

Resenha crítica do artigo

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

2011

Marcus Deminco

Escritor. Tutor de PNL, D.H.C. em Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (ABMP/DF). Prof. de Ed. Física e Graduando em Psicologia (Brasil)

E-mail:

marcusdeminco@gmail.com

CRENCIAIS DOS AUTORES DO ARTIGO:

Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi

Psicóloga da Secretaria de Educação do Distrito Federal e Mestranda em Psicologia pela Universidade de Brasília.

Marisa Maria Brito Da Justa Neves

Doutora em Psicologia e professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Universidade de Brasília.

Sheila Antony

Psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde (SES/DF) lotada no Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica (COMPP). Membro diretor e didata do Instituto de Gestalt-Terapia de Brasília (IGTB) e Mestre em Psicologia Clínica pela UNB.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Sheila. (2006). *Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola*. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2006, vol.16, n.34, pp. 149-159. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200003>.

RESUMO DO ARTIGO

O texto visa estabelecer ligação entre abordagem gestáltica e a psicopedagogia. Abordam-se as teorias de base, concepção de campo holístico-relacional a teoria do ciclo de contato bem como as contribuições da gestalpedagogia para compreensão no processo de aprendizagem e prática escolar. Dentro da psicopedagogia é descrito a abrangência, a conceituação, processo de avaliação e intervenção junto à criança e instituição educativa; dentro de suas bases teóricas e praticas. São citados fenômenos de aprendizagem, avaliação e intervenção na visão gestáltica.

Essa interação busca uma compreensão e ação interventiva do processo de aprendizagem, conseqüentemente demonstrando o desenvolvimento da criança. A abordagem gestáltica é totalidade, onde envolve a relação entre o todo e suas partes, formando uma unidade significativa. A psicopedagogia é área interdisciplinar baseada em conteúdos psicológicos e pedagógicos e com contribuições de outros campos específicos do conhecimento.

A gestalt-terapia busca examinar atentamente o comportamento humano e sua relação com o meio, trazendo aliança com aos filósofos do humanismo, Existencialismo e Fenomenologia, tornando possível uma observação com minúcia do processo de grandeza e de sua relação com o indivíduo, mundo para sua própria construção. Observa-se que no contato que os bloqueios são mecanismos psicológicos que exercem funções defensivas e constituem padrões de comportamento e percepção pelos qual o indivíduo mantém, no presente, situações mal resolvidas do passado, impedindo-se de realizar um contato saudável.

A gestalpedagogia é uma associação de idéias que provém da gestat-terapia e gestaltpsicologia, que tem em foco o desenvolvimento completo de suas capacidades e potencialidades tendo como essencial busca um processo de crescimento que desencadeia a modificação do meio. A atuação psicopedagógica faz-se essencial para que se possa compreender a aquisição da aprendizagem e como possibilitar a construção de novos saberes. Na relação pela qual o principal objetivo é resgatar o prazer, não somente de aprender, mas também de ensinar.

Portanto, reflete sobre as relações estabelecidas com o conhecimento e as diferentes formas de se adquirir este conhecimento. A abordagem gestáltica e psicopedagógica tem um papel importante na contribuição dos fenômenos aprendizagem e desenvolvimento como também para a re-estruturação de campos perceptuais.

CONCLUSÃO CRÍTICA

A fim de apresentar as contribuições – sob uma interface entre a perspectiva gestáltica e as práticas psicopedagógicas nas demandas que emergem no universo escolar – as autoras, primeiramente, conceituam a psicologia da Gestalt, descrevem seus precursores, suas principais influências e suas fundamentações teóricas, mas ainda não correlacionam nada sobre as conseqüências da restauração do equilíbrio *parte-todo* nas implicações pedagógicas:

Nenhuma pessoa dotada de um sistema nervoso normal apreende a forma alinhavando os retalhos da cópia de suas partes [...] o sentido normal da visão apreende sempre um padrão global [...] Se os elementos percebidos não apresentam *equilíbrio, simetria, estabilidade, simplicidade e regularidade*, não será possível alcançar a boa-forma. O elemento que objetivamos compreender deve ser apresentado em seus aspectos básicos, de tal maneira que a tendência à boa-forma conduza ao entendimento. Essa formulação representa uma das conseqüências pedagógicas da psicologia da Gestalt. (ARNHEIM, 1980 apud BOCK, 2004).

