



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB  
Centro de Ciências da Saúde - CCS  
Curso de Psicologia

CATIANE SANTOS FERREIRA

**O PULO DA MENINA DE CORDAS: NARRATIVAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO  
INFANTIL EM GESTALT-TERAPIA**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS  
2018

CATIANE SANTOS FERREIRA

**O PULO DA MENINA DE CORDAS: NARRATIVAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO  
INFANTIL EM GESTALT-TERAPIA**

Relatório Final do Componente Curricular  
Estágio Supervisionado II - Ênfase em Saúde,  
como requisito parcial para conclusão do  
Curso de Graduação em Psicologia, Centro de  
Ciências da Saúde, Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia.

Supervisor: Professor Dr. Edmar Henrique  
Dairell Davi

SANTO ANTÔNIO DE JESUS  
2018

CATIANE SANTOS FERREIRA

**O PULO DA MENINA DE CORDAS: NARRATIVAS DE ATENDIMENTO CLÍNICO  
INFANTIL EM GESTALT-TERAPIA**

Relatório Final do Componente Curricular  
Estágio Supervisionado II - Ênfase em Saúde,  
como requisito parcial para conclusão do  
Curso de Graduação em Psicologia, Centro de  
Ciências da Saúde, Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia.

Supervisor: Professor Dr. Edmar Henrique  
Dairell Davi

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Edmar Henrique Dairell Davi (UFRB) - presidente

---

Ms. Joelma Oliveira da Silva (UEFS) – convidada

---

Dra. Inayara Oliveira Santana (UFRB) - convidada

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as pessoas que me afetaram e fizeram parte deste ciclo:

Ao professor-supervisor Edmar, pelo conhecimento compartilhado, pela confiança depositada, pelo acolhimento e respeito ao meu ritmo de aprendizagem, pela disponibilidade de ouvir, pela maneira como conduziu o estágio. Gratidão em particular pela Flor ofertada e que desabrochou em mim.

Ao grupo de estágio, lugar de apoio, de escuta, de aprendizagem e crescimento, espaço no qual pude ouvir e compartilhar o vivido: angústias, medos, alegrias e risos, muitos risos. Um agradecimento especial a duas pessoas, cujo laço se fez mais apertado: Raíza e Luan. A este, agradeço os momentos compartilhados dentro e fora da universidade, por todas as *awareness* provocadas, por bagunçar minha zona de conforto e me devolver o sorriso perdido. A Rai, um ser de luz e equilíbrio, que iluminou meu caminho e trouxe paz às minhas angústias, gratidão por me devolver a doçura esquecida na aridez do caminho.

Ao serviço de Psicologia da UFRB, lugar onde realizei o estágio e pude me experimentar de outro modo. A equipe gestora do serviço, pelo acolhimento e orientação. A Lane Borges, pelo olhar atento ao planejamento e organização. A Neide, pelo sorriso acolhedor.

Aos meus pais e irmãos pelo carinho e cuidado, pelas palavras de incentivo quando o cansaço da caminhada foi maior que a distância até a linha de chegada. Aos meus amigos e amigas que compreenderam a minha ausência nos momentos os quais gostariam que meu riso e companhia fossem presença, obrigada!

**Gratidão ao Criador!**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>08</b>
2.1 GESTALT-TERAPIA COM CRIANÇAS.....	08
2.2 RELAÇÃO DIALÓGICA .....	10
<b>3 DESCRIÇÃO DO ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>13</b>
3.1 IDENTIFICAÇÃO .....	13
3.2 DESCRIÇÃO DA DEMANDA.....	13
3.3 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS .....	13
<b>3.3.1 Entrevista com os pais.....</b>	<b>14</b>
<b>3.3.2 Conhecendo a criança .....</b>	<b>14</b>
<b>3.3.3 Recursos lúdicos .....</b>	<b>15</b>
<b>3.3.4 Visita à escola .....</b>	<b>15</b>
3.4 SÍNTESE DOS ATENDIMENTOS .....	16
<b>3.4.1 O quebra-cabeça e o silêncio .....</b>	<b>16</b>
<b>3.4.2 A Flor miúda.....</b>	<b>17</b>
<b>3.4.3 A casa de bonecas, bambolê, amarelinha e a corda: o movimento se inicia.....</b>	<b>18</b>
<b>3.4.4 Da corda ao futebol: o movimento continua.....</b>	<b>19</b>
<b>3.4.5 Flor e Ana: a relação mãe e filha .....</b>	<b>20</b>
<b>3.4.6 A-Flor-arte!.....</b>	<b>20</b>
<b>4 DISCUSSÃO/COMPREENSÃO TEÓRICA DO CASO .....</b>	<b>22</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>25</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>26</b>
<b>7 ANEXOS .....</b>	<b>27</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Não saberia começar a escrever a introdução deste relatório final, sem antes recorrer às lembranças dos estágios anteriores e neles perceber a trajetória construída até aqui. Perceber que cada experiência impactou de modo e intensidades diferentes a minha formação profissional e que neste curso em particular, não só no aspecto profissional, mas também pessoal. Entendo também que cada experiência permite uma tessitura de si que ao mesmo tempo solitária e coletiva. Coletiva porque só podemos nos experimentar com outro, no encontro. E solitária porque a percepção de si é singular. Dessa forma, se constrói a trama da tessitura profissional, formada de avesso e direto, de coletivos e singularidades, de encontros que nada nos dizem e desencontros que nos revelam.

O estágio supervisionado em clínica com crianças foi um convite a me permitir atravessar-se pela experiência e a também percorrer um caminho que não é dado nem simples, mas construído com a criança. De antemão, sabemos que a finalidade do estágio é permitir ao estudante de psicologia uma vivência prática da atuação profissional, mobilizando e refinando sua competência técnica e humana. E também o lugar da experiência, de ser atravessado, impactado e de produzir saberes que brotam desse experimentar-se, conforme nos diz Bondía (2002).

Este relatório final de estágio retrata um pouco do que foi vivido, experimentado e produzido no encontro clínico. Descreve o trabalho realizado com a criança em atendimento, revelando os limites e possibilidades da atuação na clínica. E traz também, ainda que nas entrelinhas, a satisfação e frustração do fazer clínico. Escrever o relatório é poder revisitar os atendimentos, as supervisões, os encontros com os colegas de estágio, e rever a teoria aprendida; é poder contemplar a tessitura do ser-humano-profissional e compreender que tal tessitura é constante, cuja trama é singular e coletiva.

