e intervenção na ótica gestáltica. Tal interface visa nova compreensão e ação interventiva do processo de aprendizagem, de modo a proporcionar o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: abordagem gestáltica; psicopedagogia; aprendizagem; queixas escolares.

GESTALT APPROACH AND PSYCHOPEDAGOGY: A COMPREHENSIVE LOOK TO THE CHILD-SCHOOL TOTALITY

Abstract: The following study aims to establish an interface between gestalt approach and Psychopedagogy. Gestaltpedagogy base theories are focused, its conception of holistic-relational field, the Contact Cycle theory and the contributions for the learning process and school practices comprehension. From Psychopedagogy, its conception, amplitude and processes evaluation and intervention for the child and educative institution are pointed out; the convergence of their theoretical and practical bases enclose the learning phenomenon, the psychopedagogy evaluation and intervention from a gestaltic standpoint. The interface seeks a new comprehension and interventionist action to the learning process and school complaints, to collaborate to the child development.

Key words: Gestalt approach; psychopedagogy; learning; school complaints.

Introdução

Com o objetivo de estabelecer uma visão gestáltica acerca das práticas psicopedagógicas, realizou-se o presente estudo buscando identificar as contribuições das duas áreas no auxílio à compreensão das demandas que se apresentam no universo escolar.

Para melhor compreensão, apresenta-se a abordagem gestáltica, focalizando suas teorias de base (Organísmica, de Campo e Psicologia da Gestalt), a concepção de Campo Holístico Relacional, a teoria

do Ciclo do Contato e as contribuições da Gestaltpedagogia para a prática escolar. Da Psicopedagogia destacam-se sua conceituação, abrangência, processo de avaliação, intervenção e os preconceitos que permeiam o cotidiano escolar. Depois, traçam-se considerações acerca da interface entre a abordagem gestáltica, a Psicopedagogia, o fenômeno da aprendizagem, os processos de avaliação e intervenção psicopedagógicos sob a ótica gestáltica e os preconceitos do cotidiano escolar.

Abordagem Gestáltica

Gestalt é totalidade, configuração, plenitude. O conceito de totalidade envolve a relação entre o todo e suas partes, cujas interconexões harmoniosas e coerentes formam uma unidade significativa. A

¹ Recebido em 27/03/06 e aceito para publicação em 23/08/06.

² Endereço para correspondência: Miriam Lúcia H. M. Dusi, SQN 311, Bloco A, apto 311, CEP: 70757-010, Brasília – DF
E-mail: miriam.dusi@globo.com

Gestalt-Terapia originou-se com Fritz Perls (1893-1970) que fundou uma abordagem reunindo pressupostos teóricos e filosóficos que representam um modo específico de observar o desenvolvimento humano na sua relação com o meio. A Psicologia da Gestalt, a Teoria Organísmica e a do Campo, aliadas aos pressupostos filosóficos do Humanismo, Existencialismo e Fenomenologia, permitem uma análise do processo de crescimento e das relações do indivíduo com o mundo na construção de si.

A unidade dialética organismo-ambiente explicita a influência recíproca entre os fenômenos internos e externos. A abordagem gestáltica não dá primazia ao indivíduo, tampouco ao meio ambiente, mas aos eventos que emergem na fronteira, no encontro entre as necessidades dele e os objetos do meio que irão produzir a sua satisfação. O indivíduo, no aqui e agora, age visando a sua completude, cujo movimento apresenta-se em sucessivos ciclos de abertura e fechamento de *gestalten*, de necessidades e ajustamentos criativos, que permitem o seu desenvolvimento integral em direção a sua auto-realização.

A Psicologia da Gestalt foi iniciada por Max Wertheimer juntamente com Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Seus primeiros estudos direcionaram-se, sobretudo, às áreas da percepção, aprendizagem e solução de problemas, enfatizando a existência de leis da organização da experiência individual.

Nesta perspectiva, a pessoa, por meio de sua percepção, atribui um significado existencial ao ambiente observado, reestruturando seu campo perceptual a partir do princípio *figura-fundo*, cuja diferenciação retrata o processo pelo qual o indivíduo hierarquiza suas necessidades, sinalizando o que é emergente e preferencial, entendendo-se a vida como uma sucessão contínua de satisfação das necessidades emergentes.

A noção do *aqui e agora*, oriunda do princípio da contemporaneidade da Psicologia da Gestalt, refere-se não só a um conceito têmico-espaçial, mas, também, a um filosófico. A situação presente, na visão gestáltica, encerra tudo o que é necessário para o indivíduo compreender e experienciar a realidade como um todo. É no aqui e agora que está a energia transformadora que permite a ele reestruturar e forta-

lecer seu campo perceptivo-existencial, constituindo “um processo totalizador que colhe no imediato todas as possibilidades do agir humano” (Ribeiro, 1994, p.22).

A Teoria Organísmica de Kurt Goldstein, em contraposição às idéias segregativas vigentes no estudo do ser, concebe o organismo como uma unidade, um todo unificado e significativo. O seu princípio básico enuncia que o todo é diferente da soma das partes e que uma alteração em qualquer parte acarreta mudança no todo estrutural do indivíduo, que segundo Goldstein (1995) funciona em busca de seu equilíbrio organísmico via satisfação das necessidades, permitindo-lhe a busca organizada e sadia de seu desenvolvimento.

