



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

Roberta Brandão Souza

PEDRINHO: O MENINO QUE NÃO DESENHAVA

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2018

ROBERTA BRANDÃO SOUZA

PEDRINHO: O MENINO QUE NÃO DESENHAVA

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.

Orientador: Prof. Dr. Edmar Henrique Dairell
Davi

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2018

ROBERTA BRANDÃO SOUZA

PEDRINHO: O MENINO QUE NÃO DESENHAVA

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.

Orientador: Prof. Dr. Edmar Henrique Dairell
Davi

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Edmar Henrique Dairell Davi, Dr.

(Orientador – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Willian Tito Maia Santos, Dr.

(Membro 1 – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Prof. Ms. Maria Júlia Uchôa Reale.

(Membro 2 – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Sumário

1. Introdução.....	5
2. Referencial teórico.....	6
2.1. Gestalt-Terapia com criança.....	6
2.2. A família no processo terapêutico.....	8
2.3. Funcionamento Saudável e Não Saudável.....	10
2.3.1. As funções de contato e os ajustamentos evitativos.....	11
2.4. Diagnóstico e Psicoterapia com Crianças em Gestalt-Terapia.....	12
2.4.1. Relação Terapêutica.....	14
2.5. Dificuldade de aprendizagem.....	15
3. Descrição do Caso.....	17
3.1. Identificação.....	17
3.2. Demanda e condições do campo.....	17
3.3. Procedimentos utilizados.....	17
3.4. Síntese dos atendimentos.....	18
4. Discussão.....	26
5. Considerações finais.....	39
6. Referências.....	41
7. Anexo A.....	43
8. Anexo B.....	44
9. Anexo C.....	45
10. Anexo D.....	46
11. Anexo E.....	47
12. Anexo F.....	48

1. Introdução

O relatório aqui escrito tem como finalidade apresentar e discutir as experiências em Estágio Específico da ênfase em psicologia da saúde, componente curricular obrigatório do curso de psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O estágio se desenvolveu a partir da inserção na da psicologia clínica, sendo o ambiente protagonista das práticas deste relatório, o Serviço de Psicologia da UFRB no município de Santo Antônio de Jesus – Bahia. A experiência ocorreu no período de maio de 2017 a março de 2018.

Nas linhas seguintes, o presente trabalho apresenta um apanhado sobre o referencial teórico-metodológico sustentador para o entendimento e discussão do caso aqui analisado. Trarei um pouco sobre a o fazer da Gestalt-Terapia com crianças, a importância da família no processo terapêutico, os conceitos de funcionamento saudável e não saudável, assim como conceitos sobre funções de contato e os ajustamentos evitativos e pensamento diagnóstico e a psicoterapia com crianças. Por fim, descreverei sobre dificuldade de aprendizagem e a maneira com a qual a Gestalt-terapia lida com este tema.

Em seguida, descreverei o caso, a demanda e as condições de campo, além dos procedimentos utilizados e as sessões mais relevantes. Por fim, farei uma discussão sobre o caso, relacionando-o com a literatura atual e pertinente.

2. Referencial teórico

Nessa sessão irei apresentar temas que foram importantes para a compreensão teórica do caso apresentado neste trabalho. Busquei trazer as ideias e conceitos que auxiliaram o entendimento de assuntos relevantes para o desenvolvimento do caso assim como da Gestalt-Terapia.

Os autores aqui citados são reconhecidos na área, especialmente aqueles que trabalham com o tema da Gestalt-Terapia com crianças. Embora muitos outros tenham iluminado o meu caminho de aprendizado e prática, os aqui mencionados foram os que considere relevantes para a minha escrita do presente trabalho.

2.1. Gestalt-Terapia com crianças

É de extrema importância levar em consideração a visão e a concepção de criança e infância da Gestalt-Terapia (GT) uma vez que essa visão norteará a atuação do profissional, bem como a relação terapêutica que será desenvolvida durante o atendimento.

Segundo Antony (2006, p. 01) “A Gestalt não compartilha da visão reducionista e determinista do existir humano que considera que toda criança se desenvolve e cresce obedecendo a fases sucessivas e fixamente definidas no fazer clínico com crianças”.

Porém, se não concordamos com esta perspectiva de desenvolvimento, o que chamamos de criança? Como propõe Lizias (2010), talvez a saída seja pensar a criança em processo de vir a ser. Não um vir a ser adulto, mas compreender o ser criança como uma afirmação do momento aqui e agora na abertura de diversas possibilidades.

Ainda segundo Antony, a Gestalt-Terapia compreende o desenvolvimento humano como um “processo permanente e contínuo de ajustamento criativo mediado pela capacidade inata de autorregulação orgânica do indivíduo” (2006, p. 01).

Segundo Ribeiro (1985) a autorregulação é o instrumento de manutenção da vida, passando por todos os seus estágios e fazendo com que as transformações, ou tentativas de autorregulação durem por toda a vida. É impossível que o ser humano, como um todo, se autorregule sozinho ou a partir de si mesmo, pois todos nos regulamos no mundo e a partir dele. Ou seja, a autorregulação só se faz possível através das relações, tornando assim cada ser único, o que faz com que se torne ainda mais difícil padronizar o desenvolvimento humano em fases.

A visão holística da GT busca a compreensão do desenvolvimento humano de maneira multidimensional, ou seja, biopsicossocial. Para a Gestalt, criança e ambiente são uma

unidade impossível de desassociar/separar. Eles mantêm entre si uma mútua influência e constante interação que proporciona experiências que não podem ser deixadas de lado ao longo do processo terapêutico.

Segundo Peruzzo (2011), é esta interação criança/mundo que fará com que a mesma desenvolva a capacidade de awareness. Isto é, a capacidade da criança de se perceber no mundo através da sua relação com o mesmo, e a partir disto poder compreender o que se passa com ela nesta relação e identificar seus pensamentos, sentimentos, atitudes e necessidades.

Como elucida Aguiar:

Uma das implicações de concebermos o homem como um ser global e integrado é que toda e qualquer manifestação da criança, seja qual for a forma de denomina-la – verbal ou não verbal, mental ou corporal, emocional ou orgânica -, representa-a na sua relação total com o mundo, traduzindo a sua única maneira possível de ser e estar nesse mundo em dado momento. (2015, p. 34).

A GT nos possibilita uma compreensão do desenvolvimento humano que vai além da dicotomia entre orgânico e maturacional ou social e normativo. Ao invés de priorizar o viés biológico ou social, compreende-se o desenvolvimento humano como um processo em que social e biológico estão sempre interagindo e dialogando com todos os elementos do campo.

Ou seja, a criança não é vista como um ser inacabado em relação ao adulto, tampouco o desenvolvimento é visto como uma história de fases rumo ao objetivo final, mas como um percurso construído com momentos singulares que são completos no aqui e agora de cada criança (Aguiar, 2015).

Assim sendo, quando uma criança chega à psicoterapia com determinada queixa, seja ela oriunda da escola, da família, etc.; podemos considerar que, qualquer que seja a queixa, esta é um sinal de que a criança como um todo não se encontra, no momento, em sua melhor forma em relação ao mundo. Ou seja, seu processo de contato encontra-se prejudicado.

De acordo com Antony (2006), contato é o processo psíquico e/ou comportamental pelo qual o indivíduo entra em relação consigo, com o outro e com o mundo em busca do novo e diferente. Implica em união/separação, evitação/aproximação, identificação/alienação que representa a dialética do ritmo da vida. Neste sentido, podemos afirmar que o sintoma apresentado pela criança nada mais é do que a figura emergente de um fundo que é a sua totalidade, assim sendo, para uma compreensão verdadeira e genuína desta criança, precisamos relacionar figura e fundo.

Como ilustra Zanella (2010): “Tal como uma girândola, que instante após instante faz brotar uma cor luminosa, assim é o constante surgimento da figura motivacional, que leva o homem a buscar o contato. Assim é a criança.” (2010, p.111).

Por percebermos a criança em sua totalidade, consideramos que toda forma de expressão da criança, seja pela fala, por sinais, pela brincadeira ou mesmo ficando calada e parada, é uma maneira única de expressão que lhe diz respeito. Mesmo que nada tenha a ver com o sintoma e a queixa inicial, a produção da criança dentro da relação terapêutica está sempre relacionada a esta a partir da perspectiva de figura-fundo.

Uma vez que a linguagem verbal não é a principal forma de comunicação para a GT com criança, isto nos permite trabalhar com crianças de diversas idades e em diversas condições. Entendemos que sempre há uma forma de acesso, uma maneira pela qual esta criança se comunicará e se mostrará para nós. No entanto, não deixamos de levar em consideração o campo em que a criança está inserida, ou seja, sua família, escola e outros campos sociais que possam influenciar o modo de ser e estar da criança no mundo.

É fundamental que conheçamos a história desta criança. Mais especificamente, seus modos de se relacionar desde sua chegada ao mundo. Por isso, é importante verificar junto aos pais ou responsáveis, professores e demais pessoas próximas como a criança em atendimento se relaciona com elas e com o mundo ao seu redor.

2.2. A família no processo terapêutico

Ao falarmos de modos de relacionar-se e da importância do contexto para o desenvolvimento e funcionamento saudáveis da criança, precisamos destacar o relacionamento familiar como um dos mais importantes. Muitas vezes, este é o primeiro contexto que esta faz parte e também o mais importante em seus primeiros anos de vida, já que, durante muito tempo, a criança é totalmente dependente desta família.

Assim, é imprescindível para um trabalho terapêutico eficiente que se procure compreender o que se passa com a criança em atendimento, que busquemos entender a dinâmica de seu contexto familiar.

Segundo Zinker:

As famílias funcionais são caracterizadas por fronteiras de subsistemas fluidos e flexíveis entre os indivíduos e os grupos de adultos e crianças. Existe um propósito comum, solidariedade, coesão e responsividade, além de respeito pela separação e “unicidade” de cada pessoa. Um ritmo gracioso predomina, dando união e intimidade para autonomia individual (2001, p.77).

Todas as famílias vão de um extremo de superproteção até a falta de atenção. Isso é normal, nenhuma família está sempre em equilíbrio perfeito, há uma constante variação

adaptativa (ZINKER, 2001). Em relação à criança, a proteção, cuidado e atenção são congruentes com as necessidades desta em determinado momento.

O que se percebe é que, em geral, famílias que trazem seus filhos à terapia encontram-se estagnadas em um dos dois extremos: Ou existe uma ligação muito grande, a ponto de as diferenças não serem acolhidas, não havendo possibilidades de troca; ou a diferença é de tal forma marcada que também não há essa possibilidade, uma vez que um não pode aceitar a diferença do outro.

Entendemos família como um sistema, do qual fazem parte todos os membros desta, bem como suas relações e que está sempre em constante mudança, um sistema que influencia o modo de ser e estar de cada membro e também é influenciado por estes. Portanto, devemos sempre olhar para a família da criança que chega até nós e localizar onde esta criança encontra-se dentro deste *continuum* entre as duas polaridades.

Também precisamos ter em mente que, como um sistema interligado, qualquer evento ou situação que atinja qualquer uma das partes da família também atingirá todos os outros membros do sistema e vice-versa. Ou seja, uma doença, perda de emprego, ou qualquer outro evento significativo que venha a ocorrer a um dos membros terá um reflexo na vida e no modo de ser e estar dos demais.

De acordo com Fernandes (2010, p.177): “nesse sentido, (a família) é um sistema vivo, pulsante, que a cada momento transforma e é transformado por inúmeras interferências decorrentes de diferentes variáveis.”.

Para que a criança tenha um desenvolvimento satisfatório e estabeleça formas saudáveis de contato com o meio e com ela mesma, a confirmação, que Joyce e Sills (2016) conceituam como ser totalmente aceito, é a principal função relacional. Dadas as confirmações iniciais, ela será capaz de desenvolver uma elevada autoestima e saberá lidar com suas necessidades em conformidade com o meio.