Para descrever um pouco dessa trajetória de formação no estágio supervisionado, organizei o trabalho dividindo-o nas seguintes seções: referencial teórico, descrição do estudo de caso, discussão do caso e considerações finais. Inicialmente, apresento o referencial teórico escolhido para orientar o atendimento clínico, onde destaco a abordagem da Gestalt-terapia com criança, o brincar na clínica e a relação dialógica na terapia. Em seguida, descrevo a criança, os pais, a demanda, os procedimentos utilizados e relato brevemente algumas sessões. A partir dos relatos apresentados e da condução da clínica, faço uma

discussão a respeito do caso à luz da corrente teórica explicitada no referencial. E por fim, falo um pouco do caso e de como o estágio contribuiu para minha formação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 GESTALT-TERAPIA COM CRIANÇAS

A Gestalt-terapia é uma linha da psicologia que tem como pressupostos o existencialismo, a fenomenologia, a teoria do campo, o holismo, a teoria organísmica, a perspectiva dialógica de Martin Buber e a escola da Gestalt. Esta abordagem psicológica concebe o ser humano como um ser de possibilidade e de potências capaz de sustentar o seu crescimento, as relações que estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Essa mesma compreensão se estende à criança, no sentido de que é um ser único, uma totalidade capaz de estabelecer relações saudáveis e que favoreçam o seu crescimento no aqui e agora, e não um vir a ser em direção à condição de adulto. Conforme afirma LIZIAS (2010) a perspectiva gestáltica permite compreender o “ser-criança” como uma afirmação do momento transiente do aqui e agora na abertura de diversas possibilidades existenciais.

Colaborando com essa compreensão, a de que a criança é um ser completo, único e total, AGUIAR afirma que

A criança, tal como a percebemos, é vista como um ser total ou global, o que implica considerar uma inevitável vinculação, reciprocidade e retroalimentação entre fatores emocionais, cognitivos, orgânicos, comportamentais, sociais, históricos, culturais, geográficos e espirituais (2015, p.83).

Neste sentido, a criança é uma totalidade e como tal, deve ser acolhida e respeitada em sua condição de infante. É uma totalidade imersa em diversos campos que tendem a ser ampliados, à medida que se desenvolve: o campo família, o campo escola, os amigos, as atividades esportivas, religiosas ou recreativas, entre outros. É um ser que estabelece relações com o campo e no campo, que afetam o mundo e por ele é afetado. Relações que exigem, em alguma medida, um ajustamento, o contato com o outro e consigo mesmo e ampliação da fronteira de contato. Relações que podem ser caracterizada como um suporte para o seu crescimento pessoal.

A clínica com base na abordagem da Gestalt-terapia compreende que a pessoa é a figura principal do atendimento, compreende que o ser humano é inteiro, único, um todo, cujas partes não se desintegram e, portanto, o ser é o centro, o foco da relação e de análise. A queixa, a demanda, os sintomas, a doença ou as motivações que o fizeram procurar

atendimento psicológico são figuras secundárias que compõem o campo da pessoa, sendo estas “tratadas” a partir do sujeito e dos significados que este atribui às estas figuras secundárias. Em particular nos casos de crianças e adolescentes, a demanda por atendimento vem da família da criança ou de algum adulto que identifica nela algum problema ou desordem no percurso do seu desenvolvimento saudável. Por esta razão faz-se necessário compreender o significado que a criança atribui às suas vivências e adocimentos, compreender como ela os percebem.

Sabemos que a capacidade de elaboração e assimilação do mundo por uma criança ocorre por meio do brincar, pois ela se conscientiza de si mesma como ser agente e criativo, tornando o brincar uma linguagem essencial ao seu desenvolvimento, já que nesta atividade produz e reproduz emoções, possibilitando nomear e organizar seu mundo. O brincar contribui no desenvolvimento saudável da criança, pois neste a criança afirma seu ser, proclama seu poder e sua autonomia, explora o mundo, faz pequenos ensaios, compreende e assimila gradativamente suas regras e padrões, absorve esse mundo em doses pequenas e toleráveis (RODRIGUES e NUNES, 2010).

Na clínica com crianças em Gestalt-terapia, o brincar é a principal forma de comunicação e expressão da criança no *setting* terapêutico e sua maneira de brincar revela suas formas de estabelecer contato, seu estado emotivo, sua capacidade criativa e de ajustamentos, e de se relacionar com o mundo. Desta forma, quando se reflete sobre o brincar e a abordagem da Gestalt-terapia, “é fundamental pensar na relação que se pode estabelecer entre esses dois contextos, pautada no desenvolvimento da criança, tendo o brincar como uma forma de linguagem para facilitar a expressão e comunicação no espaço terapêutico, afirma (RODRIGUES e NUNES, 2010, p.189). Assim, o espaço terapêutico se configura como um lugar onde a criança pode se expressar livre e autenticamente, através do sua linguagem principal que o brincar, reajustando o seu funcionamento saudável.

Neste espaço existem diversas formas de “atuação” para o gestalt-terapeuta, o que mostra diversas possibilidades e liberta o terapeuta para o seu próprio processo criativo. E se partimos do pressuposto que ter saúde psicológica é ter relacionamentos que sejam criativos, flexíveis e satisfatórios (JOYCE e SILLS, 2016), a relação com o brincar deve aproximar terapeuta e criança, criando um laço comum aos dois, favorecendo o contato entre estes e a formação de uma vinculação terapêutica. O brincar na terapia tem como objetivo principal auxiliar a criança a tomar consciência de si mesma e da sua existência em seu mundo (RODRIGUES e NUNES, 2010).

Conforme aponta Antony “o corpo revela uma criança, suas emoções e sua organização psíquica” (2010, p. 86). As brincadeiras que convidam a criança a estar em contato com o seu próprio corpo, a percebê-lo e senti-lo favorecem uma maior percepção de seus estados afetivos, emocionais e sensoriais, permitindo-lhe a reorganizar sua relação consigo mesma, com o outro e com o campo. É nessa integração do corpo-ação-ambiente-emoção que a criança cria o conhecimento e a consciência de si mesmo no mundo, argumenta ANTONY (2016). Dançar, cantar, pintar, fazer mímica, pular corda ou amarelinha permitem à criança se apropriar do espaço terapêutico, a perceber seu corpo em movimento e as emoções mobilizadas, além de contribuir no desenvolvimento de sua autoimagem e autoconfiança.