Kurt Lewin é o fundador da Teoria do Campo, que abrange um conjunto de conceitos por meio dos quais se pode representar a realidade psicológica do indivíduo. Para Lewin (1965,1973), o campo é definido como a totalidade dos fatos coexistentes em processo de mútua interdependência. Ele descreve a estrutura da personalidade por intermédio de esquemas espaciais, em que o indivíduo constitui um campo delimitado e inserido no ambiental, com o qual mantém constante interação, configurando uma relação parte-todo. Assim, forma-se uma realidade inserida em outra mais ampla, com a qual se encontra em inter e intra-relação, formando o chamado Campo Holístico Relacional.

Ribeiro (1997) propõe um modelo de Campo Holístico Relacional como forma de se observar e compreender o indivíduo por meio da sua expressão em seu espaço vital. Esse modelo possibilita uma visão macro e microsistêmica dos diversos campos que compõem a realidade existencial do indivíduo (geobiológico, psicoemocional, sócio-ambiental e sacro-transcendental), em que “nada que ocorra em um campo é neutro para um outro e para o todo holístico relacional” (Antony & Ribeiro, 2004, p.130).

A interação fluida entre os diversos campos promove a ampliação da visão do ser sobre si, o outro e o ambiente, o que o situa em seu tempo e espaço e permite que se realize como ser no mundo.

O Ciclo do Contato

O humano é um ser de relação que se coloca em contato com a sua própria natureza, com a do outro e do meio. *Contato* é o processo que permite a

relação acontecer; a experiência humana se dá *entre* as vivências do indivíduo, o outro significativo e o mundo. Nem toda a interação, contudo, é contato, visto esse só ocorrer diante do *novo* e da *diferença*. Segundo os pressupostos gestálticos, as dimensões do ser estão predispostas ao contato e todos os seus sentidos são canais entre o indivíduo e o mundo externo. A diferença vivida entre si e o outro permite o encontro; a relação de aproximação e separação possibilita organizar sua fronteira e delimitar-se, preservando a própria identidade. A fronteira de contato é o espaço limítrofe subjetivo onde os eventos psicológicos acontecem.

Segundo Ribeiro (1997), o contato real implica em que a pessoa sinta sua singularidade, identificando-se como diferente do outro e percebendo-se única no universo; no aqui e agora experiencie o tempo e o espaço em relação a si mesma, perceba-se inteira, com consciência de sua própria realidade e da do outro, o que proporciona a *awareness*¹.

O Ciclo do Contato proposto por Ribeiro (1997, Figura 1), representado por Bloqueios, fornece uma visão das diversas possibilidades de contato realizadas pelo indivíduo; completa-se um ciclo seguindo os passos, que mostram formas de relacionamento com o meio: fluidez/fixação, sensação/dessensibilização, consciência/deflexão, mobilização/introjeção, ação/projeção, interação/proflexão, contato final/retroflexão, satisfação/egotismo, retirada/confluência.

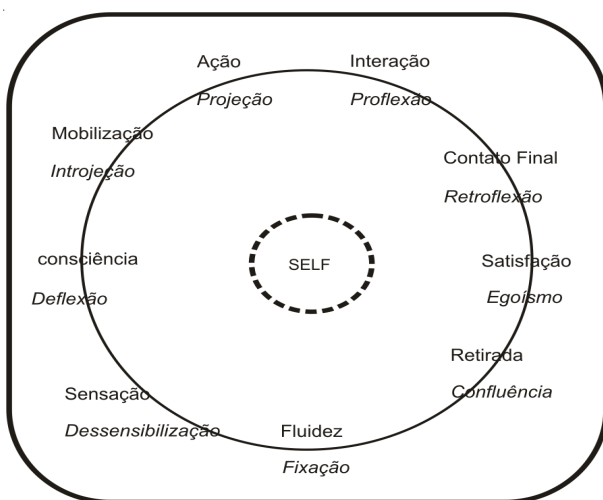


Figura 1. O “Ciclo do Contato” baseado no modelo apresentado por Ribeiro (1997)

Segundo Ribeiro (1997), o ciclo fecha uma gestalt e pode ser concebido como um modelo para se identificar a psicopatologia, realizar o psicodiagnóstico e, ao mesmo tempo, apontar o prognóstico, visando o processo de mudança e de cura, seja de um indivíduo, de um grupo ou de uma organização mais ampla.

A Abordagem Gestáltica e o Fenômeno Aprendizagem

No que se refere ao processo de *aprendizagem*, os gestaltistas (Marx & Hillix, 1963/1973) destacaram quatro indicadores comportamentais: a transição da incapacidade para o domínio do problema, o desempenho rápido e desembaraçado pela compreensão correta, a boa retenção e o imediatismo com que a solução pode ser transferida para outras situações semelhantes.

A obra de Wertheimer (Schultz & Schultz, 1992) aplica os princípios gestaltistas da aprendizagem ao pensamento criativo em seres humanos, afirmando que o pensamento se processa em termos de *todos* e que as resoluções só são possíveis por meio da apreensão dessa totalidade. Nesse sentido, no que tange à prática docente, “não somente o aprendiz considera a situação como um todo, mas o professor deve lhe apresentar a situação como um todo” (p.314).