Em seguida, com brevidade, discorrem superficialmente sobre o princípio *figura-fundo*, sobre a noção do *aqui e agora*, e valendo-se de Ribeiro (1994) definem o *campo perceptivo-existencial*. Permitindo-nos, todavia, uma maior compreensão e complementaridade através de trechos do artigo, *A concepção de homem em gestalt-terapia e suas implicações no processo psicoterápico*:

Também como conceitos básicos destacam-se: o todo e a parte (onde se ressalta a concepção estruturalista desta escola – o problema para o gestaltista não é como o dado é solucionado, mas como é estruturado), figura e fundo (do todo uma parte emerge e vira figura, ficando o restante indiferenciado ou num fundo) e aqui e agora (a experiência passada da percepção de um objeto ou forma tem menor influência na visão de um objeto que se está vendo aqui e agora do que a experiência da percepção aqui e agora). A aplicação destes princípios e conceitos em psicoterapia é bastante vasta e fecunda. Mostra-nos claramente a diferença entre realidade psíquica (o que eu percebo) e realidade objetiva (o mundo das coisas) e assegura-nos a adequação da proposição fenomenológica de que não existem sujeito e objeto puros e independentes um do outro: a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é objeto para a consciência. (GINGER, 1987 apud CAMACHO, 2008)

Ainda conceituando a abordagem gestáltica, as autoras passam a pontuar os princípios centrais de suas teorias de base. Corroborando com a sua definição resumida concernente a

Teoria Organísmica de Kurt Goldstein – constituída sobre a premissa de que a busca da auto-realização é a lei que governa o funcionamento humano – encontramos em Capra (1986 apud GUIMARÃES, 1996):

“O organismo é uma só unidade e o que ocorre em uma parte afeta o todo [...] As leis do organismo são as leis de uma totalidade dinâmica, que harmoniza as "diferentes" partes que constituem esta totalidade. Portanto, é necessário descobrir as leis pelas quais o organismo inteiro funciona, para que se possa compreender a função de qualquer de seus componentes, e não o inverso, como se tem feito até hoje.”

No parágrafo subsequente, ao tentarem sintetizar os principais conjuntos de conceitos inseridos na Teoria do Campo desenvolvida pelo psicólogo alemão, Kurt Lewin, as autoras não descreveram as três etapas criadas por ele que revolucionou a ideia de mudança em organizações (descongelamento, movimento e recongelamento), nem a sua famosa equação como proposta para explicar o comportamento humano: $C = f(P, M)$. Onde o comportamento (C) é função (f) ou resultado da interação entre a pessoa (P) e o meio ambiente (M) que a rodeia.

➤ O ambiente psicológico (ou ambiente comportamental) é o ambiente tal como é percebido e interpretado pela pessoa. Mais do que isso, é o ambiente relacionado com as atuais necessidades do indivíduo. Alguns objetos, pessoas ou situações podem adquirir *valência* no ambiente psicológico, determinado um *campo dinâmico* de forças psicológicas;

➤ Os objetos, pessoas ou situações adquirem para o indivíduo uma *valência positiva* (quando podem ou prometem satisfazer necessidades presentes do indivíduo) ou *valência negativa* (quando podem ou prometem ocasionar algum prejuízo);

➤ Os objetos, pessoas ou situações de *valência positiva* atraem o indivíduo e os de *valência negativa* o repelem. A *atração* é a força ou *vetor* dirigido para o objeto, pessoa ou situação; a *repulsa* é a força ou *vetor* que o leva a se afastar do objeto, pessoa ou situação, tentando escapar;

➤ Um vetor tende sempre a produzir *locomoção* em certa direção. Quando dois ou mais vetores atuam sobre uma pessoa ao mesmo tempo, a *locomoção* é uma espécie de *resultante* de forças. (GOLEMAN, 1995).

FORÇAS IMPULSIONADORAS E RESTRITIVAS

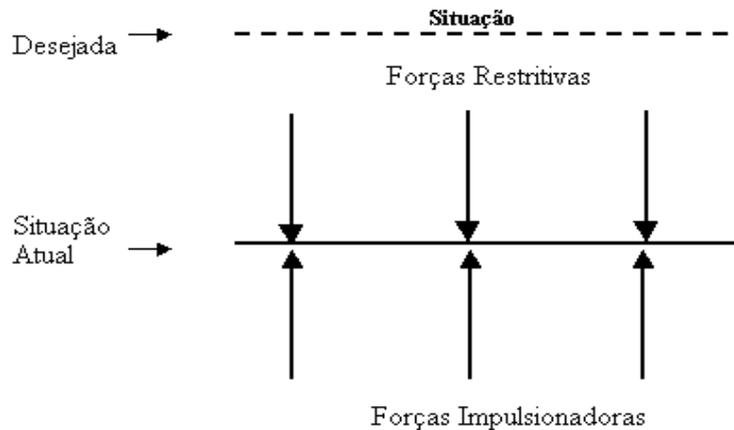


Figura1¹: Representação da dinâmica envolvida num processo de mudança: qualquer comportamento é resultante de um equilíbrio de forças de impulsão e restrição. Lewin (apud COVEY, 1987).