É papel da família promover à criança confirmações de todos os seus sentimentos e necessidades, mesmo aqueles que, ao olhar dos adultos são desagradáveis e ruins. Esta não é uma tarefa fácil já que, comumente, é necessário confirmar sentimentos e necessidades que os adultos têm dificuldade de aceitar. Segundo Aguiar (2015), um exemplo disto é a forma como os pais costumam lidar com a raiva. Em geral, as crianças aprendem desde cedo que esse não é um sentimento válido, não é algo que se deva mostrar e que quando expresso pode causar diversos danos e, sobretudo, fazê-la perder o amor dos adultos.

O papel da confirmação é fazer com que a criança saiba que todos os sentimentos são permitidos, e que mesmo os que são ditos ruins são apenas mais um sentimento como todos

os outros e que sua existência não faz com que os outros a amem menos. Só assim a criança entenderá que não precisa suprimir tais sentimentos para que tenha a aceitação do outro.

Confirmando um sentimento, porém, não estamos necessariamente confirmando qualquer forma de expressão deste, a tarefa do adulto é confirmar o sentimento e ajudar a criança a encontrar maneiras mais saudáveis de expressá-lo que sejam adequadas ao seu contexto. O que acontece, em geral, é que os adultos reprimem determinados comportamentos ligados a tais sentimentos, passando assim uma mensagem à criança de que este é errado e não deve ser expresso. Isso faz com que a criança introjete a ideia de que é má, inadequada, se sinta confusa e não saiba como expressar o que sente.

Para ser eficaz, a confirmação tem de ser genuína. Diferente do que chamamos de elogio, onde o adulto apenas diz algumas palavras positivas sobre algum comportamento ou ação, a confirmação precisa partir de um reconhecimento justo do que a criança pode ser naquele momento e, ao mesmo tempo, assinalar seu potencial de ser diferente em outra ocasião.

Não se trata de imprimir um juízo de valor em seu elogio, assim fazendo com que a criança comece a agir de maneira a agradar o adulto. Ou mesmo ser exageradamente incongruente, fazendo com que comece a desconfiar da veracidade deste elogio e também da sua eficácia. A confirmação ajuda a criança a constituir habilidades relacionais com os outros e consigo mesma de maneira saudável.

2.3. Funcionamento Saudável e Não Saudável

Na tentativa de autorregulação em sua interação com o mundo, a criança constrói diversas formas de estar e de se relacionar com ele. Denominamos estas formas de ajustamentos criativos. Ajustamento criativo é o processo em que o indivíduo encontra em si mesmo, no meio ou no outro ou em ambas as partes, soluções criativas, muitas vezes não claras, para se autorregular.

Estes ajustamentos podem se apresentar de formas saudáveis ou menos saudáveis; Segundo Aguiar (2015, p.81), “o que diferencia o ajustamento criativo dito saudável do não saudável é basicamente a forma como a interação criança/mundo, regida pelo processo de autorregulação, acontece.”.

Nesta interação sempre se apresentam diversas necessidades a cada momento. A fim de satisfazer cada uma delas é preciso que as categorizemos hierarquicamente: das mais importantes para as menos importantes.

Para a Gestalt o indivíduo saudável é aquele que se relaciona de forma criativa com o meio, sendo um indivíduo único que expressa e atende as suas necessidades ao mesmo tempo que mantém uma relação respeitosa com os outros. Segundo Cardella (2014), o ajustamento criativo é a capacidade de pessoalizar, subjetivar e se apropriar das experiências que tomam lugar no encontro com a alteridade, um processo contínuo no campo organismo/meio. Ou seja, um ajustamento criativo saudável permite à criança ser e estar no mundo através de suas necessidades ao mesmo tempo em que não descarta a presença do outro e sua confirmação.

Uma criança que busca atender todas as expectativas dos adultos a sua volta ou uma criança que, ao contrário, nega todas essas expectativas agindo exatamente o oposto daquilo que é esperado dela, estará atendendo a sua principal necessidade: ser confirmada, mesmo que negativamente, mas, ao mesmo tempo, estará negando suas demais necessidades. Ao suprimir tais necessidades ela não deixa alternativa para estas se expressarem a não ser através do sintoma.

Assim, a GT entende que qualquer que seja a dificuldade apresentada, esta não se encontra na criança ou no meio em que ela está inserida, mas sim na relação estabelecida entre eles. Esta é uma relação que busca o equilíbrio, procurando a melhor configuração possível naquele momento e contexto.

Se o meio apresenta sempre as mesmas demandas, a criança repetirá tais ajustamentos de maneira indefinida até o ponto em que esta seja a única maneira de se relacionar que ela conheça, independente do contexto ou situação. Ou seja, a criança irá generalizar sua percepção do mundo e do outro, cristalizando seus comportamentos. Um ajustamento criativo não saudável é, por tanto, uma inabilidade de se relacionar criativamente com o meio e com o outro. A criança irá se relacionar através de padrões cristalizados e repetitivos (Aguiar, 2015).

Cardella (2014) define o ajustamento não saudável como sendo a adaptação excessiva, acomodação, resignação, conformismo, cristalização e estereotipia; a criatividade sem ajustamento se revela anarquismo desprovido de funcionalidade, portanto estéril. Segundo Aguiar (2015), para a Gestalt-terapia a noção de saúde é baseada na fluidez da satisfação contínua de necessidades emergentes no contexto e momento em que a criança se encontra. A saúde, para a autora, é a possibilidade de viver a novidade que surge a cada nova situação com originalidade e não como uma sombra ou repetição de algo antigo, podendo-se criar formas novas para abor-la.

2.3.1. As funções de contato e os ajustamentos evitativos

Consideramos fundamental que a criança experimente o mundo de todas as maneiras possíveis por meio de suas funções de contato, que são: visão, tato, paladar, olfato, linguagem e movimento corporal. (OAKLANDER, 1980)

Se as funções de contato estiverem desenvolvidas e desbloqueadas, a criança experimentará um contato de maior qualidade com o mundo. Uma vez que elas se apresentem bloqueadas ou distorcidas, certamente esse contato se apresentará diminuído e empobrecido. (AGUIAR, 2015.).

O funcionamento não saudável pode ser identificado através da repetição de padrões fixos e não satisfatórios que são apresentados através da utilização de mecanismos de evitação de contato. Em GT reconhecemos sete mecanismos de evitação de contato: introjeção, projeção, retroflexão, proflexão, confluência e egotismo.

Estes mecanismos são formas de lidar com o mundo e consigo mesmo que ocorrem naturalmente e são saudáveis, dependendo do momento e contexto, uma vez que passemos por situações que não daríamos conta. Em certas ocasiões, evitar o contato é o melhor que podemos fazer. O problema reside em sempre impedir, ou atenuar o contato e não vislumbrar outras formas de expressar necessidades e sentimentos evitados.

Aguiar (2015) afirma que quando esse movimento é cristalizado, as possibilidades de contato com o meio diminuem progressivamente. O que percebemos é que cada criança costuma ter uma configuração destes mecanismos, geralmente um ou dois destes se apresentam de forma mais proeminente na relação criança/mundo.

2.4. Diagnóstico e Psicoterapia com Crianças em Gestalt-Terapia

Dada a visão holística de homem da GT é correto afirmar que um diagnóstico tradicional, no modelo médico, não é o mais adequado para o trabalho com essa abordagem. Uma vez que a GT está interessada no sujeito como um todo, um diagnóstico que consista em uma investigação do que “há de errado” a fim de encontrar a cura ou remediação não contempla a visão gestáltica. Segundo Frazão (2015, p.83):

Uma vez que concebemos o homem como uma totalidade, em constante processo de crescimento e desenvolvimento, o que inclui não apenas atenção a suas dificuldades e sofrimentos, mas também a suas possibilidades, faz-se necessária uma concepção de diagnóstico que contemple esses aspectos sem excluir os demais.

O pensamento diagnóstico para a Gestalt é processual, ou seja, embora exista um momento de investigação no começo dos atendimentos, essa se estende por todas as sessões, não sendo um elemento que precede o tratamento, mas sim que caminha lado a lado com este.

Por andarem juntos, muitas vezes investigação e tratamento reconfiguram o diagnóstico. Ou seja, para a GT, pensar diagnosticamente é um processo dinâmico e contínuo.

Podemos falar então, em uma compreensão diagnóstica afinada com a concepção de ser humano da GT. Uma compreensão que privilegia a observação, a descrição da experiência singular do cliente, a identificação de como ele interrompe o fluxo do contato e o tipo de apelo que ele endereça ao terapeuta, assim como suas relações entre diversos elementos do campo do qual ele faz parte. (AGUIAR, 2017).

Ou seja, o diagnóstico é a compreensão de cada cliente, levando em consideração suas particularidades e singularidades. É compreender que cada sintoma tem um significado específico no contexto e momento em que se apresenta e há um propósito ao qual este sintoma serve. Portanto, o diagnóstico não está vinculado a uma doença ou dificuldade, e sim ao modo de ser e estar da criança, o que pode incluir a doença ou dificuldade, mas não se resume a esta.

Assim, podemos nos referir ao processo diagnóstico na GT como um “pensamento diagnóstico processual”, termo introduzido por Frazão. No pensamento diagnóstico processual, além de identificarmos ajustamentos disfuncionais, devemos nos atentar para as possibilidades e potencialidades dos clientes em atendimento (FRAZÃO, 2015).

O pensamento diagnóstico processual interessa-se pela história do cliente, presente e passada, pois se entende que a configuração apresentada no aqui e agora está relacionada a todas as experiências vividas pela criança e como elas a afetaram e ainda afetam. Além disso, a relação criança-psicoterapeuta é o fio condutor desta compreensão diagnóstica, uma vez que é dentro desta relação que a criança apresentará seus padrões relacionais.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é relacional e participa ativamente da criação de seu meio, a compreensão diagnóstica é construída com base na relação entre psicoterapeuta e cliente, particularmente, na forma como esta relação se inicia e desenvolve-se no próprio processo de compreensão diagnóstica (AGUIAR, 2015). O pensamento diagnóstico processual é, portanto, tão singular quanto cada criança que encontramos, uma vez que, envolve a relação entre cliente e terapeuta e as experiências destes, seus aspectos disfuncionais e funcionais, que são únicas e estão em constante mudança.

Segundo Frazão (2015, p.101-102):

O processo diagnóstico processual demanda uma atitude cuidadosa com o paciente, buscando, por meio de uma relação respeitosa e amorosa genuína, resgatar sua possibilidade de se relacionar de forma autêntica e criativa com o ambiente, a fim de possibilitar o intercâmbio nutritivo no campo interacional e o resgate de seu lugar legítimo no mundo.

No trabalho com crianças, o pensamento diagnóstico processual, muitas vezes, significa investigar diversos contextos onde a criança circula. Para isso, visitas à escola, à casa, sessões com a família e/ou amigos podem ser necessárias. Oliveira (2014) considera que, relacionar-se com os diversos ambientes de convivência da criança é necessário, pois estes ambientes podem ser referenciais importantes da criança e podem revelar dados cruciais sobre seu funcionamento que, às vezes, são desconhecidos até mesmo pelos pais.

2.4.1. Relação Terapêutica

O estabelecimento de um vínculo terapêutico forte tanto com a criança quanto com seus responsáveis é uma condição primordial para o andamento da psicoterapia. Segundo Aguiar (2015), a relação terapêutica é o próprio instrumento da psicoterapia, um fenômeno interativo facilitador da emergência de formas mais saudáveis e satisfatórias de interação com o meio. A GT propõe uma forma específica de relacionamento terapêutico denominada de relação dialógica. Este conceito foi desenvolvido por Martin Buber (1954/1984) que a descrevia como:

Uma atitude de sentir/perceber/experienciar genuinamente a outra pessoa como uma pessoa (e não como um objeto ou parte-objeto) e uma disposição para “ouvir” profundamente a experiência da outra pessoa sem prejulgamento. Além disso, é a disposição para “ouvir” o que não está sendo falado e “ver” o que não é visível. (HYCNER e JACOBS, 1995; apud JOYCE; SILLS, 2016, p. 70).