Nesse processo, os aspectos motivacionais e emocionais do indivíduo apontarão as figuras para as quais se direcionarão a atenção, a percepção e a memória relevantes à aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Dessa forma, diante da totalidade que compreende o ambiente social, físico e psicológico do contexto escolar - tido como uma unidade total de significações -, é o mundo interior da pessoa, sua percepção e o significado existencial do ambiente que determinarão a figura e o fundo no fenômeno. Em outras palavras, é o aluno que, de acordo com as suas necessidades e interesses singulares (sua subjetividade), identificará e direcionará sua percepção para aspectos específicos do que lhe é oferecido pela escola.

Uma vez que o processo de ensino e aprendizagem se inicia nas possibilidades e necessidades dos alunos, pode-se verificar que, numa visão gestáltica,

¹ O termo *awareness*, para os gestaltistas, significa a consciência da própria consciência, a consciência emocional do ato perceptivo.

o processo de aprendizagem inclui uma configuração de elementos (figura-fundo) que constitui o objeto de conhecimento, em que a figura aprendida será integrada à totalidade do indivíduo, interferindo na sua configuração e modificando-a. Dessa forma, a aprendizagem gera mudança porque reconfigura, reorganiza; e a mudança gera aprendizagem porque abre um novo ciclo de onde emergem figuras em busca de significado.

A aprendizagem significativa fecha a *gestalt*, dá sentido à experiência e organiza harmonicamente o indivíduo em sua totalidade funcional; ela, seja montada por disciplinas escolares ou oriunda da vida cotidiana, promove a *awareness* por meio da integração dos sistemas cognitivo, sensorio e motor, cuja figura *objeto de conhecimento* passa a fazer parte da totalidade indivíduo, retornando ao fundo e criando condições para novas figuras.

Goldstein (1995) aponta que, nesse processo, o material consciente que não é necessário em determinada situação retorna ao fundo inconsciente de onde emerge quando se torna apropriado em nova situação. Assim, verifica-se que os conteúdos aprendidos em momentos anteriores tendem a emergir em uma nova solução de problemas, tornando-se figura a partir da mobilização do fundo repleto de experiências já vividas e assimiladas. A aprendizagem refere-se, nesse caso, à aquisição de respostas por meio da intuição (*insight*) resultante de uma súbita alteração no campo perceptual, enquanto a solução de problemas consiste na combinação de elementos já existentes.

Uma *gestalt* aberta, entretanto, caracteriza uma energia não totalmente descarregada, que necessita fluir mas não flui, ficando presa em pontos específicos da história do indivíduo. A figura que não volta totalmente ao fundo passa a competir com as atuais, fazendo com que ele não consiga vivenciar plenamente o aqui e agora, uma vez que exige maior investimento de energia no controle das possibilidades do que numa ação presente. O fenômeno do não-aprender implica o não fechamento de uma *gestalt* em formação, a não elaboração de uma situação que permanece inacabada, fixada, incompleta.

Pode-se identificar tal movimento em um aluno que, vivenciando sérios problemas no contexto

familiar ou social, orienta sua atenção para o campo sensorial e emocional, apresentando dificuldade em atender, no plano cognitivo, as demandas escolares. De igual forma, dificuldades no contato dentro do contexto escolar tendem a representar figuras que concorrem com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Assim como as partes influenciam o todo, esse conteúdo não-aprendido tende a influenciar o indivíduo em seu funcionamento, podendo vir a interferir na sua relação com o objeto de conhecimento, com o meio ou mesmo as pessoas envolvidas no contexto. A forma de o aprendiz se relacionar com o *não saber* pode se manifestar, então, por meio de uma recusa de contato, medo de errar, vergonha de se expor, dentre outras relações que apontam uma incompletude.

Ressalta-se, entretanto, que tais implicações representam uma forma de auto-regulação e de ajustamento criativo do indivíduo às situações que se apresentam, mesmo que os mecanismos impliquem bloqueios do contato, visto que ele cria e experimenta seu próprio poder e limites enquanto busca como totalidade. Na aprendizagem, ele se apresenta como agente de conhecimento na medida em que se mostra ativo no seu processo de reestruturação e re-significação do campo perceptual. A percepção do fenômeno *aprendizagem* como ciclo saudável e fluido de formação e fechamento de *gestalten*, torna-se o foco e objetivo de estratégias educacionais e psicopedagógicas no contexto escolar.

A Gestaltpedagogia

Segundo Burow e Scherpp (1985), a Gestaltpedagogia representa “conceitos pedagógicos que se orientam nas idéias teóricas e práticas da Gestalt-Terapia e da Gestaltpsicologia” (p.103), que visam possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento completo de suas capacidades e potencialidades.

Besems (Burow & Scherpp, 1985) apresenta quatro objetivos amplos da Gestaltpedagogia: 1) a autoconscientização e ampliação das próprias possibilidades, dos modelos de comunicação e comportamento frente aos outros e às coisas; 2) o discernimento sobre o próprio funcionamento e as relações históricas e sociais dele nos contextos interpessoal e social; 3) a ampliação das possibilidades de escolha do indivíduo em relação a si, aos outros e ao mundo; 4) a

criação de premissas a fim de racionalizar o discernimento da interdependência de funções e possibilitar a representação ativa de interesse.