A posteriori, as autoras abreviam a concepção de Campo Holístico Relacional proposto por Ribeiro e sustentado na Teoria do Campo e na Teoria Organísmica. No entanto, mediante a nossa análise correlacional encontramos esta definição de forma mais ilustrativa, através de sua explicação detalhada disponível em outro artigo com o enfoque gestáltico mais direcionado à prática psicopedagógica:

Esse modelo possibilita uma visão macro e microsistêmica dos diversos campos que compõem a realidade existencial do indivíduo (campo geo-biológico, campo sócio-ambiental, campo psico-emocional e campo sacro-transcendental) e concebe a inter e intra-relação entre os campos, no qual nada que ocorra em um campo é neutro para outro e para o todo holístico relacional. (RIBEIRO, 1997 apud ANTONY, 2004).

Figura1¹: A linha inferior representa o nível atual de atividade ou desempenho. A linha tracejada acima representa o nível desejado ou aquilo que poderia ser denominado o "objetivo" do esforço de mudança. As setas voltadas para baixo em direção à primeira linha são as "forças restritivas", e as setas para cima são as "forças impulsoras". O nível atual de desempenho ou comportamento representa o estado de equilíbrio entre as forças impulsoras e restritivas.



Figura 2: Campo Holístico Relacional. (ibdem).

1. O *campo geobiológico* se faz representar pela geografia da organização e por seu "corpo"; instalações, equipamentos, localização, móveis, grau de organização, limpeza, odor, iluminação, localização das pessoas, grau de proximidade ou de distanciamento de mesas, departamentos etc.

2. O *campo psicoemocional* compreende as emoções e a psique da e na organização; nesse sentido podemos pensar em associar a esse campo elementos relacionados a variáveis tais como clima organizacional, motivação, afetividade, justiça.

3. O *campo sócioambiental* compreende a socialização da organização, sua estrutura organizacional, elementos de sua cultura, como credos, valores, o ambiente onde está inserida, onde se desenvolveu, relações com a comunidade, responsabilidade social;

4. O *campo sacrotranscendental* encontra-se no âmbito do sagrado, do inconsciente coletivo, referindo-se ao "estado de espírito" da organização. Quanto mais ela vive o contato, mais se realiza e se torna sagrada. O sagrado é a busca do aperfeiçoamento, alcançado a partir do equilíbrio no e com o mundo e da realização de suas necessidades e dos membros que a compõem. Uma busca de valores universais pautados pela ética, pela valorização do humano, pelo respeito, solidariedade, preservação do planeta;

5. O *self* é o sistema vital central, afetado pelos quatro campos, aquilo que a organização vem se tornando a par tir de sua existência no mundo, das relações que estabeleceu ao longo do tempo; partindo de um paradigma existencialista, tal visão de self acena para uma idéia de uma identidade em movimento, construída e reconstruída permanentemente ao longo de sua existência relacional sintetizada nesses quatro campos.

6. O *espaço vital* representa a totalidade dos processos da organização, se compõe do sistema interno, a organização em si, com seus campos e seu *self*, e do ambiente circundante,

daquela parte do ambiente que tem significado para a organização, que faz parte de seu meio psicológico. (MERRY & BROWN, 1987 apud ALVIM, 2005)

Ainda sobre as proposições desenvolvidas por Ribeiro, embora as autoras ilustrem e descrevam os conceitos relativos ao Ciclo do Contato, em virtude de sua relevância ante ao tema e como forma de adornar uma visão holística da gestalt a partir de uma maneira de intervenção, poder-se-ia inserir também, o modelo de Ciclo dos Fatores de Cura e Bloqueios do Contato e/ou o de Ciclo Motivacional:

De acordo com a teoria da Gestalt, os bloqueios do contato são mecanismos psicológicos que exercem funções defensivas e constituem padrões de comportamento e percepção pelos quais o indivíduo mantém, no presente, situações mal resolvidas do passado, impedindo-se de realizar um contato saudável. Cada indivíduo pode interromper o ciclo em qualquer ponto, conforme as exigências do contexto, porém existe um lugar onde o bloqueio é mais constante e define a sua dinâmica intra e interpessoal. É válido ressaltar que esses processos do contato possuem uma função saudável quando empregados flexivelmente, atendendo às condições da situação e às necessidades originais do indivíduo. (ibidem).