Antony (2016) sugere que o terapeuta realize algumas intervenções voltadas para estimular os sentidos (as funções de contato), integrar o eu-corpo e facilitar a expressão emocional da criança, usando para isso o recurso lúdico.

## 2.2 RELAÇÃO DIALÓGICA

A relação dialógica preconizada por Martin Buber postula dois princípios, a relação eu-tu e a relação eu-isso. A primeira, segundo ANCONA-LOPEZ e LUCZINSKI (2010), diz que na atitude eu-tu, a pessoa entra em relação, deixa-se impactar, deixa-se atravessar pela presença viva do outro, seja este outro uma pessoa, uma situação, uma obra ou um ente qualquer. Tal impacto ocorre no encontro entre o “eu” e o “tu”, na disponibilidade do “eu” por meio de suas percepções sensoriais e motoras, de sua cognição, de seu corpo, ou seja, através do contato estabelecido com esse “tu”.

Ampliando a compreensão apresentada anteriormente, CHAGAS nos diz que

Eu-tu se refere à forma como um homem se relaciona com outro homem: como um ser sujeito como ele, digno de respeito. Ambos estão disponíveis para o encontro possível, sendo isso necessário para viver como seres que se completam. É preciso que ambos estejam disponíveis para este encontro (2016, p. 17).

Acredito que o termo “homem” empregado na citação acima deveria ser substituído pelo termo “pessoa”, não somente para ser mais democrático ou politicamente correto do ponto de vista do feminismo, mas porque pode soar como uma relação homóloga, de semelhança entre os seres, em sua condição de idade, gênero ou até mesmo classe social. O termo pessoa-pessoa nos permite pensar e incluir as diferenças existentes neste par, sejam estas: idade, gênero ou classe social. Com isso enfatizo que na clínica psicológica, a relação

dialógica não se centra nas semelhanças de gênero, idade ou classe social, mas no encontro genuíno, no atravessamento que o outro provoca. Além disso, Chagas (2016) enfatiza a necessidade da disponibilidade de si e ressalta a importância da maneira forma de estar com este outro. A maneira de estar com outro revela o que há disponível em nós – a emoção, a escuta, o acolhimento, o afeto, o ser presença – e o que permitimos dispor a este outro.

Na perspectiva da clínica, a relação eu-tu é possível quando o terapeuta e o cliente se dispõem a ser presença, a ser afeto e afetado mutuamente, quando o campo um do outro se toca respeitando os limites e tempos de cada um, quando os saberes de cada um são deixados à margem do encontro, como uma figura de fundo e se permitem tocar pela experiência do aqui e agora que emerge na e da relação terapêutica. Tais condições ensaiam, esboçam uma possível relação entre cliente e terapeuta de modo que esta seja uma orientação dialogicamente genuína.

Quando essa clínica é com criança, a relação dialógica do eu-tu é mediada pelo brincar e tal maneira “exige que o terapeuta esteja totalmente presente no encontro, aberto ao contato de forma cuidadosa e respeitosa com a individualidade da criança e dos pais, intencionando uma relação horizontal de pessoa a pessoa” (ANTONY, 2010, p. 80). Ainda sobre o processo terapêutico com base nos princípios da relação dialógica, o que experimentado, vivido, percebido e sentido pelo terapeuta e pela criança no *setting* favorecem e nutrem a relação e o contato. Cabe destacar que tal *setting* é co-criado e se busca o mínimo de hierarquia e a maior proximidade possível para que seja possível o encontro (CHAGAS, 2016).

A relação terapêutica estabelecida em Gestalt-terapia é entre pessoa-pessoa, o que impõe ao profissional uma abertura de si, um estar presente com o outro, de modo que a relação estabelecida favoreça o vínculo terapêutico e proporcione ao sujeito crescimento, fortalecimento e potência de vida. Em particular, quando a atuação do profissional psicólogo é em clínica com criança, a abertura de si para estar com a criança e acompanhá-la em seu movimento do brincar, exige uma reflexão constante sobre os seus limites e possibilidade em tal movimento. A meu ver o brincar do terapeuta deve ressoar com o brincar espontâneo da criança.

Um brincar caricato e repetitivo compromete o contato, a relação e a vinculação terapêutica. A presença do terapeuta e a sua maneira de brincar com a criança deve ser consciente, confirmadora e verdadeira para que assim se construa uma relação sólida baseada na segurança e na confiança mútuas (ANTONY, 2010). O brincar exige envolvimento sincero

do terapeuta e um permitir-se impactar pela criança e pelo brincar, pois se estas coisas não o afetam deve ser porque ele [terapeuta] esteja vendo a criança apenas como um caso clínico.

### **3 DESCRIÇÃO DO ESTUDO DE CASO**

#### **3.1 IDENTIFICAÇÃO**

Autora: Catiane Santos Ferreira

Interessado: Ana

Nome da criança: Flor

Idade: 8 anos

Local de Nascimento: Santo Antônio de Jesus, Bahia.

Período de investigação: 28 de junho de 2017 a 08 de fevereiro de 2018.

Gostaria de destacar que neste trabalho, usarei nomes fictícios a fim de preservar a identidade das pessoas envolvidas. Minha cliente chama-se Flor, sua mãe adotiva, Ana. Usarei outros nomes fictícios para os demais membros da família à medida que estes forem citados ao longo desse trabalho.

#### **3.2 DESCRIÇÃO DA DEMANDA**

Flor é filha adotiva da senhora Ana e foi encaminhada para o Serviço de Psicologia da UFRB, após Ana ter procurado o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), motivada pelo desejo de compreender/investigar os comportamentos que Flor vinha apresentando.

A mãe se queixa que a criança Flor é apática, distraída e não expressa suas emoções. Acrescentou que a mesma parece não fixar bem os conteúdos escolares.

Ela justifica que estas características e comportamentos podem estar associados ao possível abuso sexual que a criança sofreu quando ainda era muito pequena, por volta dos dois ou três anos. Acrescentou também que Flor quando muito pequena, era negligenciada por sua mãe biológica e deixada sob os cuidados de diversos familiares.