Pode-se então verificar que a abordagem essencial da Gestalpedagogia é formulada partindo-se das necessidades dos indivíduos, tentando desencadear um processo de crescimento que tem como meta a sua modificação e do meio. Segundo Burow e Scherpp (1985), “o processo de ensino e aprendizagem não começa na matéria, mas nas possibilidades e necessidades dos alunos. Em outras palavras, aquilo que se encontra no aluno é importante e ponto de partida de todas as reflexões” (p.123).

O ensino gestalpedagógico implica criar sempre novas situações e possibilidades que permitam uma aprendizagem repleta de sentido por meio da vivência e da experiência.

A partir de tais fundamentações, os autores abordam a realidade escolar, apresentando considerações acerca das práticas pedagógicas que tendem a desconsiderar e dificultar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e oferecem propostas de reformulações consideradas necessárias ao alcance dos objetivos expostos.

A Psicopedagogia

A Psicopedagogia é área interdisciplinar fundamentada em conteúdos psicológicos e pedagógicos, bem como em contribuições da fonoaudiologia, lingüística, neurologia, dentre outros campos específicos de conhecimento (Bossa, 2000). Sua ação visa melhor compreensão do processo de aprendizagem humana e suas repercussões no desenvolvimento do indivíduo, identificando sua apropriação do conhecimento, evolução e fatores interferentes, propiciando o reconhecimento, tratamento e prevenção das alterações da aprendizagem que deles decorrem.

Segundo Bossa (2000), o termo aprendizagem, com o qual trabalha a Psicopedagogia, “remete a uma visão de homem como sujeito ativo num processo de interação com o meio físico e social” (p.75), em cujo processo interferem seu equipamento biológico, condições afetivo-emocionais e intelectuais.

Bassedas e cols. (1996) ressaltam a importância de se encarar o aluno em sua totalidade, considerando os diversos sistemas nos quais está inserido, especialmente *família* e *escola*, visando

harmonização dos fatores que interferem no seu processo de aprendizagem. O diagnóstico psicopedagógico passa, então, a se assentar em diversos sujeitos e sistemas inter-relacionados, como escola, professor, aluno, família (Figura 2).

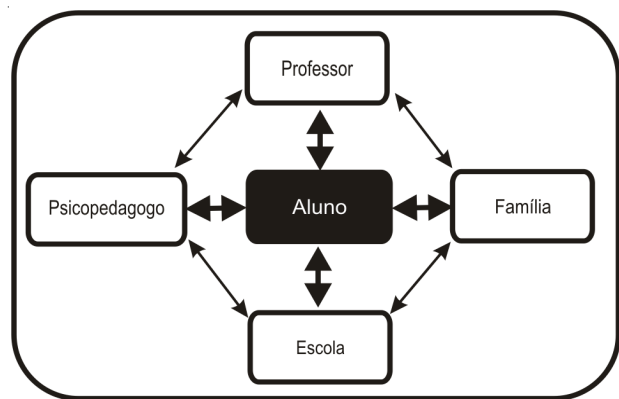


Figura 2. Sistemas Envolvidos no Diagnóstico Psicopedagógico

A concepção de aluno apresentada pelos autores é construtiva: a criança elabora o seu conhecimento a partir da atribuição de um sentido próprio e genuíno das situações que vive e com as quais aprende. As capacidades de autonomia, reflexão e interação constante com os outros exercem papel primordial no processo de crescimento da criança.

Nessa perspectiva, todos os que se encontram envolvidos no processo educativo participam, de forma privilegiada, do processo de humanização do sujeito: “o momento em que ele pode apropriar-se do conhecimento e fazer dele um instrumento de desenvolvimento de suas potencialidades” (Meira, 2000, p.67). A autora afirma que a educação, enquanto processo social e individual, representa uma das condições fundamentais para que o homem se constitua como ser humanizado e humanizador. Ela ressalta a necessidade de se compreender a questão do desempenho escolar contextualizando-o no âmbito de um processo maior, propondo o encontro entre o sujeito e a educação, e não somente no indivíduo, tampouco o processo educacional. Apontando uma nova compreensão das relações entre os processos psicológicos e pedagógicos, configura-se e considera-se, dessa forma, o papel da Educação na construção da subjetividade humana e o papel da subjetividade na construção do processo educacional.

Weiss (1997) afirma que, na prática diagnóstica, é necessário levar em consideração a interligação de alguns aspectos relacionados à abordagem do fracasso escolar, visto eles auxiliarem na construção de uma visão gestáltica da pluricausalidade do fenômeno, envolvendo aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Tal mapeamento da interligação possibilita a compreensão dos mecanismos utilizados pela criança nas formas de se relacionar, o que permite uma intervenção promotora do desenvolvimento integral da criança, evitando transformar a investigação diagnóstica em uma justaposição de dados ou em mera soma de resultados de testes e provas.

Referindo-se à relação entre diagnóstico e tratamento, Weiss (1997) ainda afirma que não há fronteiras formais entre ambos e que todo o processo diagnóstico é, por si, interventivo na dinâmica pessoal e familiar.

O trabalho psicopedagógico, seja em âmbito clínico ou institucional, visa, portanto, promover uma compreensão integral da criança e do contexto escolar em que está inserida, proporcionando o desenvolvimento individual e coletivo sob uma perspectiva interventiva e preventiva, valorizando o respeito à diversidade, passando a atuar como força impeditiva da propagação dos preconceitos do cotidiano escolar.