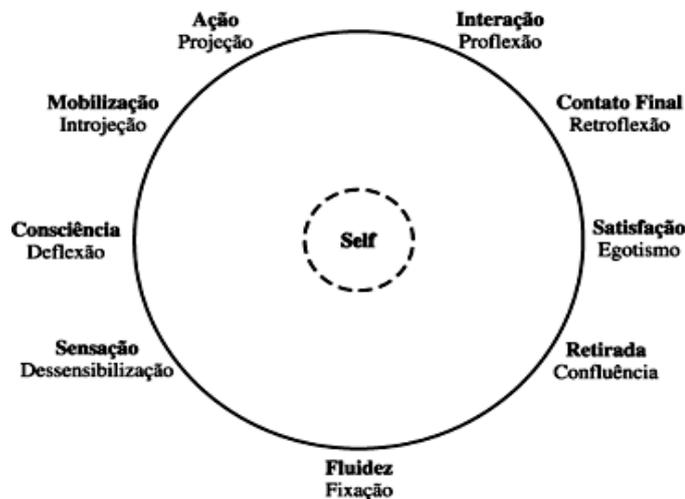


Figura 3²: Ciclo dos Fatores de Cura e Bloqueios do Contato

Segundo Coverly (1987 apud ALVIM, 2005), a partir da Teoria das Relações Humanas, verificou-se que todo comportamento humano é motivado. Que a motivação, no sentido psicológico, é a tensão persistente que leva o indivíduo a alguma forma de comportamento visando à satisfação de uma ou mais determinadas necessidades. O organismo humano permanece em estado de equilíbrio psicológico, até que um estímulo o rompa e crie uma necessidade. Essa necessidade provoca um estado de tensão em substituição ao anterior estado de equilíbrio. A tensão conduz a um comportamento ou ação capazes de atingir alguma forma de

satisfação daquela necessidade. Quando satisfeita a necessidade, o organismo retoma ao seu estado de equilíbrio inicial, até que outro estímulo sobrevenha. Toda satisfação é basicamente uma liberação de tensão, uma descarga tensional que permite o retorno ao equilíbrio anterior (Figura 4).

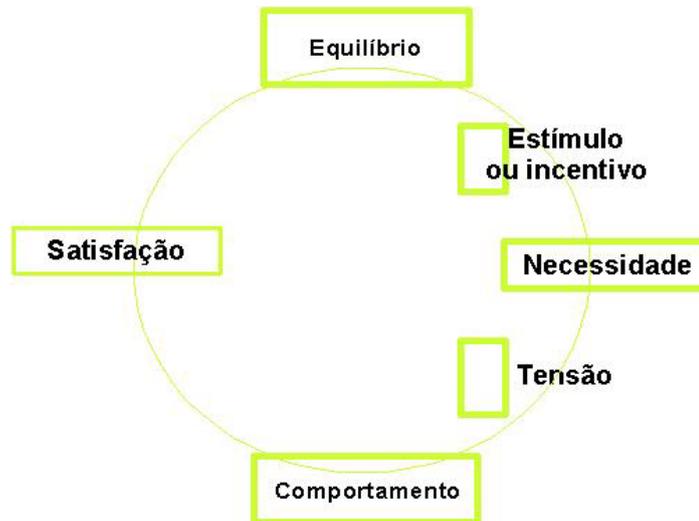


Figura4: A dinâmica do Ciclo Motivacional. Lewin (apud COVEY, 1987).

Figura 3²: Este modelo reconhece nove fases do contato (fluidez, sensação, consciência, mobilização, ação, interação, contato final, satisfação e retirada) e nove mecanismos de bloqueio do contato (fixação, dessensibilização, deflexão, introjeção, projeção, proflexão, retroflexão, egotismo e confluência) como formas polares complementares, mostrando a dinâmica entre saúde e doença. Este modelo condensa uma visão mais abrangente e atualizada do fluxo dinâmico da experiência humana na abordagem gestáltica.

Sobre o processo de aprendizagem através dos conceitos gestálticos, as autoras replicam as definições de Marx & Hillix (1963/1973) ao destacarem os quatro indicadores comportamentais envolvidos nesse fenômeno: a transição da incapacidade para o domínio do problema; o desempenho rápido e desembaraçado pela compreensão correta; a boa retenção e o imediatismo com que a solução pode ser transferida para outras situações semelhantes.