Assim, é importante que o Gestalt terapeuta esteja completamente presente, compreendendo, validando e agindo com autenticidade diante da criança em atendimento. Um terapeuta que oferece uma relação dialógica procura estar sempre no aqui e agora, se entrega, se emociona e vivencia o momento profundamente. Uma relação onde o terapeuta encontra-se presente, pronto para oferecer a confirmação necessária, inclusão e uma comunicação aberta, é uma relação eu-tu.

Assim, a relação entre terapeuta-criança é o elemento mais importante do processo terapêutico. Esta relação, onde a criança experimenta ser respeitada, ouvida e acolhida não só pode ser, por si mesma, terapêutica, como pode ser decisiva na vida posterior desta criança.

Segundo Hycner e Jacobs (1997), é comum que vivamos em alternância entre momentos eu-tu e eu-isso, inclusive durante a terapia. Embora os momentos eu-tu sejam considerados ideais, os momentos eu-isso também têm a sua função. Às vezes é necessário se afastar e refletir sobre o fenômeno que se vivencia, é possível então fazer conexões entre o aqui e agora e o lá e então.

No trabalho com crianças é necessário procurar os pontos de encontro no relacionamento, perseguir seus interesses. Algumas vezes a criança irá responder prontamente, outras é preciso persistir em busca daquele ponto que gere a vinculação.

Muitas vezes esse encontro acontece no mundo lúdico, afinal o brincar é a forma como as crianças se expressam naturalmente, por tanto, na prática clínica este é o recurso que propiciará uma melhor comunicação entre terapeuta e criança. É através do lúdico que ela, muitas vezes, expressa seus sentimentos, que deixa transparecer suas ansiedades, desconfortos e confusões. A brincadeira é o modo como a criança nos apresenta o seu mundo do jeito que ela vê.

Myriam Bove Fernandes (2016) acredita que somente conseguiremos acessar as emoções das crianças através da brincadeira. Segundo ela, a criança, ao interagir com o terapeuta, expressa suas emoções ao mesmo tempo em que elabora seus sentimentos e experimenta novas possibilidades em seu existir. No entanto, como menciona Pajaro (2015), é importante tomar cuidado para que o brincar não se torna apenas a prática pela prática e sim que esteja aliado a preceitos teóricos.

2.5. Dificuldade de aprendizagem

Dumas (2011), descreve os transtornos de aprendizagem tendo suas origens em vários déficits cognitivos e neurobiológicos. Estes geram consequências como diferentes tipos de dificuldades, como a identificação, a reprodução e a compreensão das letras e dos números, a pronúncia, a decodificação necessária à leitura e ao cálculo, a atenção e a memória.

O surgimento destes transtornos, como Patto (2000), esmiúça em seu livro “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia”, não se dá por acaso. Historicamente, crianças eram classificadas como “burras”, “lentas”, entre outros termos pejorativos e suas dificuldades eram associadas às condições sociais ou cor de pele que apresentavam. Estes termos foram usados como forma de exclusão e de isentar o estado de suas obrigações com o sistema educacional.

Ainda hoje é possível observar resquícios desta realidade histórica, junto a isso estão os sentimentos de culpabilização da criança pelos “fracassos”. Não é incomum que se culpem as famílias ou que os próprios pais se sintam culpados pelas dificuldades das crianças. Não raramente as crianças que chegam para nós, vêm recomendadas pela escola, ou até mesmo porque seus pais acreditam que elas possuem algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Uma questão restrita às funções cognitivas da criança.

A Gestalt-terapia, no entanto, preocupa-se menos em determinar se uma criança tem algum distúrbio do que descrever suas competências, pontos positivos, potencialidades e, reconhecer suas dificuldades como parte de uma figura maior. Segundo Aguiar (2015), ao investigarmos melhor o campo destas crianças, podemos nos deparar com uma série de elementos na relação criança/pais, como, por exemplo, exigências incompatíveis com suas possibilidades, intolerância diante de erros, ou mesmo desqualificações intensas diante de qualquer produção da criança. Todos esses elementos podem contribuir para o surgimento do sintoma chamado de “dificuldade de aprendizagem”.

De acordo com essa perspectiva, a Gestalt acredita que, substituindo o foco na queixa, descentralizando a atenção no “problema escolar” e dando espaço para que a criança se mostre, não só teremos acesso às múltiplas causas do sintoma como este pode ser solucionado através da relação terapêutica. Isso não quer dizer que devemos ignorar a chamada dificuldade de aprendizagem, é necessário investigar como se expressa, como e quando surge. Para isso, uma, ou várias, visitas à escola podem ser necessárias.

3. Descrição do Caso

Nesta sessão trarei informações importantes para a compreensão do caso, como a queixa inicial, idade da criança no início dos atendimentos, períodos de investigação, entre outras.

3.1. Identificação

O período de investigações durou entre 09/06/2017 e 07/03/2018 (investigação em andamento). Pedrinho (Nome fictício) chegou ao serviço de psicologia da UFRB, trazido pela mãe. Segundo ela, uma colega de trabalho indicou que ela procurasse o CRAS, lá eles encaminharam a encaminharam para o serviço.

Sua queixa, motivo inicial para a procura do atendimento, era a dificuldade de aprendizagem do seu filho. Pedrinho, que no momento da triagem tinha 6 anos, não lia ou escrevia, não reconhecia letras ou números. A família já havia recebido inúmeras sinalizações da escola, informando sobre a dificuldade do filho. Ela dizia não aguentar mais e não saber o que fazer.

3.2. Demanda e condições do campo

No primeiro atendimento com a mãe do cliente, ela me contou que procurou o serviço com queixas de que seu filho estava tendo dificuldade de aprendizagem na escola. Traz ainda algumas circunstâncias atuais significativas, como a recente troca de escola. Ele começou a vida escolar em uma instituição privada, mas mudou-se para uma instituição pública quando houve uma alteração na situação financeira da família. Ambas as instituições apresentaram queixas sobre a dificuldade de Pedrinho em reconhecer letras e números e acompanhar os demais colegas. Ela ainda trouxe a informação de que o pai do cliente adoeceu há aproximadamente dois anos. O que tem sido difícil para a família. Ela se preocupa que a situação do pai esteja afetando seu filho.

Contou também de um evento histórico significativo. Quando Pedrinho era apenas um bebê, uma prima da família que sofria de “transtorno mental” (ela não sabe dizer exatamente qual), fez com que Pedrinho ingerisse seus remédios o que o levou a dormir por muito tempo, fazendo com que a mãe se preocupasse e o levasse ao hospital. A mãe conta que o filho não sofreu nenhuma sequela e que o evento não parece ter impactado de nenhuma forma a vida de Pedrinho.

3.3. Procedimentos utilizados

Durante o processo diagnóstico e ao longo das sessões, que duravam em média uma hora e aconteciam semanalmente em horários combinados previamente com a família, utilizamos diversos materiais e procedimentos, dentre eles:

Triagens e anamneses, sendo que a primeira delas foi realizada por outras colegas em um momento anterior, com a intensão de coletar informações. A outra, realizada por mim, quando assumi o caso, teve a intenção de coletar mais informações e atualizar os dados encontrados na pasta do cliente.

Visitas à escola: Visitei a escola em que o cliente estuda no momento e a escola em que estudava até pouco tempo atrás, sendo que, nesta escola fez-se necessária uma segunda visita para confirmação de dados. O acompanhamento à escola é sempre realizado diante a demanda. Nesse acaso, fez se necessário coletar informações e também observar o ambiente escolar, pois eram conhecimentos necessários.

Entrevistas: Realizei diversas entrevistas com a mãe, dona Veronica (nome fictício), que tem 28 anos, durante o processo terapêutico. Formamos um vínculo durante os atendimentos em prol de Pedrinho. Algumas vezes, porém, era necessário oferecer-lhe uma escuta, então tivemos encontros para tratar de assuntos que diziam respeito a ela e não somente a seu filho.

Teste Psicológico: Em uma das sessões tentei aplicar a Escala de Maturidade Mental Colúmbia em Pedrinho, mas não foi uma tentativa com sucesso.

Avaliação psicopedagógica: Em certo momento, achamos que seria proveitoso que Pedrinho passasse por uma avaliação psicopedagógica.

Recursos lúdicos: Jogo de botão, forca, batalha naval, carrinhos, fantoches, casa de boneca, boneca, blocos de construção, quebra-cabeça, tinta aquarela, jogo de ping-pong, família terapêutica, brincadeiras de faz-de-conta, circuito com corda, forte de almofadas, boliche, bambolê e dança. Bola, cara-a-cara, cilada, mola elástica, livros, jogo da memória.

3.4. Síntese dos atendimentos

Ao todo foram realizados 23 atendimentos. Os atendimentos aconteceram semanalmente, sendo sessões de 1h de duração. Em geral o pai era quem trazia o filho para as seções, uma vez que a mãe estava em horário de trabalho. O pai geralmente dormia na sala de espera. Pedrinho sempre parecia mudar de comportamento depois de se despedir dele e seguirmos pelo corredor, fora de suas vistas.

A primeira sessão foi uma sessão com a mãe para levantamento de dados e demanda. Nesta sessão foram tiradas dúvidas sobre a ficha de triagem que havia sido preenchida previamente por uma antiga estagiária. A mãe traz a doença do pai como marco importante na família. Também aborda a mudança de escola de Pedrinho como algo que percebe ter impactado sua aprendizagem e com a qual se preocupa.

A primeira sessão com Pedrinho ocorreu no dia 19/06/2017. Essa foi uma sessão significativa, pois desde o primeiro momento ficou bem claro como ele interage com o mundo, como faz contato com este, além de interrupções no ciclo de experiência. Pedrinho escolhia uma brincadeira, porém, depois de alguns minutos, abandonava-a, pois era “chato” ou “difícil”. Então partia para o próximo jogo ou brinquedo onde repetia o mesmo comportamento, sempre desistindo quando a atividade apresentava qualquer dificuldade.

Outro momento importante desta sessão foi que, na casa de bonecas, sua brincadeira consistiu em juntar todos os móveis em um cômodo só, agrupando-os e encaixando, em seguida organizando diversos carrinhos coloridos por cor em uma fileira e em um cômodo separado. Estes comportamentos descritos acima voltariam a se repetir diversas vezes ao longo das sessões.

Já na segunda sessão, na semana seguinte, logo que se despediu do pai, na sala de espera, ele já parecia bastante confortável com o Serviço de psicologia. Enquanto percorríamos nosso caminho até a sala, um brinquedo lhe chamou a atenção e ele pediu para brincar com aquele brinquedo. Pegamos o brinquedo e o levamos até a sala onde ocorreria o atendimento. No entanto, ele só lhe deu atenção durante cerca de cinco minutos. Passou então a brincar com blocos de construir. Não construiu nada com os blocos no primeiro momento e sim os separou em categoria: cores e tamanhos. Por fim, construiu um castelo usando apenas blocos de determinada cor.

Depois de poucos minutos, pediu para brincar com os fantoches. Representou um casal aos beijos que logo se separava. Acabou por se interessar por um quebra-cabeças que encontrou no armário de brinquedos e pediu para montá-lo. Encaixou algumas peças e disse: “é difícil, mas eu vou continuar”. Trabalhando juntos, concluímos o quebra-cabeças. Ele pareceu muito contente e queria montar novamente. Quando disse que não tínhamos mais tempo, ele disse que não queria ir para casa e pediu que na próxima sessão eu trouxesse mais brinquedos, especialmente um carrinho.

Antes de começar a terceira sessão, dia 12/07, pedi para conversar novamente com a mãe de Pedrinho. Perguntei-lhe como estavam as coisas e ela disse que seu marido ainda não estava bem e que ela se sentia esgotada. Perguntei também como ela se sentia sobre uma

visita minha à escola do filho e ela se demonstrou confortável com a ideia. Disse que havia recebido outra reclamação da escola sobre Pedrinho. Disseram que ele não estava copiando as lições. A mãe disse se sentir cansada, pois chegava em casa do trabalho e tinha que ajudar a fazer as tarefas da escola. Também pediu que encaminhássemos seu marido à APC (Ambulatório de Atenção Psicológica a Pessoas que Vivem com Condições Crônicas).