Reflexão psicopedagógica sobre as queixas escolares

As queixas escolares pedem significados ao contexto escolar, identificação das diferentes causas a elas vinculadas, o que tornou evidente a busca de explicações para a justificativa do fracasso escolar. Concebendo-se as queixas como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento/relacionamento, o processo de culpabilização do aluno, pela via da patologização dos problemas escolares, tem se evidenciado pela acomodação de idéias e visão predeterminista do fracasso escolar, minimizando-se os investimentos pedagógicos face às pré-idéias acerca das “potencialidades” dos alunos.

Collares e Moyses (1996), em suas pesquisas, apresentam as opiniões de diretores e professores sobre o cotidiano escolar e causas do fracasso. O discurso desses atores associa a não-aprendizagem

a questões relacionadas à saúde, classe econômica, estrutura familiar e contexto social, afirmando que o sistema educacional é perfeito desde que as crianças “vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar difícil, senão impossível, ensinar” (p.26).

Tal constatação é igualmente evidenciada na pesquisa de Patto (1999) que, apresentando discursos e ações que efetivam medidas educacionais contraditórias e, em alguns aspectos, contraproducentes, ressalta o preconceito que permeia o campo social e educacional, apresentando as “características psicológicas dos integrantes das classes baixas” (p.149) cujas crianças são percebidas como “inevitavelmente rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas e famintas” (p.150), oriundas de famílias “desestruturadas, ignorantes, desinteressadas” (idem). Além de trazerem uma visão generalizante, pouco fundamentada, tais características são vistas como incentivo aos preconceitos já existentes.

Machado (2000) afirma que o próprio aluno pode aparecer, sintomaticamente, como o mobilizador de um conflito de ambigüidades escolares já existentes previamente, tornando-se o sinalizador de que algo incoerente se apresenta em um sistema maior e que necessita de reparos. Weiss (1992) ressalta que “quanto mais a escola fizer a sua auto-avaliação, quanto menos mantiver estereótipos e ambigüidades, mais ela livrará o aluno de ser o responsável pelo fracasso em sua aprendizagem” (p.104). Ele, muitas vezes, deixa de ser o problema para indicar um problema existente, o que muda o objeto de intervenção.

Segundo Souza (2000), o objetivo da Psicologia Escolar e da Psicopedagogia consiste em desvelar os processos de escolarização da criança que tem na apatia uma forma de comunicação, ou na agressividade a sua maneira de se defender de práticas pedagógicas produzidas em uma escola cujas relações são atravessadas por preconceitos e estereótipos. A intervenção surge no sentido de possibilitar o pensar e permitir a mudança da relação produtora de repetência e de práticas que estigmatizam, excluem, oprimem e rotulam.

A concepção teórica que permite analisar o *processo de escolarização* (e não *problemas de aprendizagem*) desloca o eixo de análise do indivíduo para a escola e rede de relações (institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas) que constituem o dia-a-dia escolar.

Neves e Almeida (2003), ressaltando a necessidade de um desempenho efetivo na transformação da realidade escolar, propõem um modelo de procedimento de avaliação de intervenção das queixas por meio de encontros e escutas dirigidos, primeiramente, ao corpo escolar, formulador da demanda e articulador dos discursos que permitirão uma conscientização dos processos subjacentes à queixa e o apontamento de novas formas de atuação promotoras de ações críticas e reflexivas rumo ao sucesso da instituição escolar. Somente após a compreensão e re-significação dos discursos passa-se aos níveis seguintes, que podem incluir o encontro com a família e a própria criança, caso seja necessário.

Machado (2000) ainda aponta que a queixa escolar é constituída em uma história coletiva e avaliá-la implica em buscar, o quanto possível, a alteração dessa produção, afetando fenômenos em que ela se viabiliza e redirecionando a história de aprendizagem.

Considerar a diversidade do universo escolar implica, portanto, em desconsiderar a pretensa onipotência da escola de homogeneizar os indivíduos em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A Abordagem Gestáltica e a Psicopedagogia: uma interface

A abordagem gestáltica, ressaltando a individualidade do sujeito e sua forma peculiar de perceber e apreender o mundo circundante, valoriza seu contato com o meio e o próprio objeto de conhecimento, identificando como esse irá integrar sua totalidade por meio da aprendizagem. A Psicopedagogia, preocupando-se com a forma de apropriação do conhecimento e buscando compreender o 'sujeito aprendendo', focaliza o processo de construção e não somente as estruturas adquiridas. Ambas enfatizam, ainda, a compreensão dos diferentes campos nos quais o sujeito está inserido, sendo os principais (no contexto psicopedagógico) a escola e a família. Conforme afirma a Teoria do Campo de Kurt Lewin, a forma como tais campos interagem e se influenciam apresenta

indicadores importantes quanto à aproximação, acessibilidade e permeabilidade das fronteiras, apontando as áreas em que a ação interventiva deve se fazer presente.