Valendo-se da obra de Wertheimer (Schultz & Schultz, 1992) reafirmam ainda que, o pensamento se processa em termos de *todos* e que as resoluções só são possíveis por meio da apreensão dessa totalidade, retomam o princípio de *figura-fundo* como constituinte no objeto de conhecimento, ressaltam o sentido da experiência como decorrente da aprendizagem significativa e, ao utilizarem a expressão *awareness* vislumbramos uma nítida correlação com aquilo que Husserl chamou de Redução Fenomenológica ou Epoché (Figura 5):

A *awareness* não é estática, é um processo de orientação que se renova a cada instante. É uma forma de atenção sobre a forma, uma reflexão da forma em si mesma. Temos uma hierarquia de necessidades que continuamente se desenvolvem e organizam. (RIBEIRO, 1997 apud ANTONY, 2004). A Redução Fenomenológica é o método pelo qual tudo que é dado é mudado em um fenômeno que se dá e é conhecido na e pela consciência. Corresponde à descrição dos atos mentais de um modo que é livre de teorias e pressuposições, seja a respeito desses atos mesmos ou a cerca da existência de objetos no mundo que se lhe correspondam. O objeto não precisa de fato existir. (COBRA, 2001).



Figura 5

Em seguida, mencionam Goldstein (1995) para descrever a aprendizagem como aquisição de respostas por meio da intuição (*insight*) resultante de uma súbita alteração no campo perceptual, caracterizam uma *gestalt* aberta e atribuem o fenômeno do não-aprendizado ao não fechamento de uma *gestalt* em formação, a não elaboração de uma situação que permanece inacabada, fixada, incompleta. Todavia, embora Dusi (2006) e Chabanne (2006) complementem essas considerações, além do modelo de aprendizagem de Kurt Lewin (**Figura 6**), García-Sánchez (1998) atribuiria multifatores no envolvimento da dificuldade de aprendizagem.

Segundo a Psicologia da Gestalt, uma aprendizagem realmente significativa implica no fechamento de uma *gestalt* na qual se atribui sentido, busca-se, portanto, uma totalidade funcional por meio da integração dos sistemas cognitivos. Quando isso não é possível, a *gestalt* permanece aberta permitindo a existência de uma energia não totalmente descarregada que estaria represada, exigindo maior investimento do indivíduo e, por conseguinte, acarretando maior dificuldade na resolução da atividade. Desta forma, o não aprender refere-se ao não fechamento de uma *gestalt* em formação, a não elaboração de uma situação que permanece inacabada, fixada, incompleta. (DUSI, 2006 apud RAMAGLIA, 2007).

A dificuldade de aprendizagem denotaria uma fase do processo, seria pontual, mas não definitiva, enquanto que a queixa muitas vezes profetizada como fracasso escolar, seria apenas uma condição de mensuração ou quantificação do insucesso deste processo. Conferir aos dois conceitos um tratamento equivalente prejudicaria o destino da dificuldade de aprendizagem, esta que deveria ser vista como um momento da experiência, e não como uma deficiência no ser ou no estar do aluno. (CHABANNE, 2006 apud RAMAGLIA, 2007).

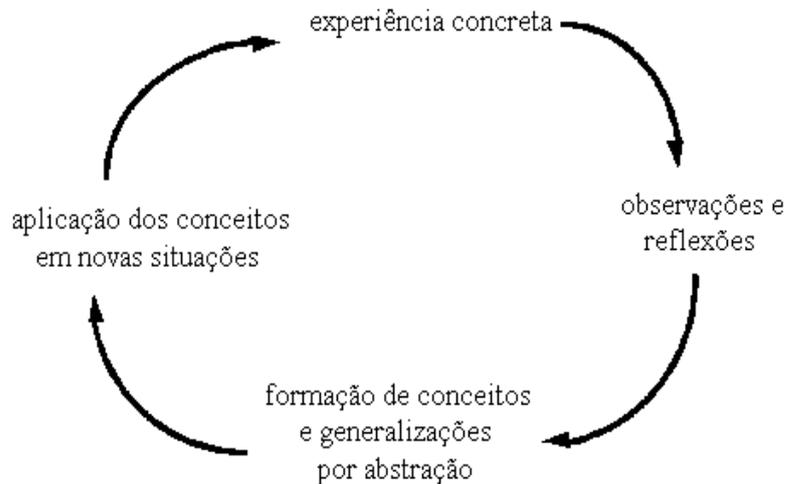


Figura 6: Modelo de Aprendizagem de Kurt Lewin (KOLB, 1984 apud PARCHEN, 2008)

De acordo com uma visão multifatorial, a dificuldade de aprendizagem seria caracterizada por um grupo heterogêneo de transtornos que englobaria as várias faces da capacidade humana, sendo elas cognitivas ou mesmo físicas, sem desconsiderar ainda, aspectos emocionais, cognitivos, genéticos, neurológicos, além dos fatores ambientais, familiares e sociais. Incorpora-se também a esta concepção, as desordens comportamentais tais como a auto-regulação, percepção social e a interação social. (GARCÍA-SÁNCHEZ, 1998 apud ibidem).