#### **3.3 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS:**

##### **3.3.1 Entrevista com os pais.**

Inicialmente, foi realizada uma entrevista com a mãe adotiva, a senhora Ana, para compreender a sua motivação de ter procurado o serviço de psicologia para sua filha Flor. Uma triagem já havia sido realizada anteriormente por outro profissional e por isso não foi necessário usar este instrumento por completo. Usei apenas algumas perguntas cujas respostas não estavam claras para mim.

Os pais de Flor são idosos, aposentados, moram na zona rural do município, têm outros filhos biológicos – todos já adultos e com sua própria família – têm netos e vivem apenas com ela em sua casa.

A mãe procurou o serviço para verificar se havia algum problema de ordem psicológica, pois acha que Flor é uma criança apática, desanimada e não valoriza suas coisas.

### **3.3.2 Conhecendo a criança**

Neste trecho descrevo brevemente minha cliente Flor, os seis primeiros encontros e as minhas primeiras impressões ao longo destes atendimentos.

Duas semanas após a entrevista com a mãe adotiva, iniciei o atendimento a Flor. Ela é uma criança franzina e esguia, de pele negra, de cabelos cacheados, usa óculos de grau e não possui nenhuma deficiência física aparente. Flor é uma criança tranquila, tímida, observadora, cautelosa, educada e se expressa a sua maneira.

Ela mora na zona rural do município com seus pais adotivos. Sua rotina se organiza em torno da sua principal tarefa: estudar. Esta atividade ocorre no turno da manhã; à tarde, faz as tarefas da escola. Após isso, tem um tempo para brincar dentro de casa mesmo ou, às vezes, no quintal da casa. E a noite, dorme cedo, logo após o café.

A irmã da mãe adotiva, Joana, que também é madrinha de Flor, participa de sua educação, principalmente na esfera dos assuntos escolares. A filha de Ana, Luana, é muito presente na vida de Flor e esta a chama de mãe.

Na época que começamos o atendimento, Flor cursava o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular de ensino situada na sede do município. Parecia ter uma relação agradável com sua professora e com as coleguinhas de turma. “É uma aluna obediente, não é de responder, quando é chamada atenção, logo corrige seu erro, não é de responder”, relata a professora. Fazia catequese uma vez por semana e, também, aula de futebol, mas desta aula decidiu sair, alegando que havia crianças mais velhas e maiores, tornando o ambiente da aula desinteressante e ameaçador.

### **3.3.3. Recursos lúdicos**

Os recursos lúdicos são ferramentas importantes para o *setting* com crianças em Gestalt-terapia, conforme foi dito anteriormente. Por esta razão, ao longo dos atendimentos, foram usados: o brinquedo cara-a-cara; quebra-cabeça, sequência lógica, mola, casa da boneca, fantoches, bambolê, amarelinha, pula corda, futebol, mímica e escolinha; a pinturas de desenhos, a construção de desenhos, atividades com tintas, momentos de canto e de dança.

### **3.3.4 Visita à escola**

Ao longo dos atendimentos, foi realizada uma visita à escola onde Flor estuda para conhecer o espaço físico, a sua professora e as coleguinhas de turma. A escola dispõe de um espaço pequeno com alguns brinquedos para as crianças da Educação Infantil. Ao lado deste, há um espaço de circulação para as crianças do Ensino Fundamental I e que é utilizado por elas para lanche e brincar. A professora foi atenciosa e aceitou meu convite para uma breve conversa sobre Flor. “É uma aluna obediente, não é de responder, quando é chamada atenção, logo corrige seu erro”, relata a professora. Disse ainda que Flor é uma boa aluna, brinca com todos os coleguinhas, mas conversa muito e acaba atrapalhando sua aprendizagem e a aula. Disse também que além da mãe, a madrinha de Flor é muito presente e acompanha aprendizagem da menina.

Ainda nesta visita, Flor me apresentou três coleguinhas de turma e também Luna, a neta de sua mãe, uma criança de cinco anos. Flor e eu fomos ao parquinho da escola, local onde Luna estava, e nos apresentamos. Fiquei um tempo observando a interação das duas. Quando Flor disse a Luna: “vá brincar bê, aproveitar o tempo que ainda tem”. Quanto às coleguinhas de turma, elas parecem ter uma relação afetuosa, comum às crianças dessa faixa etária.

Nesta visita foi possível observar outros elementos do campo de Flor, o seu modo de estar neste campo e a maneira de interagir com as outras pessoas. A partir dessa visita pude integrar outros aspectos de Flor aos que já havia observado na clínica, contribuindo para uma melhor compreensão diagnóstica.

Dando continuidade ao trabalho, na seção a seguir apresento uma breve síntese dos atendimentos.

### 3.4 SÍNTESE DOS ATENDIMENTOS

Nesta seção apresento um breve relato de como ocorreram os atendimentos à Flor. Descreverei como foram os atendimentos, os recursos utilizados e destacarei os encontros que a meu ver foram os mais significativos e que me permitiram ter uma melhor compreensão da criança e contrastar com as queixas apresentadas.

Comecei atender Flor dia 28 de junho de 2017 e finalizamos dia 08 de fevereiro de 2018. Os encontros ocorreram às quartas-feiras no período da tarde na sala de atendimento infantil do serviço de Psicologia da UFRB com duração média de 50 minutos. Flor era uma cliente assídua e pontual. Sempre vinha acompanhada de sua mãe Ana ou de Luana, sua irmã mais velha. Também Joana, a madrinha, e o seu padrinho, já a acompanharam em alguns atendimentos. Outros membros da família também já estiveram presentes na sala de espera. Todas estas pessoas e o modo como elas iam surgindo ao longo dos atendimentos me faziam compreender o campo de Flor e me faziam conjecturar possíveis relações estabelecidas entre ela e aquelas pessoas.

#### 3.4.1 O quebra-cabeça e o silêncio

A sala utilizada para este atendimento era grande. Muitos objetos na sala: mobiliário, casa de boneca, brinquedos em cima do armário, outros no canto da sala, lápis coloridos sobre a mesa. Eu não sabia por onde começar, nem ela. Entramos, sentamos no chão sobre o emborrachado. Disse que ela ficasse a vontade, que aquele espaço era seu. Ela me perguntou se tinha quebra-cabeça. Não sei, respondi. Vamos ver se tem neste armário? Convidei. Abrimos o armário e fomos retirando os brinquedos que lá estavam. Até que ela achou o quebra-cabeça do Tigre. Coloquei de volta os que havíamos retirado. Ela abriu a caixa, espalhou sobre o emborrachado as peças do quebra-cabeça e começou a montar. E eu me dei conta de que estava no lugar errado. Meu lugar era no chão, ali junto.