Avaliação e Intervenção Psicopedagógicas sob a Ótica Gestáltica

O processo de avaliação e intervenção envolve uma concepção de desenvolvimento e das formas com que o indivíduo se apresenta diante do meio. No âmbito da Psicopedagogia, busca-se identificar como ele se relaciona com seu próprio processo de aprendizagem e objetos de conhecimento, visando a uma intervenção efetiva.

Para tanto, Meira (2000) aponta a importância de se tomar como objeto de estudo e atuação o encontro entre o sujeito humano e a educação, ou, em termos gestálticos, a relação que se estabelece na *fronteira de contato* entre o aluno e o meio escolar.

Na ótica gestáltica, a maioria das crianças necessitadas de ajuda possuem alguma dificuldade em suas funções de contato e tendem a adotar algum tipo de comportamento que lhes serve de defesa, seja através da timidez, do medo, do silêncio, da agressividade, da hostilidade, da hiperatividade, dentre outros que constituem uma forma de *ajustamento criativo*. Conforme apresenta Oaklander (1980), o trabalho junto à criança consiste em:

“ construir o senso de eu da criança, para fortalecer as funções de contato e renovar o seu próprio contato com seus sentidos, sentimentos e uso do intelecto. A sua consciência é redirigida para a percepção sadia de suas próprias funções de contato, seu próprio organismo, e desta maneira, em direção a comportamentos mais satisfatórios.” (p.75)

Pode-se verificar, dessa forma, que, na visão gestáltica, o trabalho psicopedagógico visa à ampliação da consciência, auxiliando a criança a redescobrir seu próprio ser, habilidades e potencialidades.

Observa-se que um desenvolvimento saudável inclui fluidez dos processos que se apresentam no Ciclo de Contato, adotando-se ora um, ora outro, dependendo dos contextos e objetos que se apresentam. As dificuldades surgem quando o indivíduo tende a se fixar em um mecanismo, ou mesmo atribuir-lhe ênfase que o impeça de perceber e lidar com o

mundo tal como se apresenta. Esse processo pode ser evidenciado por meio de mecanismos de fixação (sentimento de incapacidade de explorar situações novas), dessensibilização (frieza no contato, sem interesse por sensações novas), deflexão (evitação de contato), introjeção (diminuição de si diante da aceitação do outro), projeção (atribuição ao outro da responsabilidade por suas dificuldades), proflexão (manipulação do outro para satisfação de suas necessidades), retroflexão (ação voltada a si quando deveria ser dirigida a outrem), egotismo (colocação de si como centro, exercendo controle rígido e excessivo no mundo) ou confluência (indiferenciação do que é do indivíduo e do meio). A fixação em qualquer das fases do ciclo – seja correspondente aos bloqueios do contato, aos relacionados fatores de cura - impede a sua fluidez e pode representar dificuldade no processo do aprender.

A pessoa, seja ela criança, adolescente ou adulta, tende a se defender de situações de tensão e a evitar a consciência de certas emoções ou contato com a fonte geradora de ansiedade. Para tal, pode adotar posturas de retraimento, negação, acusação, dentre outras que sinalizam a fixação em determinada fase. O processo de conscientização do indivíduo acerca de seu movimento no Ciclo do Contato em relação a si, ao outro, ao mundo e ao objeto de conhecimento constitui o ponto de partida de uma intervenção, iniciando-se rumo à fluidez e ao aprendizado. Dessa forma, o modelo de Ciclo do Contato aplicado à prática escolar permite a identificação de uma dificuldade e, de estratégias que visam o processo de mudança, seja de um aluno, de professor, de sala de aula ou da própria instituição escolar.

Verifica-se, assim, conforme apontam Bassedas e cols. (1996), que o processo de avaliação e intervenção psicopedagógica deve incluir uma compreensão global da forma de aprender do indivíduo e dos desvios que nele ocorrem, buscando-se organizar os dados de sua vida biológica, intrapsíquica, social, familiar e escolar de forma coerente, integrando as partes em um todo significativo, tal como enunciado pela Psicologia da Gestalt.

Outra interface refere-se à questão da temporalidade, tendendo-se, no diagnóstico, a se “escavar” no passado ou no desenvolvimento da criança

alguma justificativa para explicar sua não-aprendizagem. Esse movimento aponta causas passadas e desconsidera o aqui e agora como o momento privilegiado de mudança. As informações históricas mostram-se importantes, porém não podem assumir o ponto de partida do diagnóstico sob pena de incorrer em interpretações causais e deterministas do processo. Conforme aponta Ribeiro (1985), “o passado e o corpo estão presentes, aqui e agora, na pessoa como um todo, e isto basta para entendê-la e para que se possa lidar com ela criativamente” (p.81).

Sendo assim, a criatividade, mais do que um objetivo a ser alcançado com a própria criança, passa a ser concebida como um recurso necessário ao profissional, que se utiliza do fenômeno, tal qual ele se apresenta, como ponto de partida das intervenções, que deve sob a ótica gestáltica considerar, como foco de excelência, a liberdade para criar, oferecendo à criança as condições necessárias para responder aos seus próprios questionamentos, permitindo-lhe conscientizar-se do seu potencial criativo.

Nessa perspectiva, os objetivos apresentados pela Gestaltpedagogia enunciam os aspectos pelos quais se deve investir em um processo de intervenção: auto-encontro, auto-realização/auto-satisfação, recuperação de partes perdidas e reprimidas do aluno, crescimento pessoal, desenvolvimento do potencial humano como um todo, auto-responsabilidade, estímulo à consciência, concentração sobre o aqui e agora, co-participação na elaboração do modelo escolar.