Embasando-se em Burow e Scherpp (1985), definem a Gestaltpedagogia como “conceitos pedagógicos que se orientam nas idéias teóricas e práticas da Gestalt-Terapia e da Gestaltpsicologia”. E apresentam os quatro objetivos amplos da Gestaltpedagogia conforme descritivos de Besems (Burow & Scherpp, 1985). Contudo, a título informativo não mencionaram o precursor da Gestaltpedagogia, nem a sua contextualização pedagógica ou as conquistas de seus princípios filosóficos aplicando-as em outras áreas conforme encontramos destacado em Chabanne (2006 apud RAMAGLIA, 2007):

O russo Hilarion Petzold, radicado na Alemanha, foi o primeiro a apresentar esta possibilidade na área educacional. Em 1977, ele cria a Gestaltpedagogia, uma transferência dos princípios terapêuticos da filosofia da Gestalt para o contexto da educação, com o objetivo de resolver os principais problemas pedagógicos da

atualidade. Mais de 50 anos depois da criação da Gestalt Terapia, estes princípios filosóficos conquistaram seu lugar no panorama psicoterapêutico, bem como na educação e na área de Recursos Humanos das empresas.

Valendo-se posteriormente, das considerações de Burow e Scherpp (1985) concernente ao cerne da Gestaltpedagogia, justificam sua formulação em decorrência das necessidades dos indivíduos, tentando desencadear um processo de crescimento que tem como meta a sua modificação e do meio e depois, pontuam que o processo de ensino e aprendizagem não começa na matéria, mas nas possibilidades e necessidades dos alunos; assemelhando-se das proposições dos pensamentos fenomenológicos representados por Edmund Husserl e Maurice Merleau Ponty (CHABANNE, 2006 apud RAMAGLIA, 2007) acerca da dificuldade de aprendizagem:

Os maus resultados se devem menos a uma incapacidade cognitiva básica do aluno do que a uma “má” escolha ou a uma escolha inadequada nas estratégias de aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem estaria, portanto, na ineficiência das estratégias, no próprio movimento do aluno e em suas próprias formas de aprender.

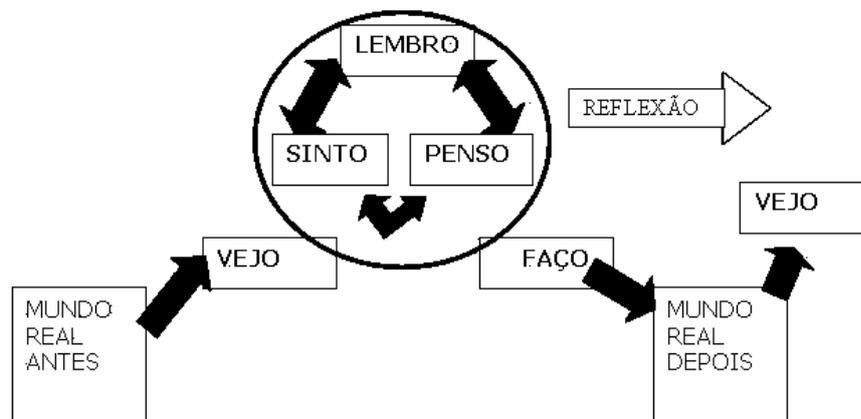


Figura 7: Aprendizagem Conforme Modelo Gestaltpedagogia (GRACCHO, 1994 apud RAMAGLIA, 2007)

Posteriormente, recorrem à Bossa (2000) para definir a Psicopedagogia, a sua visão sobre aprendizagem e as suas repercussões no processo de desenvolvimento humano e amparando-se em outro autor ressaltam a importância de se encarar o aluno em sua totalidade e apresentam – através de um diagrama – os sistemas envolvidos no diagnóstico psicopedagógico.

Contudo, além desses conjuntos, Bassedas (1996 apud SOUZA, 2002) considera ainda que, em nível interno, a escola pode-se tornar uma instituição potenciadora ou, então, pelo contrário, pode ser fonte de conflitos, dependendo de como estejam estruturados e se relacionem os diferentes níveis hierárquicos ou subsistemas, como a equipe dirigente, a administração entre

outros. Observamos enquanto psicopedagogas em nossa prática que o diagnóstico escolar se situa no espaço e no tempo:

1. Espaço:

- a) Para que o psicopedagogo possa viabilizar sua ação que se constitui na criação de um ambiente psicopedagógico, do qual falaremos mais adiante.
- b) Lugar espacial onde transcorre a ação educativa que leve o psicopedagogo a aliar a teoria com a prática, diagnosticando o “não aprender”.