Neste dia trouxe diversos novos brinquedos e materiais artísticos para a sala. Sua reação ao ver os brinquedos dispostos no tapete era de deleite e logo se atirou sobre as embalagens para explorar todos os brinquedos novos. Dentre estes estava um conjunto de carrinhos coloridos, os quais ele organizou em fileiras, por cores. Dois quebra-cabeças que ele tentou montar, mas desistiu por considera-los muito difíceis. Insisti que terminássemos um deles juntos, disse-lhe que precisava de sua ajuda para concluir a tarefa e ele topou.

Tentei acessar a sua criatividade e escrita. Sugeri que desenhássemos em uma folha de papel metro com tina, lápis e aquarela, ele resistiu, no começo, mas por fim desenhou o que chamou de monstro (ANEXO A), um desenho bem elementar. Ao terminar, pedi que ele escrevesse seu nome no desenho, ele se recusou, disse que não sabia, então pedi que escrevesse somente o apelido, ele topou com relutância, mas só concluiu a primeira letra. No fim da sessão, perguntei a ele o que achava de uma visita minha à sua escola e ele ficou muito animado.

No dia 27/07, visitei a escola onde ele estuda atualmente, uma escola municipal no Alto Santo Antônio. A professora o comparou a uma estudante com necessidades educativas especiais. Diz que Pedrinho tem muita dificuldade em reconhecer letras. De acordo com suas atividades ele consegue escrever, mesmo que apenas reproduzindo. Também se percebe que ele tem muitos amigos, durante a hora do recreio ele podia ser visto brincando de pega-pega, correndo e interagindo com outras crianças. Segundo a professora, “ele tem amigos de mais, chega a atrapalhar”.

Pedrinho pareceu feliz em me ver na sua escola, embora acanhado, ao me ver, veio até mim, me mostrou seu lugar na sala de aula, suas atividades, me deu um abraço e me perguntou que dia a gente iria brincar novamente. Informei-lhe a data do próximo atendimento e perguntei se todos aqueles eram seus colegas, ele disse que sim.

No atendimento que posterior à visita à escola, Pedrinho disse que tinha gostado muito de me ver lá e perguntou quando eu iria novamente. Ao brincar com a família terapêutica, ele colocou todos os bonecos para dormir, enquanto a mãe ia trabalhar. Disse que o pai, que estava deitado na cama, era um “cagão”.

Pedi minha ajuda para brincar com blocos de montar. Construiu um quadrado vazado que chamou de “A Garagem”. Enquanto eu construía uma casa. De vez enquanto ele me dava instruções ou fazia comentários sobre a minha construção: “esse telhado está errado, tia”, “cadê a porta?” E coisas desse gênero.

Durante a sexta sessão, ele pediu que lesse para ele o livro “O príncipe Feliz” de Oscar Wilde (2016), ele voltaria a este livro várias sessões depois. Ele estava bastante interessado em mim e em minhas coisas: queria usar meu colar, mexer na minha bolsa e insistiu para que eu lhe desse um beijo, ficando desapontado quando neguei. Mesmo enquanto brincávamos de faz-de-conta ele tentava criar situações para que eu lhe beijasse. Foi uma sessão em que não me senti muito confortável. Então, sugeri que brincássemos de ping-pong para evitar o contato físico que me causava desconforto.

A sessão seguinte ocorreu em uma sala maior do que as salas que havíamos ocupado até então. Montei um circuito, aproveitando bastante o espaço, com atividades em que ele tinha que correr, rolar sobre almofadas, pular corda, dançar, entre outras. Dançamos, ele riu da minha dança e disse que iria me ensinar como se fazia. Voltou a pedir um beijo, insistentemente. Desenhou um coração na lousa e disse que era para mim, depois escreveu uma palavra no quadro, mas como eu não entendia o que estava escrito, ele pareceu envergonhado e mudou de assunto.

Também me contou, após desconversar muitas vezes, que bateu em um colega na escola, apesar do colega ser maior que ele e que ninguém na escola, ou seus pais, sabia sobre isso. Este fato parecia ser importante para ele, pois se classificava como forte, por ter batido no colega e ter me acertado com uma boa de ping-pong com muita força.

No dia 14 de agosto, visitei a escola onde Pedrinho estudava anteriormente. Lá se repetiu o discurso de que ele não reconhece letras e números. A professora relata um período de agressividade por parte de Pedrinho e diz que este período estava relacionado a algo que acontecia em casa naquele momento. Depois de alguns dias, voltei a esta escola, a professora de Pedrinho, na época, disse que houve uma agressão por parte do pai. Diz que ele o pegou pelo braço e o jogou no chão. Essa informação surgiu quando uma vizinha contou que Pedrinho estava sendo espancado, que tinha marcas nos braços. Isso gerou um desentendimento entre as famílias e a escola acha que este foi um dos motivos de ele ter mudado de escola.

Na sessão que se seguiu, jogamos futebol com uma bola de pelúcia. Ele queria sempre ganhar, inventando regras para garantir que fosse sempre o vencedor. Sugeri que fizéssemos

um decalque do seu corpo em papel metro e em seguida ele poderia preencher o formato com suas características. Ele topou que eu o decalcasse, mas não quis terminar o desenho.

Então, brincamos de cara-a-cara, de novo ele estava competitivo, voltou a criar as próprias regras para ser o vencedor. Acabou quebrando uma das peças do brinquedo e queria brincar com o meu. Quando me neguei a trocar ele parou a brincadeira e disse que ia brincar de Cilada, sozinho. Enquanto isso me contou que arrancou um dente. Quando perguntei se ele sentiu dor, disse que sim. “Doeu tia, eu chorei e dormi com minha mãe”.

Quando me viu escrever em um papel, disse que a sua letra era bonita. Pedi que ele escrevesse para eu poder ver. Ele se recusou, disse que não queria. Perguntei o que ele achava de sua mãe vir brincar conosco em alguma sessão. Ele concordou, pareceu animado com a ideia.

Na nona sessão, ele estava bastante arredio, ficou “de mal” comigo. No princípio não queria me dizer o porquê. Repetiu diversas vezes que eu não gostava dele e, por mais que eu perguntasse, não queria me dizer o que lhe passara essa impressão. Disse que estava triste e não queria brincar. Falou que eu iria contar a seu pai que ele não quis brincar e o pai iria lhe bater.

Assegurei-lhe que não ia contar nada, mas mesmo assim ele ainda estava amuado. Por fim me disse a razão de achar que eu não gostava dele: segundo ele, eu não fiz nada quando ele desenhou o coração para mim na lousa. Foi uma sessão desconfortável para mim, no princípio. Porém, no fim da sessão ele já tinha se animado e feito as pazes comigo, brincamos com a mola e ele me contou que iria tomar sorvete com o pai na saída.

Na 11ª sessão a mãe foi convidada para participar da sessão junto com Pedrinho. Ele já havia pedido que ela viesse anteriormente e por isso estava bastante empolgado. A mãe é bastante competitiva e exigente quanto a G, durante as brincadeiras, ela dizia coisas como: “Ah, eu vou ganhar! ”, ou, “Vocês não estão fazendo direito”. Pedrinho sugeriu que fizéssemos uma competição para ver quem pulava corda por mais tempo, dona Veronica, levou a brincadeira muito a sério, inclusive, em um momento, trapaceando para poder vencer. Sugerimos que ele escrevesse uma palavra usando letras de brinquedo, dissemos que iríamos ajuda-lo, ele resistiu, mas acabou topando e, com nossa ajuda, escreveu a palavra “bola”.

Brincamos de cara-a-cara, uma brincadeira em que ele costumava trapacear, mas na presença da mãe, isso não ocorreu frequentemente. Quando ele tentava alguma coisa parecida, a mãe dizia algo como “engraçadinho”. No geral, a interação dos dois na sessão foi boa, pude perceber o afeto mútuo entre os dois.

Na sessão seguinte, pedi que somente a mãe viesse para que pudéssemos conversar. Foi uma sessão bastante densa. Ela chorou a maior parte do tempo, dizendo estar sobrecarregada, que não tem com quem contar. Disse também que ela é quem disciplina o filho, chegando a bater nela algumas vezes. Nessa sessão também contou o episódio em que o marido “surtou” e quebrou os móveis da casa e que Pedrinho estava presente e viu todo o ocorrido.

Ela diz se preocupar muito com o fato do filho ficar em casa sozinho com o pai, não ter com quem brincar. Ela acha que o filho está assumindo muitas responsabilidades ao cuidar do pai e teme vê-lo crescer e quando adulto, querer viver as coisas que deveria ter vivido agora.

No dia 30/10, em nossa 15ª sessão, tentei aplicar a Escala de Maturidade Mental Colúmbia. No entanto, após a terceira prancha, ficou óbvio que ele não estava engajado no teste, que apenas apontava aleatoriamente.

Houve uma mudança na sessão dezoito, até então ele era sempre relutante quando se tratava de escrever e/ou desenhar. Nessa sessão topou desenhar tanto ele quanto eu. Os desenhos eram bem elementares. Também topou que escrevêssemos um livro contando as histórias do quebra-cabeças que montamos e do livro “O príncipe de ouro”. Ele contava a história e eu escrevia. Por fim, ele pediu para escrever o seu nome na tampa da caixa de brinquedos, outro avanço.

Seguindo a linha da sessão anterior, trouxe diversos papéis coloridos, cola, tesoura, *glitter*, tinta e outros materiais de artesanato para que ele enfeitasse a capa do livro, pois ele queria leva-lo para a mãe. Ele pediu para desenhar, fez uma casa (ANEXO B) e disse que ia levar para a mãe, depois pediu para que eu escrevesse “mãe eu te amo”, eu disse que ele deveria escrever, então ele copiou a frase com *glitter*. Depois fizemos a capa do livro (ANEXO C). Em algum momento da seção ele disse que o pai jogaria o desenho fora.

Neste ponto, junto com meu supervisor, achamos que seria importante que Pedrinho passasse por uma avaliação psicopedagógica, então chamamos uma colega que topou colaborar conosco. Durante a primeira sessão com a psicopedagoga, ele disse que não queria brincar com outra tia, mas veio mesmo assim. Durante o jogo Torre de Londres ele claramente apresentou dificuldades, mas quando recebia ajuda e conseguia avançar, se mostrava animado, no entanto, nos momentos em que travava e não conseguia executar o que era requerido, se entristecia, chegando até mesmo a chorar em um momento.

No momento seguinte da sessão, ele deveria montar um carrinho de lego seguindo instruções de um cartão. Demonstrou um pouco de dificuldade na parte de planejamento, mas, no geral, pareceu gostar mais desta brincadeira do que da anterior.

A psicopedagoga pediu para se encontrar com a mãe. Então tivemos uma sessão onde participamos nós três. Surgiram novas informações sobre a família dos pais. Há histórico de doença mental na família do pai e na família da mãe duas pessoas tiveram dificuldade de aprendizagem e hoje precisam de ajuda durante o dia-a-dia. Segundo a mãe, essas pessoas não aparentam ter a idade que têm, mentalmente falando e não são alfabetizadas.

A próxima sessão com a psicopedagoga contou com a presença de Pedrinho e a minha. Nesta sessão, ela pediu que Pedrinho brincasse com a família terapêutica na casa de bonecas. Pedrinho pegou todos os bonecos da caixa e os colocou deitados em superfícies em um único cômodo. Então ela pediu que ele fizesse com que as pessoas interagissem entre si. Ele as colocou em pé em outro cômodo. Neste ponto a psicopedagoga pediu que ele contasse como ele brincava com o pai e a prima e ele disse que queria brincar com outra coisa.

Então ela pediu que ele desenhasse todos os que estavam na casa. Ele desenhou algumas pessoas aleatórias, desenhos elementares, e depois desistiu. Ela pediu que ele nomeasse as pessoas no desenho, ele disse alguns nomes aleatórios, mas não o seu ou do pai. Brincamos então de sequência lógica, ele teve bastante dificuldade para executar a brincadeira, precisando de bastante ajuda.