Perguntei se poderia sentar ali com ela no emborrachado. Ela permitiu. Perguntei se eu poderia brincar junto e ela consentiu. Após montar o quebra cabeça, ela perguntou se tinha desenhos para pintar. Havia um livro para pintar. Ela queria usar tintas para pintar os desenhos, mas informei que não poderíamos usar tintas, mas lápis ou canetas coloridas.

Ela decidiu então copiar o desenho de uma borboleta traçado no livro em um papel, para que neste ela pudesse colorir os desenhos com tinta. E assim o fez. Havia muitas linhas

dividindo as asas da borboleta, como se esta fosse listradas. Em um primeiro momento, Flor pintou cada parte de uma cor, observando os limites de cada faixa. Depois, a outra asa pintou sem observar os limites entre as faixas usando uma única cor.

### 3.4.2 A Flor miúda

Em uma sessão, convidei Flor para fazer um desenho livre em um papel branco. Eu disse: imagine que seja uma tela em branco. Você é a artista. Faça o que desejar. Ela me perguntou o que era para ser feito. Hesitou em começar. Ela me pediu ajuda. Perguntei o que ela queria que eu fizesse e ela disse que queria uma flor. Eu desenhei uma flor grande no lado esquerdo da folha, ela olhou o meu desenho e disse: eu não consigo fazer assim, demonstrando um pouco de frustração. Insisti que ela continuasse o desenho do jeito dela, no outro lado do papel, sem sentir cobrada a reproduzir o mesmo que eu tinha. Tentou uma vez, apagou. Tentou a segunda, terceira vez... E disse: está feio! Eu não consigo fazer! Apagou o desenho empregando mais força na borracha, demonstrando irritação. Fez cara feia. Perguntou a mim: É para fazer (a flor) grande ou pequena?

Respondi: De quem é o desenho? Repeti: Faça do jeito que você quiser. Eu fiz dessa forma, porque é a maneira que eu sei. Você faz o desenho do seu jeito. E continuei: As flores são diferentes. Não tem a mais bonita ou a mais feia. São flores e são diferentes uma das outras. As suas colegas são todas iguais? São diferentes! As flores também são.

Ela desenhou uma flor no lado direito do papel, semelhante à minha. Imprimiu força no traço. Ao final do desenho, disse: Não ficou igual a sua, mas a senhora faz uns galhos aqui?!

Fiz os galhos ao lado da flor que ela tinha feito.

Flor decidiu colocar mais elementos no papel. E me perguntou:

Flor: A senhora acha melhor colocar o capim ou as florzinhas?

Eu: De quem é o desenho?

Flor: Meu!

Eu: Então, você escolhe o que colocar.

Flor: Vou fazer as florzinhas.

Eu: Quer ajuda?

Flor: Sim.

Eu: Como você quer que eu faça?

Ela explicou que as flores seriam miudinhas e colocadas ao longo da margem do papel. Observei como ela começou o desenho, para ver se havia entendido sua instrução. Fiquei surpresa ao ver as flores. Eram flores miudinhas, apenas a metade, uma ao lado da outra, bem próximas. Naquele momento pensei: por que as flores estão sendo colocadas dessa forma? Será que é assim que ela se sente? Miudinha, à margem e incompleta?

Ainda nesta sessão Flor cantou uma música, mostrou a coreografia que apresentou na escola em homenagem ao dia das mães. Foi a primeira vez que Flor se expressou através da música e dança.

Pedi para levar o desenho porque havia prometido dá-lo à neta de sua mãe adotiva. E assim o fez.

### **3.4.3 A casa de bonecas, bambolê, amarelinha e a corda: o movimento se inicia**

Flor escolheu brincar de bonecas nesta sessão. Arrumou os móveis, colocou as bonecas e bonecos da família terapêutica na casinha, mas não descreveu nem criou histórias para acompanhar os movimentos que fazia com as bonecas e bonecos. Eu fiquei em silêncio, não intervir em seu movimento, apenas acompanhei o seu modo de brincar silencioso.

Flor: Pronto, terminei!

Eu: Quer continuar brincando?

Flor: Tem bambolê ali, né? (apontando para o lado da sala onde o objeto estava).

Eu: Sim, tem! Você quer brincar?

Flor: Sim.

Fomos juntas pegar os bambolês.

Eu: Posso brincar também?

Flor: Pode! (Ela me olhou com certo ar de surpresa).

Brincamos juntas. Não nos alongamos muito nesta brincadeira. Passamos a brincar de amarelinha. Organizamos as molduras de emborrachado no chão para formar a “amarelinha”, colocamos os números e, então, pulamos a amarelinha. Ela foi cooperativa, não demonstrou competitividade. Finalizada a brincadeira, ela disse em tom alto e alegre: Eu quero pular corda!

A corda estava embalada em pacote plástico. Ela pegou o pacote, abriu com rapidez e disse: tem dois! Um meu, outro da senhora, disse Flor ao me entregar a corda. O súbito

convite me fez questionar: Vou pular corda? É permitida ao estagiário tal conduta? Não sei se o é, mas aceitei o convite.

Flor pulou sozinha. Depois me convidou para pular junto com ela, na mesma corda. Em seguida, deixei-a pulando sozinha. Peguei a outra corda, sentei no chão, segurei as duas extremidades de modo a diminuir o comprimento da corda e comecei a gira-la em movimento circular paralelo ao chão, semelhante ao giro de uma hélice, e a convidei para pular. Ela pulava e ria, ria muito. Pisava na corda, às vezes, dizia “errei” e ria. Depois de muito pular, ela disse: Agora eu bato (giro a corda) e a senhora pula. Sim, pulei corda.

#### **3.4.4 Da corda ao futebol: o movimento continua**

Mudei a sala de atendimento, usei uma sala maior. Ao entrar na sala, Flor disse com um sorriso no rosto, “eu sei por que a gente veio para essa sala, para pular corda!” Isso mesmo, respondi e sorri. Perguntei como ela tinha passado a semana e como se sentia naquele momento. Ela não era de falar muito de si, dos seus estados afetivos ou de suas vivências. Respondia muito pontualmente usando monossílabos às perguntas desse tipo e interrompia o contato, mudando de assunto.