2. Tempo:

- a) Refere-se à duração das atividades que envolvem a ação psicopedagógica diagnóstica considerando os vários fatores intervenientes: o ano letivo, a situação dos alunos, de como é feito o aproveitamento de suas potencialidades, a complexidade de fatores que envolvem a instituição.

Em confluência com as referências utilizadas pelas autoras para mencionarem a elaboração do conhecimento do aluno na concepção construtivista e considerando a educação, enquanto processo social e individual, Bassedas (1996 apud SOUZA, 2002) salienta que, o aluno aprende a resposta em cada situação. Este está inserido em dois sistemas diferenciado: a escola e a família, sendo de fundamental importância a relação que estabelece com cada sistema e como interrelaciona os dois. Consideramos o aluno como um sujeito que elabora o seu conhecimento e sua evolução pessoal a partir da atribuição de um sentido próprio e genuíno às situações que vivem e com as quais aprende. Neste processo de crescimento, exerce papel primordial a capacidade de autonomia de reflexão e de interação constante com os outros sujeitos da comunidade.

Ao descreverem as considerações que presumem ser relevantes na prática diagnóstica, justificam a relação entre diagnóstico e tratamento e sugerirem como deve ser a atuação psicopedagógica no âmbito clínico ou institucional, as autoras não abordam este procedimento sob o enfoque construtivista nem apresentam o modelo *psicogenético* piagetiano de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem (**Figura 7**):

No diagnóstico escolar à luz do construtivismo, acreditamos que o conhecimento se dá num processo de objetivação no qual o sujeito continuamente elabora seus conflitos sobre a realidade que o cerca. Por isso a questão do diagnóstico escolar visto sob este prisma vai diferenciar do diagnóstico tradicional. A diferença vai residir especialmente no processo do aluno, porque à medida que entendemos quais os esquemas mentais que o aluno utiliza para resolver conflitos no aprender vamos também poder explicar as fraturas neste processo. O diagnóstico que pensamos construir é a partir de um sujeito

que aprende em interação com o objeto do conhecimento, e que possui uma dramática própria, original, sua. (BASSEDAS, 1996 apud SOUZA, 2002).

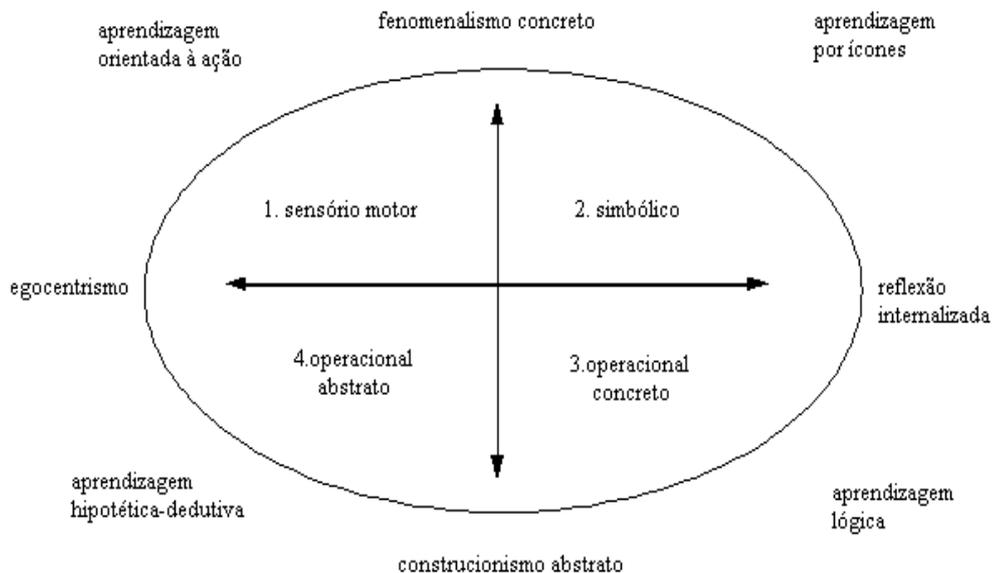


Figura 8. Modelo de desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem de Jean Piaget.

(KOLB, 1984 apud PARCHEN, 2008)

Ao abordarem as queixas escolares ante a reflexão psicopedagógica, as autoras citam as pesquisas de Collares e Moyses (1996), onde a não-aprendizagem está condicionada a questões de saúde, classe econômica, estrutura familiar e contexto social. E através dos dados emergidos de outra pesquisa, completam que as características psicológicas dos integrantes das classes baixas favorecem percepções preconceituosas preexistentes.