Por motivos de incompatibilidade de horários, a psicopedagoga precisou deixar os atendimentos. Ao retornar do recesso de fim de ano, a mãe me contou por telefone que havia perdido o emprego, então pedi que ela viesse para que pudéssemos conversar sobre as novas condições de campo de Pedrinho e sua família. Dona Veronica, nesta ocasião, me disse que apesar de a perda do emprego ter sido um abalo no primeiro momento, ela estava se sentindo contente por poder estar em casa com o filho e o marido.

Disse que Pedrinho estava amando ter a mãe por perto. Ela sinalizou que ele estava frequentando um reforço escolar e que havia notado diversos avanços na autoconfiança do filho. Contou, bastante animada que Pedrinho finalmente aprendera a andar de bicicleta, o pai havia comprado uma bicicleta a anos e ele se recusava a aprender, mas durante as férias, tinha aprendido e agora estava orgulhoso de si. Além disso, até aquele momento ele usava fraldas para dormir, mas durante esse meio tempo, ele deixara de usá-las por vontade própria. Ela ainda demonstrou um reconhecimento das capacidades do filho e que entendia que seu filho tinha o próprio tempo e maneira de aprender.

Nas sessões seguintes, pude notar a diferença a que a mãe se referia, Pedrinho agora pedia para desenhar, seu desenho tinha mais elementos (ANEXO F), brincar com canetas, usava uma tatuagem temporária e um novo estilo de corte de cabelo. Quando perguntei se ele tinha percebido que antes ele não gostava de desenhar e agora isso tinha mudado, ele disse que agora ele estava mais crescido, que sabia escrever o próprio nome. Se gabou das habilidades com a bicicleta, em jogar futebol e de não fazer mais xixi na cama. Até pediu para que eu o decalcasse e, diferente da primeira vez, ele completou o desenho com diversos elementos.

A última sessão aqui descrita aconteceu no dia 07/03/2018, nesta sessão planejamos juntos o nosso último encontro. Sugeri, com consentimento da mãe, que fizéssemos uma pequena comemoração e ele topou. Ele disse que ficaria muito triste por não nos encontrarmos mais toda semana. Expliquei o motivo de terminarmos nossa jornada e ele disse entender.

Pedrinho é uma criança bastante amorosa, estabelecemos um vínculo muito facilmente, ele expressou diversas vezes o quanto gostava de mim e estava sempre interessado em saber se eu gostava dele. Parecia que minha opinião sobre ele valia muito, o que levava a, muitas vezes, um recuo de sua parte, certa vez, por exemplo, ele disse à mãe que tinha vergonha de escrever na minha frente.

Logo no início dos atendimentos, já se sentia confortável para explorar o ambiente do serviço, queria conhecer todas as salas, abrir todos os armários. Sempre parecia tímido quando eu ia encontra-lo na espera, diante do pai e/ou mãe, mas assim que estávamos sozinhos no corredor, se transformava, ficando falante, curioso e cheio de energia.

4. Discussão

Nesta parte do trabalho farei uma discussão teórica do caso fazendo uso de questões que surgiram no tópico anterior e os conceitos e perspectivas de autores da literatura em Gestalt-terapia com crianças.

As primeiras sessões são de grande importância no processo terapêutico, são nestas sessões que o vínculo começa a se formar, que tanto terapeuta quanto criança estão aprendendo um sobre o outro. É importante que essas sessões sejam o menos diretivas possíveis, que se dê espaço para que a criança possa brincar e explorar livremente o ambiente.

Diante da visão de homem da GT, entendemos que quanto mais elementos da criança estiverem presentes no campo, maiores as chances de vislumbrarmos suas formas de funcionamento, seus padrões de interação, suas necessidades predominantes e a maneira que as satisfaz. (AGUIAR, 2015).

Nas primeiras sessões, Pedrinho se comportava de maneira tímida, não se movimentava muito, falava muito pouco. Na maioria das vezes, só falava quando queria pedir ajuda ou dizer que a brincadeira era difícil, mas explorava bastante o ambiente, abrindo o armário, tirando brinquedos e tentando brincar com estes. Ao longo das sessões se mostrou uma criança ativa, que se move bastante, demonstrando gostar de brincadeiras corporais e que o façam se movimentar. Algumas sessões depois, percebi que ele fala bastante, parece mais confiante em compartilhar detalhes sobre si, sua vida e o modo como se sente.

Comecei então a perceber que Pedrinho apresenta um padrão de relacionamento repetitivo. Ele estabelece contato através da deflexão. Segundo Aguiar (2015) a deflexão é um mecanismo de evitação no qual a criança suaviza o contato. Ou seja, são crianças que fingem não ouvir quando são indagadas sobre algo que lhes é desconfortável, desviam o olhar, ignoram e investem sua atenção em outras coisas como se nada estivesse acontecendo.

Na presença de situações indesejadas ou quando é solicitada alguma informação pessoal ou inquerido sobre seus sentimentos, ele se afasta do estímulo, ignorando-o, muda de assunto ou diz que não sabe, evita olhar-me nos olhos, recusa-se a brincar por achar que é muito difícil.

Assim, percebi que seria muito mais produtivo para o relacionamento e o processo terapêutico deixá-lo o mais livre possível, acompanhá-lo em seu ritmo, afinal, qualquer aproximação mais diretiva seria ignorada ou evitada. É comum que clientes com um padrão de deflexão tendam a afastar as intervenções do terapeuta quando estas tocam em material evitado. (JOYCE; SILLS, 2016).

As brincadeiras eram, em geral, escolhidas por ele e nós dois participávamos. Algumas vezes ele me dava tarefas: eu tinha que desenhar, enquanto ele pulava corda, ou arrumar as peças. No geral, nossos encontros eram sempre colaborativos. Percebi que na maior parte das vezes, quando se tratava de brincadeiras que envolviam planejamento ou qualquer conteúdo que julgava difícil, ele pedia constantemente a minha ajuda, até que aquilo ficasse fácil para ele, então já não queria que lhe ajudasse.

Quando a brincadeira exigia aspectos mais corporais ou era algo que ele conseguia fazer sem dificuldade, ele me oferecia ajuda, como por exemplo, quando ele disse que iria me ensinar a dançar ou a montar uma pipa. Estes acontecimentos demonstraram que Pedrinho, acabou por introjetar várias crenças que não necessariamente correspondem à realidade.

Antony (2006) afirma que a introjeção é o processo primário de constituição do *self* e de formação dos distúrbios emocionais. É um mecanismo valioso para a construção inicial da criança, ajudando-a a apreender o mundo e se diferenciar dele. A introjeção se torna um impedimento quando a criança não consegue discriminar entre o que é saudável e nutritivo e aquilo que não atende às suas necessidades e sim as do adulto. Crianças assim tendem a se apresentar muito nervosas diante de pequenas falhas, do seu ponto de vista, pedem muito a opinião dos outros e se preocupam muito em atender suas expectativas.

Pedrinho frequentemente repetia que era “um menino ruim” ou que foi “ tudo sua culpa” ou que “não sabe fazer”, especialmente em situações em que algo dá errado ou se quebra. Quando perguntado, no entanto, porque se considera um menino ruim, ele foge da questão. Um bom exemplo disso aconteceu durante uma sessão em que, brincando com uma mola, ele a embolou e não conseguimos desfazer o nó. Ele se sentiu muito culpado, repetiu várias vezes que era sua culpa e que era um menino ruim. Perguntou:

- Tia, você está zangada comigo?

- Não, não estou chateada com você, Pedrinho – Respondi, pois realmente não estava.

- Você vai contar para minha mãe? – Ele perguntou, lançando-me olhares desconfiados.

- Não vou contar, sei que foi sem querer, que você não fez de propósito.

Ele ficou em silêncio por um instante e então voltou a me questionar:

- Se eu tivesse feito de propósito, você ia ficar chateada?

- Ia sim, - respondi – Se fosse de propósito eu ia ficar bem chateada com você. – Achei que era melhor responder a verdade.

- E você ia contar para minha mãe?

- Não, não ia contar. Nós não combinamos que as coisas que acontecem aqui vão ficar entre nós? – Relembrei-lhe do acordo que tínhamos feito durante as primeiras sessões.

Percebi nesse ponto que, mais do que nunca, basear a nossa relação na confirmação, validação e reconhecimento dos seus sucessos, deveria ser a minha prioridade. Mais do que focar no problema de aprendizagem que era figura para a mãe e escola, considerei que este sintoma estava relacionado a diversos fatores desfavoráveis em seu campo. Oferecendo-lhe um ambiente seguro, onde se sentisse à vontade para se expressar, não só conseguiria acessar as origens de tais sintomas, como, ao mesmo tempo, já estaria intervindo, causando mudanças e evolução.

O pensamento diagnóstico processual é um conceito crucial aqui. Um diagnóstico que não está vinculado à dificuldade de aprendizagem e sim ao seu modo de ser e estar. Isto, obviamente inclui a dificuldade, porém não se resume a ela. Essa compreensão só foi possível devido ao foco na relação, foi dentro dela que pude notar seus padrões relacionais.

Quando Pedrinho fugia das minhas perguntas, quando se recusava a brincar de qualquer coisa que lhe lembrasse remotamente da escola. Quando parecia temer a minha desaprovação, quando, em uma sessão conjunta com sua mãe, quando esta perguntou o porquê de ele não querer escrever na minha frente, ele disse: “Ah, é que eu tenho vergonha”, ele estava me mostrando como se relaciona com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

A família sempre é um fator de extrema importância na psicoterapia com crianças. O contexto familiar é, geralmente, o primeiro com o qual ela tem contato e que influencia e até mesmo produz muitos dos seus padrões relacionais. Portanto, é comum que durante a psicoterapia com criança nos interessemos por esta parte do campo.

No caso de Pedrinho, a família se encontra em um momento difícil, diante de diferentes questões que afetam seu funcionamento. Há 2 anos, o pai de Pedrinho foi diagnosticado com cirrose hepática. A descoberta da doença afetou a família de diversas formas. Dona Veronica conta que constantemente Pedrinho via o pai chorar, em desespero diante a sua condição, ou agir de maneira violenta, sendo ríspido com a família ou quebrando móveis e objetos dentro da casa.

Além disso, o pai teve de abandonar o emprego de segurança, levando a mãe, que trabalhava em uma farmácia, a assumir mais horas de trabalho. Assim, devido às novas condições financeiras e os novos arranjos familiares, Pedrinho teve de sair da escola particular que frequentava para uma escola municipal, próxima da residência deles.

O que pude perceber durante estes meses de atendimento foi quanto a doença do pai influenciou a vida acadêmica e emocional de Pedrinho. O diagnóstico do pai coincidiu com o

início da vida escolar dele. De repente, ele não era a grande prioridade da família. Seu espaço foi diminuído, de várias formas, foi limitado.

A mãe relata que antes destes acontecimentos, ela era responsável por fazer a lição junto com o filho, que ele podia brincar na rua com os colegas, pois ela estava presente para supervisioná-lo. Agora, o que acontece geralmente é que o pai tenta ajudar o filho com a lição, mas ele não tem muita paciência, acaba sendo grosseiro com o filho. Então, Pedrinho fica preso em casa, sendo responsável por fazer companhia ao pai e não pode sair para brincar até que a mãe chegue no fim da tarde, cansada do trabalho, se esforce para auxiliá-lo com a lição e então, algumas vezes, permita que ele vá brincar lá fora.

Fernandes (2010) aponta para a necessidade do terapeuta se atentar às redes de pertencimento da família, reconhece-la em seu contexto cultural e em seu momento no ciclo de vida, afinal a criança não só é afetada por esta família, como participa desta e a modifica.

Todas essas informações apresentadas acima foram colhidas durante os atendimentos com a criança e encontros com a mãe. A relação entre Dona Veronica e eu também é relevante aqui. Desde o início estabelecemos um vínculo em prol de oferecer o melhor atendimento possível a Pedrinho.

De minha parte, busquei estar sempre atenta às necessidades da família, levando em consideração a situação delicada em que se encontravam. Isso incluía, mas não se limitava a flexibilizar os horários de forma que não atrapalhasse o trabalho da mãe e não coincidissem com as idas ao médico dos pais, oferecer a mãe um acolhimento em algumas sessões em que ela era o foco e não o filho, para que pudesse sentir-se escutada.