Nesta sessão, pulamos corda, brincamos com o bambolê e, então, ela me fez um convite: “Bora brincar de bola?” Bora, aceitei. Ela organizou a marca do gol, com as almofadas disponíveis na sala, definiu o lado de cada uma e iniciou a partida. Ela fez o primeiro gol, mas não houve comemoração, a vibração comum que acompanha o jogador/a jogadora ao marcar um gol em uma partida de futebol. A brincadeira não teve um caráter de competição, fomos muito cooperativas uma com a outra.

Flor explorou toda a sala, brincou com todos os brinquedos disponíveis, a uns demonstrou mais interesse que a outros, deixou de lado os fantoches, por exemplo. Aqui o que me chamou atenção é que todo o espaço foi explorado. Ela se movimentou de modo a explorar todo espaço e trouxe outro movimento para o *setting*.

Ao final da sessão, eu perguntei a Flor se eu poderia convidar Ana, sua mãe, para brincar junto na sessão seguinte. Ela balançou a cabeça dando sinal de concordava com a ideia. Perguntei novamente, no intuito de ouvir uma resposta, mas o mesmo gesto se repetiu. E fiquei a pensar no silêncio da voz e também da emoção em forma de resposta. Organizamos a sala e encerramos a sessão.

### **3.4.5 Flor e Ana: a relação mãe e filha**

Nesta sessão, a mãe foi convidada a participar. Ela foi disponível e colaborativa. Flor decidiu brincar de pular corda, Ana e eu “batíamos” a corda. Flor estava alegre, parecia muito contente com a presença da mãe. Quando Flor “errava” o tempo do pulo, a mãe dizia: “Aí ó, se não tivesse rindo, teria acertado”. “Aí ó, quase acertou”, dizia Ana em tom de repreensão, porém brando e sereno. É uma brincadeira, é para divertir. Errar faz parte. Por que há tantas repreensões? Eu me questionei ao ouvir mais uma vez Ana e seu desejo de que sua filha acertasse.

Ainda nesta sessão, Flor quis brincar de futebol. Ela organizou a marca do gol, definiu o lado de cada uma e jogou com sua mãe, inicialmente, depois comigo. Elas riram juntas, estavam mais soltas e não havia repreensão da parte da mãe, quando o gol era perdido ou a bola chutada para fora da delimitação do campo.

Após o futebol, Flor decidiu brincar de escolinha. Escolheu ser a professora e nós, a mãe e eu, as alunas. Era aula de matemática, Flor escreveu no quadro o enunciado do exercício e a mãe questionou a ortografia da palavra: “é assim que escreve [essa palavra]?”.

Escreveu “centena matemática” ao invés de “sentença matemática”.

### **3.4.6 A-Flor-arte!**

Convidei Flor a fazer uma arte com tinta e cartolina, mas sem o uso de pinças, estes foram substituídos pelas mãos e pés. Expliquei a minha ideia e ela aceitou o convite. Prontamente, ela disse: “a senhora também vai colocar”. Sim, vou, respondi. E cobrimos o chão com papel, para evitar as manchas de tinta. Sentamos no chão, coloquei a cartolina diante de Flor e retiramos as tintas da caixa. [Tínhamos uma caixa para guardar tinta, caneta, lápis de cor, giz de cera, hidrocor e outros materiais]. Ela dividiu as tintas em dois grupos, um para mim, outro para ela.

Convidei Flor a iniciar a “arte”. Coloquei alguns pingos de tinta na mão dela. E pressionou as mãos sobre o papel. À medida que eu colocava a tinta em suas mãos, ela sorria. Depois espalhou a tintas em suas mãos, esfregando uma na outra, enquanto dizia, em meio a um sorriso: “Ai que sensação boa!”. “Estou fazendo massagem em minhas mãos”. “Que geladinho!” E depois, as pressionavam sobre o papel, produzindo a sua arte.

Ela também colocou tinta em minhas mãos e imprimimos as marcas das minhas sobre o papel, co-produzindo arte.

Em um primeiro momento, ao longo de seis sessões, Flor apresentou gestos limitados, fala quase inaudível, poucas palavras, o olhar pouco explorador e limitado às atividades propostas. Poucas expressões faciais e corporais. Movimentava-se pouco no ambiente. Uma criança que seria chamada de tímida, quietinha, que apenas obedecia/atendia às minhas solicitações e convites.

#### **4 DISCUSSÃO/COMPREENSÃO TEÓRICA DO CASO**

As sessões iniciais se configuraram como uma etapa do processo terapêutico em que se buscou aproximação e a formação de vínculo com a criança, e a partir daí construir uma relação a qual fosse possível estabelecer uma aliança terapêutica. A construção dessa relação terapêutica com a criança se dá a partir de sua linguagem que é o brincar, conforme aponta Aguiar (2015), Antony (2010), e por esta razão, os atendimentos foram organizados a partir dos recursos lúdicos. A linguagem do brincar, embora conhecida e experimentada por mim, há alguns anos, me fez questionar a minha maneira de estar presente e de estabelecer contato com a cliente. Ao longo dos atendimentos, eu pude resgatar em mim essa linguagem e perceber que apropriar-se da linguagem lúdica e permitir-se expressá-la na clínica com crianças é um pré-requisito necessário para a construção do vínculo (Antony, 2010). Neste sentido, a confirmação e acolhimento do terapeuta se traduzem em aceitar os convites da criança, brincar verdadeiramente e deixar-se impactar pela brincadeira, pelo campo criado na relação estagiária-criança-relação terapêutica.

Foi também neste período que começaram os primeiros esboços acerca das impressões a respeito da criança a partir da observação de: como esta se apresentou; como e com o que brincou; como se comunicou e estabeleceu contato; e explorou suas funções e limites de contato. Assim, nas primeiras sessões, cerca de seis, foi possível observar em Flor poucas expressões faciais, gestos limitados, fala quase inaudível, poucas palavras, um olhar pouco explorador e limitado às atividades propostas. Restringindo-se a ocupar um pequeno espaço da sala de atendimento.