Nesse processo, algumas considerações podem ser apresentadas para se efetivar uma prática interventiva eficaz às demandas psicopedagógicas. Mister se faz considerar a unidade significativa aluno-escola-família-professor como totalidade sobre a qual a intervenção dar-se-á, observando-se a forma promotora ou dificultadora de interação dos campos, ressaltando-se a intercomunicação e inter-responsabilidade das partes. Outros atores sociais podem participar do processo, configurando-se uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, assistentes sociais, atores das áreas de educação e saúde, que se apresentem relevantes para melhor compreensão da demanda e ação conjunta.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à necessidade de se considerar a unicidade do aprendiz e a forma singular com que atua em seus campos, exigindo dos atores (que com ele compartilham o momento de aprendizado) o olhar cuidadoso e respeitoso às diferenças.

O aluno com queixa escolar representa uma figura-sintoma denunciando um fundo disfuncional e desorganizado. Organizar as partes, de forma a proporcionar-lhes o sentido da totalidade, é a atribuição central dos que com o aluno caminham.

Ressaltando a visão humanista que permeia a concepção gestáltica, e tendo em vista que “o sujeito é o melhor intérprete da sua própria realidade” (Ribeiro, 1985, p.59), busca-se lidar com o potencial criativo humano, levando o homem a se criar e experimentar seu próprio poder e limites, transformando a si e ao mundo e buscando-se como totalidade.

Preconceitos do Cotidiano Escolar segundo o Ciclo do Contato

Outro aspecto relevante refere-se à forma como é concebida a queixa escolar, levando aos citados preconceitos do cotidiano escolar, que enfocam o fracasso escolar como conseqüência de questões relacionadas à saúde, classe econômica, estrutura familiar e contexto social do aluno. Os preconceitos caracterizam uma visão predeterminista e tendenciosa que impede a observação do fenômeno tal como é.

A Fenomenologia, sendo uma das filosofias de base da Gestalt-terapia, constitui um método de contemplação do fenômeno por meio da abertura à experiência para a apreensão do mundo tal qual se apresenta, valorizando a relação calcada no *aqui e agora*.

Uma análise generalista e uma escuta e/ou olhar tendenciosos acabam por *inferir um fenômeno* ao invés de *observar o fenômeno*. O desejo de negar o fenômeno e atribuir causas padronizadas e previsíveis à dificuldade escolar apontam uma postura acomodativa que visa, muitas vezes, mascarar um outro problema existente, seja ele de ordem pedagógica, didática, psicológica ou de adaptação ao contexto. Algumas escolas estruturam-se buscando trabalhar com um sujeito ideal, não estando preparadas para lidar com o real: “Diante da criança real, ela se coloca como vítima... de uma clientela inadequada...” (Collares & Moyses, 1996, p.181). Verifica-se, nesse

momento, um processo em que o corpo escolar coloca em evidência a *figura* da dificuldade e do problema diante do *fundo*.

Conforme aponta Machado (2000), tal aluno real, entretanto, “incomoda” porque aponta os aspectos necessários de mudança, sinalizando, sintomaticamente, um conflito de ambigüidades existentes no contexto escolar. Conforme apresenta Weiss (1997):

“Triste é a escola que não acompanha o mundo de hoje, ignorando aquilo que seu aluno vivencia fora dela. Transforma aquele que inteligentemente a questiona e que saudavelmente se recusa a buscar um conhecimento parado no tempo num ‘portador de problema de aprendizagem’.” (p.18)

Analisando tal situação sob a perspectiva gestáltica, enquanto a criança percorre seu ciclo pelos mecanismos de *consciência, mobilização e ação*, a instituição escolar assume um mecanismo de *deflexão*, ou seja, um processo por meio do qual evita o contato, realizando-o de maneira vaga e geral (Ribeiro, 1997). Como fator de cura institucional, há a *consciência*, por meio da qual a escola dará conta da realidade de maneira clara e reflexiva, atentando para os acontecimentos e percebendo-se em relacionamento recíproco com as pessoas e coisas. Como o corpo docente constitui e caracteriza a instituição, faz-se necessário um processo coletivo de conscientização, apresentando as realidades e permitindo a descoberta das capacidades docentes para lidar com as diferenças.

Um outro mecanismo que pode caracterizar um Bloqueio de Contato Escolar é o da *projeção*, processo no qual a instituição atribui aos outros a responsabilidade pelos seus fracassos, sinalizando a dificuldade de se reconhecer como responsável. O fator de cura refere-se ao mecanismo de *ação*, o processo em que a instituição assume a responsabilidade pelos seus próprios atos, identificando em si mesma as razões de seus problemas e agindo em nome próprio na busca das soluções. Conforme afirma Patto (1999):

“A projeção de características negativas no outro é um mecanismo socialmente poderoso, na medida em que justifica a opressão. Esta atribuição, que não se dá aleatoriamente, mas

informada por preconceitos e estereótipos sociais, determina a maneira como o poder será exercido.” (p.218)

Outros mecanismos que compõem o Ciclo do Contato, sejam eles da ordem do bloqueio ou da cura, permeiam a Instituição Escolar nos contatos que essa estabelece com os diferentes campos, envolvendo o aluno, a família, o corpo docente e as demais instituições governamentais e sociais. Verifica-se, entretanto, que quaisquer bloqueios de contato tendem a atuar como divulgadores e cristalizadores das pré-concepções que caracterizam as queixas existentes, ao passo que os processos de fluidez, sensação, consciência, mobilização, ação e interação tendem a atuar como fatores impeditivos da propagação dos preconceitos do cotidiano escolar.