Estando sempre pronta a oferecer informações e colaborar da maneira que fosse possível, sua colaboração foi essencial para que pudesse entender o funcionamento de Pedrinho. Ela era muito presente, muitas vezes flexibilizando os próprios horários, quando necessário, sempre disposta a comparecer quando pudesse e, mesmo que por telefone, acompanhar o progresso que fazíamos.

No geral, o vínculo estagiária/mãe e estagiária/criança foi bastante significativo, frequentemente me peguei precisando refletir sobre a proporção e os limites que esse vínculo estavam tomando. Até que ponto era saudável para a relação e para meu cliente? Até que ponto eu estava fazendo o melhor dentro das minhas competências e capacidades para o andamento do caso ou eu estava apenas me afeiçoando à criança a ponto de querer protegê-la?

Nestes momentos precisava me afastar afetivamente. A relação que, de maneira bastante natural, se encontrava no panorama do eu-você, precisava se transformar numa relação eu-isso. Não era mais Pedrinho e sim um caso. Concordo com Hycner e Jacobs (1997)

quanto à importância da alternância entre momentos eu-tu e eu-isso, inclusive durante a terapia. Joyce e Sills (2016, discorrem sobre a importância da autorrevelação dentro da relação, especialmente quando um sentimento, pensamento ou imagem persistem por diversas sessões. Neste caso, foi importante que parece para analisar todo o conteúdo das sessões com Pedrinho e os sentimentos que provocavam em mim.

Por mais que o relacionamento ideal durante o processo terapêutico seja o relacionamento eu-você, há momentos em que é preciso se afastar e analisar a situação com certa frieza ou, inclusive, recolher-se emocionalmente para lidar com suas próprias questões.

A figura da mãe é um elemento constante durante este relato. Isto não se dá apenas pela natureza do vínculo entre nós ter se constituído de maneira intensamente positiva, mas também pelo vínculo existente entre mãe e filho e o significado dela para ele.

Pedrinho parece ser ligado à mãe, é a ela que recorre em certas situações, por exemplo, quando relata que “dormi com minha mãe por que arranquei o dente”. No entanto, sabe que não pode confiar à mãe todas as coisas, escondendo dela situações que acredita que o colocariam em problemas, como brigas na escola ou “maus comportamentos”.

Ela, por sua vez, também é bastante apegada a ele, mas parece manter uma expectativa muito alta sobre o filho. Ela verbaliza isso quando relata que compra cartilhas para tentar alfabetizá-lo, que propõe tarefas de casa quando a escola não o faz, entre outras atitudes. Ele percebe essas expectativas e muitas vezes as internaliza. Uma vez disse que gostaria de ser médico, pois sua mãe lhe disse que estes ganham muito dinheiro.

Durante uma sessão em conjunto, percebi a competitividade da mãe quando brincávamos de cara a cara, ela queria sempre vencer, também quando criamos uma competição de pula-corda, percebi que ela deu uma leve trapaceada, para que o filho não a superasse. Por fim, enquanto eu e Pedrinho brincávamos de ping-pong, sem regras, como costumávamos a fazer, ela nos criticava, dizendo: “Vocês não acertam nenhuma”, “vocês não são muito bons”.

Talvez isso seja parte do motivo de Pedrinho ter uma autoestima baixa. Do mesmo jeito que ele se envergonhava de escrever ou desenhar na minha frente, com medo da minha reação, de me decepcionar e perder a minha estima, talvez ele haja desta forma em relação às outras coisas da vida. Isso explicaria o porquê dele sempre evitar e diminuir o contato.

Na maior parte do tempo Pedrinho age de maneira passiva, sendo gentil e afetuoso, no entanto, em situações em que é contrariado, se recusa a interagir, agindo de modo evitativo ou até mesmo fazendo birra. Interrompe a brincadeira, diz que não quer mais falar comigo ou se recusa a me responder ou sequer olhar para mim, ignorando a minha presença.

Esses comportamentos em alguns momentos me chateavam. Percebi que ficava curiosa e queria insistir em obter a informação ou continuar a brincadeira, mas tentava contornar de maneiras mais sutis, frequentemente abandonando a questão para voltar a ela mais tarde de maneira menos inquisitória.

No começo me sentia incomodada com o ritmo lento de Pedrinho, enquanto eu queria que ele se engajasse nas diversas atividades, ele se recusava a tentar coisas novas. No entanto, com o passar do tempo, aprendi a controlar minha ansiedade e respeitar seu tempo, ao mesmo tempo, percebo que ele se abre mais a atividades que lhe parecem desafiadoras, saindo da sua zona de conforto.

Ele também demonstra uma natureza criativa, buscando soluções fora do usual para ganhar em jogos e atividades, porém apesar de achar importante que ele expresse essa criatividade para a resolução de problemas, me incomoda o fato de ele só achar que é capaz de vencer através de trapaças e preciso me controlar durante tais eventos pois me sinto chateada.

Hoje, analisando o caminho que percorremos, percebo que foi um longo caminho até ganhar a sua confiança. Embora ele seja muito afetuoso e desde o início tenhamos desenvolvido uma relação amigável, levou muito tempo para que ele se abrisse e confiasse em mim. Às vezes ele me contava coisas que eram segredo. Como uma vez em que tivemos uma sessão em uma sala maior.

Pedrinho pediu para conhecer todo o espaço do serviço logo na primeira sessão. Quando lhe disse que tinha algumas salas em um determinado corredor, ele logo quis brincar lá. Disse-lhe que teria que agendar um horário nessa sala, pois nem sempre ela estava disponível, ele concordou, mas todos os dias nas próximas sessões, ele me perguntava quando iríamos brincar lá.

Então, um dia, montei um circuito de brincadeiras nessa sala. Foi uma sessão e tanto. Lá para o final da sessão, brincávamos de ping-pong quando ele me acertou com uma bolada muito forte. Então eu disse:

- Nossa Pedrinho, você está muito forte, viu? Essa bolada doeu, joga mais devagar.
- Eu sou forte. Eu até bati num colega grande. Ele era maior do que eu. – Ele respondeu.
- Como assim? Você bateu num colega? Por que você fez isso? – Perguntei, tomando cuidado para não soar crítica ou como se o estivesse censurando.
- Ah, não foi nada não, deixa para lá. – Ele desconversou e começou a brincar com a raquete.

Em geral, quando ele agia desta forma eu costumava deixar de lado o assunto, pelo menos no momento. Mas, desta vez, resolvi que era melhor insistir.

- Ah Pedrinho, me conta vai, eu prometo que não conto para ninguém, é que eu sou curiosa, você sabe, né? – Eu brinquei.

- Foi que um colega me xingou, aí eu bati nele. Ele era maior do que eu, mas eu bati nele.

Tentei fazer com que me dissesse o porquê de o colega ter lhe xingado, mas ele disse não se lembrar. Perguntei aonde isso aconteceu, ele disse que foi na escola. Segundo ele ninguém lá ficou sabendo e nem a sua mãe.

Desse relato tirei algumas informações: Primeiro, era importante para ele o fato de ter batido num colega mais forte. Ele se sentia poderoso, forte, importante. Segundo, era mais fácil para ele me contar situações em que ele era relatado como tendo sucesso, mesmo que de uma forma duvidosa, do que situações em que falhava. Terceiro, e isso eu só percebi algumas sessões depois, ele se sentia mais confortável em me contar as coisas depois de experiências agradáveis vividas durante a sessão.

Outra coisa que notei durante esse encontro foi o quanto precisava suspender as minhas pressuposições. Um terapeuta jamais poderá entrar no mundo do cliente, estar presente e desenvolver uma genuína relação eu-você se não suspender seus pressupostos, sua visão de mundo e conceitos tanto quanto humanamente possível. (HYCNER, 1995)

É claro que eu sabia disso, claro que não podemos ser uma folha em branco, mas, no geral é sempre uma boa ideia não ter ideias pré-concebidas sobre o cliente. A humildade do terapeuta é lugar ético na clínica, já que é reverência ao mistério que habita o si mesmo, o outro, o encontro e o fazer; é reverenciar o mistério que é o outro. É considera-lo um ser criativo, um ser que nos escapa, nos surpreende e tem sua própria existência. (CARDELLA, 2014).

Porém, nesse dia, fui pega de surpresa por minhas próprias ideias. Foi um choque para mim saber que Pedrinho batia em colegas na escola. Tinha em minha mente a ideia de um menino carinhoso, meigo. Foi assim que a mãe o descrevera e era assim que via-o agir durante nossos encontros todas as semanas.

Mais uma vez, tive que repensar a minha própria prática e nossa relação. Precisava estar aberta ao que viesse dele. Deixar que ele se apresentasse todas as faces de si. Portanto, quando ele me confessou outro segredo, algumas sessões depois, não fiquei tão chocada desta vez.

Aconteceu na 18ª sessão. Mais uma vez tinha sido uma sessão fora do comum. Ele estava bem feliz por ter completado um quebra-cabeças que gostava. Brincávamos com carrinho quando ele perguntou:

- Tia, posso levar esse carrinho para casa? É que eu queria colocar fogo nele. – Foi uma pergunta inesperada, mas a esse ponto já aprendera a minha lição: deixe que ele seja. Sem julgamentos, sem pressuposições.

- Eu acho que não dá para colocar fogo nesse carrinho não, Pedrinho. – Foi a minha resposta.

- Eu acho que dá sim. – Ele se calou por uns instantes e vendo que eu não concordava com ele, respondeu.

- Uma vez eu coloquei fogo em uma coisa lá em casa e era assim também – ele apontou para o material plástico de que o brinquedo era feito.

- Você colocou fogo? Como foi isso? – Perguntei.

- Ah, eu peguei uma coisa lá e passei assim e botei fogo. – Entendi que ele se referia a um fósforo.

- Nossa! Você não se machucou?

- Não. Foi um fogo pequeno.

- E seus pais, o que eles acharam disso? – Sondei.

- Eles não sabem não.

Nesse ponto mudamos o foco da conversa. Porém, foi aí que confirmei o que havia percebido na sessão em que me contara da briga com o colega. Ele me contou o que fez para demonstrar que sabia do que estava falando. Que “estava certo”.

Mencionei estes eventos especificamente para tratar do que percebi ser um padrão relacional constante na vida de Pedrinho. Ele tem muito medo de errar. É mais fácil para ele admitir que colocou fogo em um brinquedo do que admitir que eu estava certa sobre não ser possível colocar fogo no carrinho.

Isso se repetia quando ele trapaceava nas brincadeiras, era uma maneira criativa que encontrava para evitar a falha. Também por isso evitava as brincadeiras que remetiam ao universo escolar e preferia as brincadeiras que eram mais corporais. Ele se julgava bom nessas e ruim naquelas.

Percebi este padrão como uma tentativa de lidar com algo que para ele parece ser muito difícil. É esperado dele que tenha sucesso, que se saia bem em tudo o que faça. Caso o contrário, me parece, ele teme perder o amor das pessoas que lhe são significantes.

Isso é um ajustamento criativo, uma maneira que ele encontrou, em algum momento da sua vida para lidar com essas questões. Porém, assim como a dificuldade de aprendizagem, é um ajustamento criativo disfuncional. Ou seja, são ações autorreguladoras desatualizadas, que desconsideram a existência de novos recursos e contextos.

Nessa lógica, fazê-lo sentir-se aceito e lhe mostrar que ele não tem que acertar sempre para tal, parecia ser o caminho ideal a se seguir. Assim, buscando lhe mostrar outras formas de lidar com o problema – o medo do erro, de não ser bom o bastante – e também o reaproximar da aprendizagem transformando o vínculo negativo que ele tinha com esta em algo positivo, comecei a sugerir brincadeiras novas.

No começo, sempre que sugeria que desenhássemos, ele não aceitava a proposta. Até que um dia sugeri que ele me desenhasse. Ele me confessou baixinho que não gostava de desenhar. Quando perguntei o porquê, ele disse que seus desenhos eram feios. Eu lhe disse que não achava isso, já o vira desenhar antes. Pedi que ele desenhasse o melhor que pudesse e lhe entreguei uma bolsinha cheia de lápis e canetas que tirei da minha bolsa.