Estes aspectos talvez tenham se manifestado em função das atividades propostas nas sessões iniciais, pois elas não davam conta de incluir o corpo e o seu movimento, porque eram atividades que exigiram habilidades semelhantes as que se desenvolvem em ambientes escolares, tais como: leitura de livros infantis, a criação de desenhos e a montagem do quebra-cabeça. A possível similaridade entre as atividades propostas na terapia e as que são desenvolvidas no ambiente escolar, talvez tenha contribuído para que Flor se expressasse do mesmo modo que lhe é requerido no espaço escolar. Dessa forma, descrevi Flor como uma criança tímida, quietinha, que apenas obedecia/atendia aos meus pedidos e convites.

No decorrer dos atendimentos, quando foi possível conhecer mais a respeito do campo-família, campo-escola, campo-Flor, eu pude convidá-la a brincar de outras formas, deixando as atividades mais estruturadas e que exigiam as habilidades mais “cognitivas” ou

apenas mentais, tais como a leitura de um livro ou montagem de quebra-cabeça, dando espaço às atividades que envolvessem o corpo: pular corda, chutar a bola, fazer mímica, dançar e cantar, por exemplo. À medida que as brincadeiras envolviam a movimentação do corpo, convidando a criança a perceber e soltar o seu corpo, a gastar energia, a expressar seus estados afetivos (Alvim, 2016; Antony, 2010; Rodrigues e Nunes, 2010), Flor começou a se colocar de uma forma mais aberta, a escolher o que e como brincar, a organizar a sala de modo que atendesse as necessidades da brincadeira e a me fazer convites e definir o que eu ia fazer.

Essa maneira de estar/comportar-se foi acompanhada de mudança na forma de usar suas funções de contato: expressões faciais e corporais mais livres, uma fala fluída e com mais palavras, olha e sustenta o olhar, toca os objetos, mesmo que não fosse usá-los para brincadeira e explora o ambiente. Houve um passo importante para o fortalecimento da margem de contato, e em alguma medida, a ampliação da fronteira de contato. O movimento do corpo permitiu a abertura de si, estar de outras formas no espaço terapêutico e construir novas formas de relacionar-se consigo mesma e com a estagiária.

O recurso da arte, neste caso em particular – o desenho, a dança e a música – foi um dispositivo muito útil para que outros aspectos e modo de expressão da cliente pudessem emergir no espaço terapêutico, me permitindo lançar luz para alguns pontos até então não notados, que a meu ver, deveriam ser fortalecidos e nutridos, como por exemplo, sua autoimagem, sua autoconfiança e seus limites de contato.

Um ponto importante a ser observado neste caso é a distância geracional entre mãe e filha. Tal distanciamento pode impor limites ou dificultar a expressão do brincar na relação entre elas, o que em alguma medida reflete na proximidade afetiva entre elas. Além disso, a brincadeira pode ser vista pela mãe, neste caso em particular, como uma atividade de menos importância ou apenas para ocupar um tempo ocioso, desconsiderando o papel do brincar no desenvolvimento da criança.

Na sessão em que convidei a mãe para brincar junto com a filha, pude perceber que havia uma preocupação com os “erros” cometidos por Flor ao pular corda, por exemplo. As repreensões a cada “erro” e o pedido para que a criança parasse de rir e pulasse “direito”, me chamaram atenção para a preocupação da mãe naquele momento, a de que a filha tivesse êxito na execução da tarefa, deixando outros aspectos que o brincar proporciona: movimentar o corpo, executar os comandos do canto que acompanha o pular corda, o sorriso frouxo, a espontaneidade e interação com as pessoas.

O foco na execução da “tarefa” de pular corda e não no brincar pelo brincar, junto à perspectiva pragmática das atividades que promovem a formação educacional formal de Flor, parecem apontar os aspectos valorizados pelos pais na formação da criança. Em entrevista, quando perguntei sobre a rotina de Flor, a mãe afirmou que ela brinca após fazer as tarefas da escola e mesmo dispondo de um quintal grande, Flor brinca dentro de casa. Isso sugere que o espaço para brincar livremente e de ser criança apenas criança parece ser bem limitado. A compreensão do adulto de que o brincar é uma atividade sem valor formativo e que serve apenas para ocupar o tempo ocioso da criança, em alguma medida, dificulta o desenvolvimento emocional e relacional da consciência corporal, emocional e relacional da criança. O brincar, neste caso em particular a dança, o canto e a pintura com as mãos, permite à criança a expressão e o contato com o seu corpo (Alvim, 2016; Antony, 2010; Rodrigues e Nunes, 2010), o que favorece a consciência e percepção de si mesma, de como sente e expressa suas emoções e de como se comunica e estabelece relação com o outro.

Quando Flor desenhava pessoas ela primeiro desenhava a cabeça e por último os braços. Nesta parte, ela sempre dizia: “eu não sei desenhar os braços, eu não consigo. Sai feio!” Essa crítica em tom de cobrança, me permitiu notar uma crença “a de que deve fazer tudo bem feito”. Isso faz com que a Flor interrompa o contato com o desenho ou com alguma atividade quando se sente exigida a executá-la da melhor forma. Em algumas oportunidades, como por exemplo, a do desenho das flores, eu pude refletir com ela sobre as diferenças entre os desenhos de cada pessoa e também a diferença entre as pessoas com o intuito de fazê-la refletir sobre o acolhimento de suas limitações e aceitar-se como se é naquele momento.

Quanto ao motivo que levou Flor à clínica, a de que era apática devido a um possível “trauma”, foi para mim uma figura de fundo. Da mesma forma que foi também o fato de Flor ser filha adotiva de um casal de idosos e com filhos biológicos já casados. Apenas apoiei a construção de uma relação terapêutica com a criança, acolhendo-a em sua singularidade e limites, a estar com ela em seu movimento, buscando fortalecer e afirmar sua singularidade no mundo e para que assim pudesse emergir a figura criança-Flor e a partir daí entender suas relações com o campo e ajuda-la a no curso saudável de seu desenvolvimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo terapêutico de Flor foi avaliado por Ana e esta concluiu que a criança não precisaria continuar os atendimentos, visto que não foi identificado nenhum “trauma psicológico” associado à mãe biológica da criança e a maneira negligente a qual esta cuidava de Flor quando bebê. Argumentou ainda que a apatia e desatenção de Flor, segundo sua compreensão, fazem parte de sua “essência” e que isso não mudaria com o processo de psicoterapia. Assim, o caso foi interrompido e não houve uma sessão para finalizar o processo terapêutico.