Salienta-se, assim, a necessidade de uma resignificação das queixas escolares por meio da consciência escolar dos próprios processos. A observação cautelosa desse Campo Holístico Relacional permitirá uma intervenção adequada, ao se deixar de focar as partes, passa-se a descobrir a coerência existente em um grande e integrado todo em construção.

Busca-se, dessa forma, caminhar de uma posição acomodativa de rotulação do fracasso, para uma posição ativa-interventiva no sentido de promover, de forma presente e responsável, a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo.

Considerações Finais

Desde sua origem, o indivíduo inicia o seu processo de desenvolvimento em busca de sua totalidade. Em seu caminho, passa por diferentes fases que caracterizam as valências e figuras peculiares construídas pelas interações entre os diferentes campos. Nesse processo, os ajustamentos criativos e as tendências à auto-regulação e auto-realização constituem aliados importantes, que levam o indivíduo às buscas, encontros, abertura e fechamento de gestalten, concomitante ao conhecimento de si, do outro e do mundo.

O processo de aprender implica, por sua vez, descobrir, mudar, criar, sentir, pensar e realizar, na medida em que o sujeito caminha pelo Ciclo do Contato e lida com o novo, representado pelas formações elementares do pensamento, da linguagem, pelos movimentos e escrita, ações concretas e abstrações

lógicas, respeito e responsabilidades sociais, conhecimentos cotidianos e científicos, controle e fluidez das emoções, análise e síntese, enfim, por inúmeros conteúdos e formas que, independente da fase de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, estão em constante reconfiguração, reconstrução.

A abordagem gestáltica e a psicopedagogia estabelecem, portanto, uma interface teórico-prática, contribuindo para a ampliação das concepções que permeiam os fenômenos aprendizagem e desenvolvimento e para a re-estruturação de campos perceptuais cristalizadores do cotidiano escolar.

Ambas representam partes de uma totalidade possível e válida à compreensão do processo de aprendizagem e de intervenção escolar. Por serem distintas, podem se assumir como complementares, desde que as fronteiras de seus campos mostrem-se permeáveis. Epistemologicamente, representam conhecimentos construídos pelo processo de sucessão figura-fundo, rumo à construção de um novo olhar psicopedagógico de base gestáltica.

Ambas referem-se a uma visão coletiva e integrada que objetiva o crescimento, e não mais a uma fragmentada, dirigida à acomodação. Vinculam-se a uma mudança de postura, de paradigma, para que cada um possa tornar-se um instrumento propulsor do crescimento e desenvolvimento da criança, não só como aluno, mas como ser humano.

Referências

- Antony, S. & Ribeiro, J. P. (2004). A Criança Hiperativa: Uma Visão da Abordagem Gestáltica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, 127-134.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossel, M., Sequer, M. & Villela, M. (1996). *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bossa, N. (2000). *A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática*. São Paulo: Artes Médicas.
- Burow, O. & Scherpp, K. (1985). *Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação*. São Paulo: Summus.

Collares, C. & Moyses, M. (1996). *Preconceitos do Cotidiano Escolar: Ensino e Medicalização*. São Paulo: Cortez.

Goldstein, K. (1995). *The Organism*. New York: Zone Books.

Lewin, K. (1965). *Teoria de Campo em Ciência Social*. São Paulo: Pioneira.

Lewin, K. (1973). *Princípios da Psicologia Topológica*. São Paulo: Cultrix.

Machado, A. (2000). Avaliação Psicológica na Educação: Mudanças Necessárias. Em E. Tanamachi; M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 143-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marx, M. H., Hillix, W. A. (1973). *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix.

Meira, M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. Em E. Tanamachi; M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp.35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Neves, M. M. B. J. V. & Almeida, S. F. C. (2003). A Atuação da Psicologia Escolar no Atendimento aos Alunos Encaminhados com Queixas Escolares. Em S.F.C. Almeida, (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação relacional* (pp.83-103). Campinas: Alínea.

Oaklander, V. (1980). *Descobrendo Crianças*. São Paulo: Summus.

Patto, M. A. (1999). *Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ribeiro, J. (1985). *Gestalt-Terapia: Refazendo um Caminho*. São Paulo: Summus Editorial.

Ribeiro, J. (1994). *Gestalt-Terapia: o processo grupal*. São Paulo: Summus Editorial.

Ribeiro, J.(1997). *O Ciclo do Contato*. São Paulo: Summus Editorial.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (1992). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix.

Souza, M. A. (2000). *Queixa Escolar na Formação dos Psicólogos: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Weiss, M. (1992). *Psicopedagogia Institucional: Controvérsias, Possibilidades e Limites*. São Paulo. II Congresso de Psicopedagogia e V Encontro de Psicopedagogos; Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Weiss, M. (1997). *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP & A Editora.