Ele perguntou se aqueles eram os meus lápis de estudar e eu disse que sim. Ele pegou um deles e começou a desenhar no papel. Era um desenho bem elementar (ANEXO D). Quando ele terminou eu comentei:

- Parece muito bom para mim, mas onde está meu cabelo? – Ele então desenhou alguns riscos que saiam da minha cabeça.

Então, lhe pedi que desenhasse a si mesmo. Ele não queria desenhar, sugeri que eu o desenhasse.

- Que tal se a gente fizer assim: Você desenha e eu te ajudo? – Sugeri. Ele topou, com relutância, mas no fim fez um desenho que era similarmente elementar (ANEXO E). Mas pareceu se divertir com as canetas no estojo.

Ainda nessa sessão, aproveitando que ele parecia mais aberto a brincar com materiais escolar, sugeri que escrevêssemos sobre a imagem do quebra-cabeças que montamos juntos. Expliquei que ele deveria contar a história e eu ia escrever em um papel.

Foi a primeira vez que ele topou qualquer atividade relacionada à escrita. Então, escrevemos a história do cachorro que salvava a cadelinha que estava amarrada a uma bomba de Trinitrotolueno (TNT). No geral era apenas uma descrição da imagem formada pelo quebra-cabeça, mas foi uma pequena grande vitória a meu ver.

Nesse momento senti que havíamos caminhado bastante em relação a quase vinte sessões atrás. Não posso negar que dei pulinhos de alegria por dentro quando, de repente, terminada esta história ele me pediu:

- Tia, ia ser bom se a gente tivesse naquela outra sala, onde tinha aquele livro do príncipe que era de ouro, porque aí a gente podia escrever sobre ele também – Por acaso esse livro se encontrava, na verdade, no armário da sala em que estávamos no momento, então, depois de encontra-lo entre uma pilha de outros livros, ele começou a contar a história para mim.

O livro era uma versão ilustrada do conto O Príncipe Feliz de Oscar Wilde. Ele havia me pedido para ler a história várias sessões antes. O conto, resumidamente, fala sobre a amizade entre a estátua de ouro de um príncipe e uma andorinha. O príncipe chorava sempre, pois via as mazelas do seu povo e pediu o auxílio da andorinha para que tirasse partes de seu corpo de ouro e levasse às pessoas necessitadas.

Pedrinho contou a própria versão da história, juntando o que via nas figuras e o que se lembrava. Assim, a história contada por ele e escrita por mim acabou sendo sobre um homem de ouro que estava triste e o passarinho que era seu amigo, tirava partes dele para ele parar de chorar.

Terminado nosso pequeno livrinho, ele me pediu para desenhar um coração na parte da folha que ficara em branco. Sugeri que ele desenhasse usando uma das minhas canetas. Ele escolheu o marca-texto e desenhou um pequeno coração desajeitado, mas muito significativo, afinal, não era sempre que ele aceitava desenhar.

Combinamos que iríamos decorar aquele livro na próxima sessão, dar-lhe uma capa feita de papel colorido e assim ele iria presentear sua mãe com o que ele havia produzido. Já no final da sessão, ele me pediu para escrever seu nome na tampa da caixa onde guardávamos nossos brinquedos, produções e materiais.

Mais uma vez essa foi uma ótima notícia para mim. Durante as primeiras sessões quando levei a caixa pela primeira vez, pedi-lhe que escrevesse seu nome nela e ele se recusou firmemente. Agora, lá estava ele, me pedindo para deixa-lo escrever.

É claro que lhe disse que podia sim, afinal aquela era nossa caixa. Assim, ele pegou uma caneta dentro do meu estojo e escreveu seu nome na tampa, finalizando assim uma das melhores sessões que tivemos.

Quando parei para pensar sobre o que havia acontecido durante aquele dia, percebi algumas coisas. Embora todos me dissessem que ele não conseguia aprender, que não tinha boa memória e mesmo eu mesma tendo experienciado momentos em que algumas dessas afirmações parecessem verdadeiras, hoje havia sido diferente.

Percebi que quando demonstrava para ele que confiava em sua capacidade, ele parecia confiar mais em si também. Percebi que dada a ocasião adequada, quando não se sentia

pressionado, ele conseguia criar. Com materiais que lhe eram interessantes, ele gostava de escrever.

Logo, nas sessões seguintes, fiz o possível para lhe proporcionar as melhores condições para despertar nele a vontade de aprender, criar e imaginar. Trouxe para sala vários papéis coloridos, tintas, colas com *glitter*, adesivos, canetas coloridas, cartolinas, cola, tesoura, etc.

Perguntei a ele se ele queria terminar o livrinho que começamos. Ele perguntou se poderia fazer um desenho primeiro. Disse que ia fazer um desenho para sua mãe. Desenhou uma casa com jardim e chaminé, usando todo tipo de material. Pareceu encantado com o *glitter*.

Assim, a partir dessa sessão as brincadeiras passaram a ser sobre desenhos, pinturas, cartas, pipas e todo tipo de material artístico que pudéssemos utilizar. Pedrinho parecia ter encontrado um modo de se expressar. Gostava de desenhar casas, o que me faz pensar que talvez isso seja algo que ele se julgue bom em fazer.

Todas essas experiências, o progresso que notei, me fez pensar que parte da sua dificuldade de aprendizagem, vinha sim de uma questão emocional, ou, como disse anteriormente, de um ajustamento criativo disfuncional. No entanto, havia outras questões a se analisar.

Durante o processo de atendimento com crianças, é comum e recomendável fazer algumas visitas à escola, (AGUIAR, 2015). Assim, realizei três visitas escolares. Como Pedrinho havia estudado no ano anterior em uma escola e agora se encontrava em outra, visitei ambas, sendo que na primeira foi necessária uma segunda visita.

Em ambas as escolas se repetia o discurso: “Pedrinho é um menino muito afetivo, mas ele não consegue aprender. Ele não reconhece as letras, os números, não importa o que a gente faça, que método use, ele não aprende. Parece uma das crianças com problema (referindo-se às crianças com necessidades educativas especiais) que a gente tem aqui.”.

Chegaram a me mostrar suas atividades em comparação a de outros colegas e uma das professoras me mostrou vários diários onde anotava as vezes que tinha de chamar os pais para conversar. É claro que escutei atentamente todas as informações, assim como observei o ambiente e a postura das professoras e funcionários.

A minha conclusão, ao final foi: Pedrinho, para elas, é apenas mais um problema que não conseguem resolver. Apenas essa visão, a visão da escola, não seria suficiente para que eu admitisse que havia alguma dificuldade cognitiva por trás do sintoma que se apresentava.

Minha primeira aposta seria as condições de campo insatisfatórias e a cristalização de um ajustamento criativo disfuncional.

As condições de campo são o contexto, a situação e as influências que determinam o significado do cliente em sua situação. Afinal, toda situação é parte de um contexto, toda figura tem um fundo, (JOYCE e SILLS, 2016). Levando-se em consideração o contexto familiar, especialmente o impacto da doença do pai na dinâmica desta, podemos considerar que as condições de campo de Pedrinho eram pouco satisfatórias no momento.

Porém, havia também o discurso da mãe, que por mais que fosse permeado por altas expectativas e o desejo de que o filho alcançasse todas as coisas que ela não pôde alcançar, não podia ser ignorado. Ela estava preocupada com o filho. E, além disso, havia as minhas próprias observações. A dificuldade de abstrair, de desenvolver histórias, de se expressar, por exemplo, os desenhos que eram bem elementares. Embora a Gestalt-terapia tenha um ponto de vista diferente da teoria do desenvolvimento humano, muitas vezes é necessário comparar alguns comportamentos entre faixas etárias.

Portanto, posso dizer que os desenhos de Pedrinho eram compatíveis ao de crianças muito mais novas. Assim como o resultado da tentativa de aplicar a Escala de Maturidade Mental Columbia. As pranchas indicadas como adequadas à sua idade foram muito difíceis para ele. Ele não conseguiu fazer.

Tudo isso me fez crer que estava na hora de investigar outras possibilidades além da minha suspeita inicial. Durante uma supervisão, eu e meu orientador decidimos que seria apropriado que Pedrinho se encontrasse com uma psicopedagoga que topou atendê-lo, sem custos, para uma avaliação.

Aqui começa uma nova fase dos nossos atendimentos. A primeira sessão com a psicopedagoga que vou chamar aqui de Florinda, para proteger sua identidade, aconteceu em nosso 21º encontro.

As sessões com a psicopedagoga foram esclarecedoras em muitos pontos, foi enriquecedor ter o ponto de vista de uma profissional que tinha outro tipo de experiência. Entre as várias atividades que ela propôs, como Torre de Londres, Sequência Lógica e outras, percebi como Pedrinho se recolhia quando tinha alguma dificuldade ou sentia-se pressionado, mas que reagia muito bem quando era estimulado a prosseguir e elogiado. Além disso, durante uma entrevista entre a psicopedagoga e dona Veronica, surgiram diversas novas informações, como o fato de Pedrinho ainda usar fraldas à noite e a existência de alguns parentes com dificuldade de aprendizagem.

Ao retornar das férias, pude observar mudanças significativas tanto na situação quanto nos comportamentos da mãe e de Pedrinho. Em primeiro lugar, dona Verônica havia perdido o emprego, era algo que ela já esperava, devido à condição da empresa em que trabalhava. No entanto, ela disse que foi um choque, mas que, na verdade, achava que seria uma mudança boa devido à situação da família, já que poderia dar melhor assistência ao filho e ao marido que em breve passaria por uma cirurgia de transplante.

A permanência da mãe em casa estava fazendo muito bem a Pedrinho, ele estava mais disposto a brincar, a comer e fazer as atividades, conforme relato de D. Verônica. Além disso, ele estava frequentando um reforço escolar, estava gostando do novo ambiente e da professora, estava bastante orgulhoso por aprender a andar de bicicleta e parar de fazer xixi na cama. Ele agora se sentia capaz, não estava mais com medo de tentar por achar que não iria conseguir, prova disso foram os desenhos que ele mesmo pediu para fazer, quando antes ele sempre se recusava a desenhar, por achar que não fazia direito. Quando perguntei o porquê dessa mudança, ele disse:

– É por que agora eu já sei escrever meu nome tia e tô quase aprendendo a ler!

– Poxa Pedrinho, você está mesmo crescendo, que legal! – Eu lhe disse.

– É verdade tia, não sei o que aconteceu, mas agora nem faço mais xixi na cama e até sei empinar a bicicleta, sabia?

Estou aqui escrevendo e pensando nas possibilidades que se apresentarão na vida de Pedrinho, uma criança cheia de afeto e possibilidades, que agora desenha, anda de bicicleta e está quase aprendendo a ler. Quais caminhos ele irá percorrer? Quem poderá detê-lo??

5. Considerações finais

A experiência deste estágio foi muito intensa. De várias maneiras, descobri muito sobre o caminho profissional que quero seguir. O caso de Pedrinho, meu primeiro caso na clínica, me propôs diversos desafios. O primeiro deles, a queixa de dificuldade de aprendizagem, uma vez que eu tinha certa resistência ao tema. Trabalhando através da perspectiva da Gestalt-Terapia, no entanto, descobri outras formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem que não individualizasse a questão, culpabilizando a criança.

O segundo desafio foi lidar com a minha própria ansiedade. Constantemente precisava me lembrar de que deveria caminhar no ritmo da criança, respeitar a sua velocidade. Também não foi fácil conter a minha empolgação, a cada avanço, cada sessão que corria bem, sentia-me tão animada que às vezes precisava me controlar. Mas, minha principal dificuldade, foi estabelecer os limites da relação. Delimitar a fronteira entre a preocupação saudável, profissional ou o apego que ia além do fazer clínico.