Ao contrário da percepção da mãe, eu pude observar ao longo do processo terapêutico o desabrochar de Flor. De uma criança atada à ideia de não poder errar à criança que se permitiu pular, dançar, brincar... e sentir as emoções contidas nesta experiência. Acredito que os atendimentos a Flor e o processo da construção da aliança terapêutica contribuíram para que Flor pudesse experimentar-se enquanto criança, através do brincar livremente, e isso lhe permitiu o contato consigo mesma, a expressar suas emoções e afetos, a emitir sua opinião e fazer escolhas. Neste sentido, busquei construir uma relação terapêutica acolhedora com vistas na expressão espontânea da criança, para que assim Flor pudesse se sentir valorizada e capaz de afirmar sua singularidade e expressão autêntica de si.

Estar com a criança (cliente) em terapia requer a presença consciente dela e de mim mesma, uma percepção dos limites e possibilidades de cada uma e um caminhar que permita uma vinculação, o crescimento e o desenvolvimento de cada uma. A clínica com criança exige flexibilidade para ajustar as situações que ocorrem no *setting* terapêutico, uma escuta sensível da criança e das pessoas que compõem os seus diversos campos – pais, professores, escola, amigos –, a reflexão constante entre teoria-e-prática e pensar estratégias para alcançar a criança e a estar com ela através do brincar.

O estágio é, de fato, o lugar da experiência. É o lugar de experimentar-se, de construir-se à luz dos saberes – doce ou amargo – que emergem da experiência. É o lugar de atravessamento, de impactar-se, de crescer e formar-se não só profissionalmente, mas tornar-se ser-humano-profissional. Nesta experiência, pude compreender a inseparabilidade dessa “tríade una” e entender que o encontro com o outro, na clínica, é antes um encontro consigo mesmo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luciana. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2015.
- ALVIM, Mônica Botelho. O lugar do corpo e da corporeidade na Gestalt-terapia. In: FRAZÃO, L. M. e FUKUMITSU, K. O. (orgs). **Modalidades de intervenção clínica em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2016. p.27-55.
- ANCONA-LOPEZ, Marília. e LUCZINSKI, Giovana Fagundes. A psicologia fenomenológica e a filosofia de Buber: o encontro na clínica. **Estudo de Psicologia**. Campinas, v.27, n.1, p.75-82, 2010.
- ANTONY, Sheila. (org.). **A clínica gestáltica com crianças: caminhos de crescimento**. São Paulo: Summus, 2010.
- BONDIA, José Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p.20-28, 2002
- CHAGAS, Enila. Psicoterapia dialógica. In: FRAZÃO, L. M. e FUKUMITSU, K. O. (orgs). **Modalidades de intervenção clínica em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2016. p.11-16.
- FERNANDES, Myrian Bove. Psicoterapia com crianças. In: FRAZÃO, L. M. e FUKUMITSU, K. O. (orgs). **Modalidades de intervenção clínica em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2016. p.56-82.
- FRAZÃO, Lilian Meyer, FUKUMITSU, Karina Okajima. e SALOMÃO, Sandra. Fronteiras de contato. In: FRAZÃO, L. M. e FUKUMITSU, K. O. (orgs). **Gestalt-terapia: conceitos fundamentais**. São Paulo: Summus, 2014. p.47-62.
- JOYCE, Phil. e SILLS, Charlotte. **Técnicas em Gestalt: aconselhamento e psicoterapia**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LIZIAS, Sérgio. Epistemologia gestáltica e a prática clínica com crianças. In: ANTONY, Sheila. (org.). **A clínica gestáltica com crianças: caminhos de crescimento**. São Paulo: Summus, 2010. p.47-77.
- RODRIGUES, Priscila. e NUNES, Arlene Leite. Brincar: um olhar Gestáltico. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v.XVI, n.2, p.189-198, 2010.

**ANEXOS**

**Anexo I**



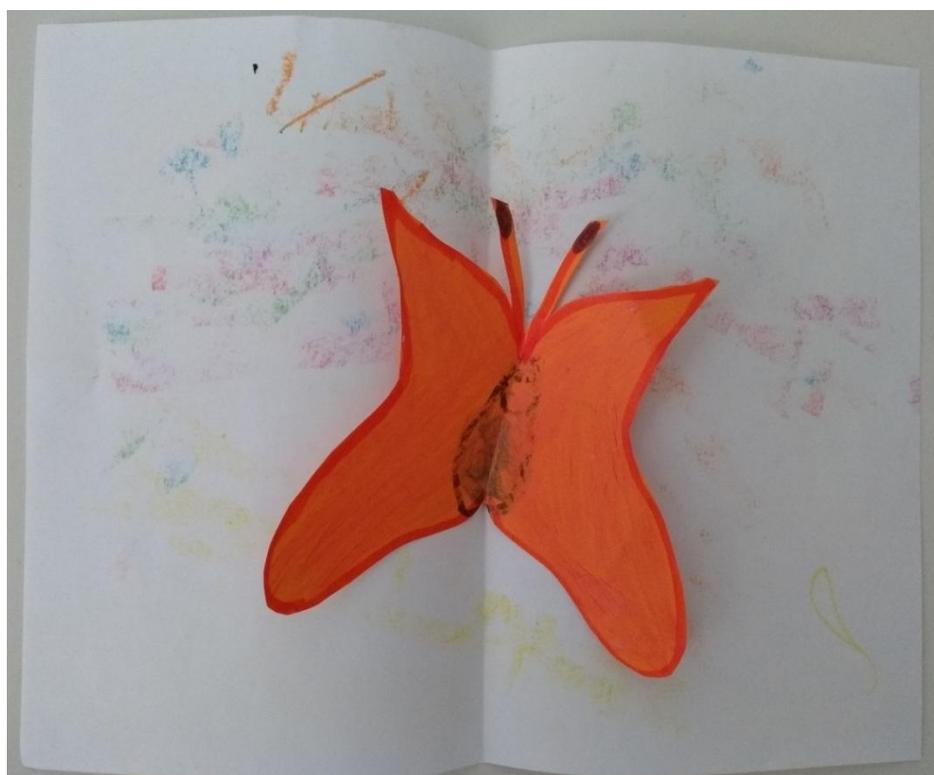
**Anexo II**



Anexo III



Anexo IV



Anexo V