Foi preciso muita reflexão e aqui gostaria de deixar clara a importância de estar em psicoterapia durante este processo. No fazer da Gestalt-Terapia, especialmente o *meu* fazer, é preciso se aproximar física e emocionalmente do cliente. É preciso estar aberta para o outro, deixar que se mostre e também se deixar mostrar. Foi um desafio, reconhecer e estabelecer os limites do relacionamento eu-você e eu-isso

No geral, sinto que encontrei o meu caminho dentro da psicologia. Esta é uma profissão que nos oferece diversas possibilidades de exercê-la. Existem tantas abordagens, tantos modos de fazer, tantos campos. Até então, tinha experimentado um pouco de alguns destes campos, modos e abordagens e, por mais que admita a importância de todos e admire vários deles, não conseguia me imaginar trabalhando com/em nenhum deles a longo prazo.

A Gestalt-Terapia chamou a minha atenção pela importância que dá aos elementos relacionais pertencentes ao cliente e ao terapeuta, especialmente no trabalho com crianças, existe muito espaço para a criatividade, a arte, a imaginação e isso significa muito para mim. Consigo me enxergar investindo na GT como campo de estudo e atuação. A experiência na clínica também foi bastante positiva. É um campo onde pude me sentir segura, confiante.

O curso de psicologia pode ser bastante intenso emocionalmente, durante o percurso são muitas as questões que nos movem, nos moldam e nos transformam. Creio que não sairei deste curso da mesma maneira que entrei. Grande parte disso se deve à esta experiência. Cheias de altos e baixos, dias em que os atendimentos me frustravam e dias em que, literalmente, me faziam dançar e cantar. Devo a Pedrinho, que, apesar da sua dificuldade de

aprendizagem, me ensinou tanta coisa, sobre o relacionar-se, sobre afetividade, sobre o mundo e, principalmente, sobre mim.

6. Referências

- AGUIAR, L. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2015.
- ANTONY, S. **A criança em desenvolvimento no mundo: um olhar gestáltico**. **Revista IGT na Rede**, vol. 3, n. 4, 2006.
- BUBER, M. **I and Thou**. Edimburgo: T&Clark. 1966.
- CARDELLA, B. H. P. Ajustamento criativo e hierarquia de Valores ou necessidades. In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. (Org.). **Gestalt-terapia: Conceitos fundamentais**. São Paulo: Summus, 2014. p. 104-130.
- DUMAS, J. E. **Psicopatologia da infância e da adolescência**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 640p.
- FERNANDES, M. A família como parceira no atendimento. In: Antony, S. (Orgs.). **A clínica gestáltica com crianças**. São Paulo: Summus, 2010. p. 177-201.
- FERNANDES, M. B. Psicoterapia com crianças. In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. O. (Orgs.). **Modalidades de intervenção clínica em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2016. p. 56-82.
- FRAZÃO, L. M. Compreensão clínica em Gestalt-terapia: pensamento diagnóstico processual e ajustamentos criativos e disfuncionais. In: FRAZÃO, L. M; FUKUMITSU, K. O. (Orgs.). **A clínica, a relação psicoterapêutica e o manejo em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2015. p. 83-102.
- HYCNER, R. & JACOBS, L. **Relação e cura em Gestalt-Terapia**. São Paulo: Summus, 1997.
- HYCNER, R. **De pessoa a pessoa: psicoterapia dialógica**. 3 ed, São Paulo: Summus, 1995
- JOYCE, Phil; SILLS, Charlotte. **Técnicas em Gestalt: Aconselhamento e psicoterapia**. São Paulo: Vozes, 2016.

LIZIAS, S. Epistemologia gestáltica e a prática clínica com crianças. In: Antony, Sheila. (Org.). **A clínica gestáltica com crianças**. São Paulo: Summus, 2010. p. 47-78.

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

OLIVEIRA, E. D. F. de. Um panorama do processo psicoterapêutico infantil em Gestalt-terapia. **Revista IGT na Rede**, v. 20, n. 11, p.105-109, 2014.

PAJARO, M. V. **Gestalt-terapia com crianças**: uma análise de sua produção teórica no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado). Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERUZZO, G. Os ajustamentos criativos no desenvolvimento infantil: uma revisão gestáltica. **Revista IGT na Rede**, v. 8, n. 15, p.369-399, 2011.

RIBEIRO, J. P. **Gestalt-terapia**: refazendo um caminho. São Paulo: Summus, 1985.

WILDE, Oscar. **O Príncipe Feliz**. São Paulo: Todolivro, 2016.

ZANELLA, R. A criança que chega até nós. In: ANTONY, Sheila. (Org.). **A clínica gestáltica com crianças**. São Paulo: Summus, 2010. p. 109-123.

ZINKER, J. C. **A busca da elegância em psicoterapia**. São Paulo: Summus, 2001.

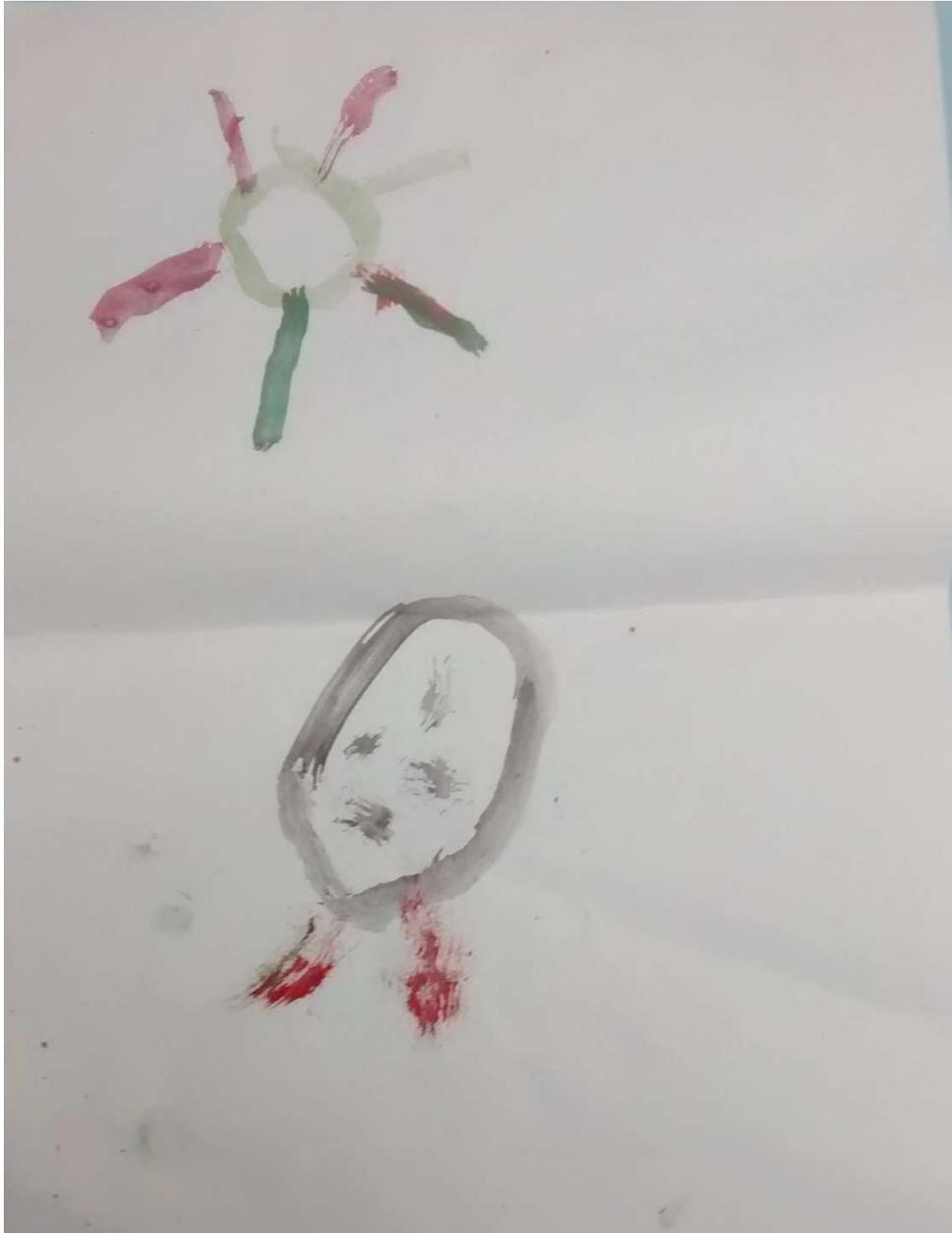
ANEXO A

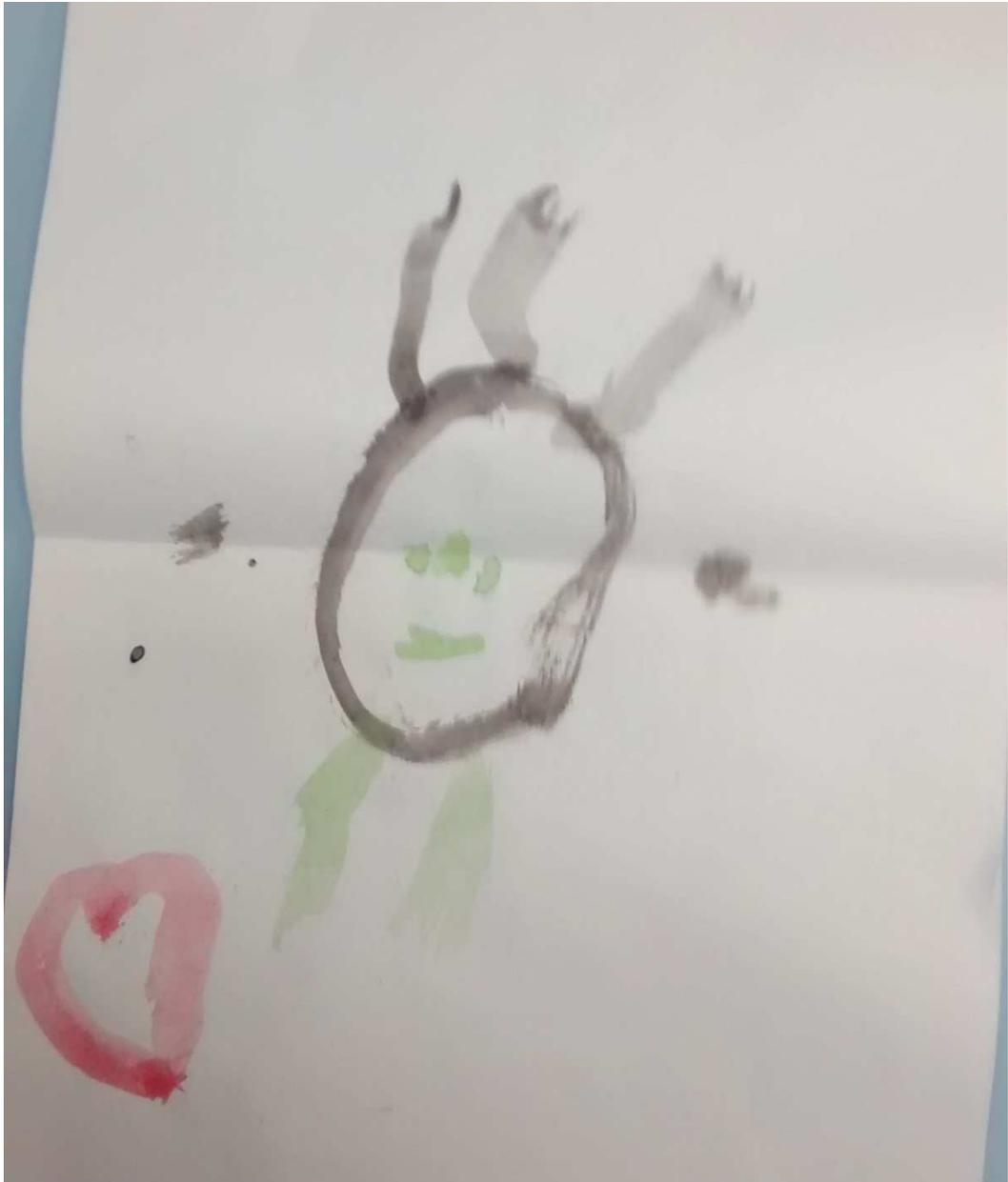


ANEXO B









ANEXO F