Seguidamente, replicam as afirmações de Machado (2000) de que, o próprio aluno pode aparecer, sintomaticamente, como o mobilizador de um conflito de ambigüidades escolares e sobre o papel da escola, valem-se da ressalva de Weiss (1992): “quanto mais a escola fizer a sua auto-avaliação, quanto menos mantiver estereótipos e ambigüidades, mais ela livrará o aluno de ser o responsável pelo fracasso em sua aprendizagem”. Todavia, Bassedas (1996 apud ANDERLE, 2008), antes de pontuar a responsabilidade do professor, adverte: “A ação educativa da escola não pode ser desvinculada das funções educativas dos pais dos alunos, e, conseqüentemente, o professor também deve manter contato com eles.”

O lugar do professor é o lugar daquele que gerencia o processo da aprendizagem. Sua principal ação é mediar o objeto do conhecimento. O professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os alunos pela aprendizagem de uma série de diversos conteúdos, valores e hábitos... O papel solicitado ao professor na situação de ensino-aprendizagem é o de uma atuação constante, com intervenções para todo o

grupo de aula e para cada um dos alunos em particular, visando a observação sistemática do processo de cada aluno durante a aprendizagem, para poder intervir no mesmo com uma ajuda educativa adequada. (ibidem).

Sobre o objetivo da Psicologia Escolar e da Psicopedagogia, as autoras atribuem a atuação investigativa a fim de descobrir os processos subjetivos revelados pela criança em manifestações apáticas ou agressivas, como suas estratégias de defesas pelas práticas pedagógicas produzidas na escola cujas relações são atravessadas por preconceitos e estereótipos. E, ao ressaltarem, através de Neves e Almeida (2003), a necessidade de um desempenho efetivo na transformação da realidade escolar, apontarem a queixa escolar como constituição de uma história coletiva e criticarem a pretensa onipotência da escola de homogeneizar os indivíduos em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, verificamos uma estreita relação com algumas teorias propostas por Wallon e Vygotsky.

Segundo Wallon (1978, apud TASSONI, 2007) é através da interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço.

Observa-se que Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, em se tratando da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma forma, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente. (TASSONI, 2007).

Posteriormente, as autoras passam a discorrer sobre o processo de avaliação e intervenção psicopedagógicas sob a ótica gestáltica, na qual considera que a maioria das crianças necessitadas de ajuda possuem alguma dificuldade em suas funções de contato e tendem a adotar algum tipo de comportamento que lhes serve de defesa e constituem uma forma de *ajustamento criativo*. E esclarecem que o trabalho de avaliação e intervenção psicopedagógica – na perspectiva gestáltica – visa à ampliação da consciência do indivíduo em seu movimento no Ciclo do Contato, proporcionando-o a redescoberta seu próprio ser, de suas habilidades e potencialidades. Valendo-se de Ribeiro (1985), salientam ainda que o passado e o corpo estão presentes, aqui e

agora, na pessoa como um todo, e isto basta para entendê-la e para que se possa lidar com ela criativamente.

Por conseguinte, as autoras reafirmam a emergência da criatividade, como mais do que um objetivo a ser alcançado com a própria criança, passando a ser concebida como um recurso necessário ao profissional, que se utiliza do fenômeno como ponto de partida das intervenções, que devem priorizar a liberdade para criar, oferecendo à criança as condições necessárias para responder aos seus próprios questionamentos, permitindo-lhe conscientizar-se do seu potencial criativo. Concernente à isso Goldstein (apud TASSONI, 2007) compreendia que, no funcionamento do indivíduo normal, poderíamos verificar dois movimentos distintos na sua interação com o meio – um que busca evitar a experiência da ansiedade através da criação de padrões de conduta e de mecanismos estereotipados para lidar com as situações, e outro, igualmente importante, que leva o indivíduo a buscar novas experiências através da expansão de suas possibilidades de ação e de reflexão.

Antes das considerações finais, as autoras descreverem o preconceito como uma influência depreciativa ante a queixa escolar, atribuindo-o uma visão pré-determinista e tendenciosa que impede a observação do fenômeno tal como é, desvalorizando a relação no *aqui e agora*, e proporcionando causas padronizadas à dificuldade escolar sob uma postura acomodativa que visa, muitas vezes, mascarar outro problema existente, seja ele de ordem pedagógica, didática, psicológica ou de adaptação ao contexto, permite-nos uma melhor compreensão, por meio das considerações de Paim (1985) e complementadas por Levandowski (2004):

Ao apontarem para a carência das habilidades interpessoais, os educadores e professores apontam para o próprio fracasso da educação, pois esta tem como uma de suas funções, a de ser socializadora, ou seja, de transformar o indivíduo em sujeito, de humanizá-lo. A continuidade da conduta humana se faz na aprendizagem, e se é na conduta que se centram as maiores queixas, então, é sob a educação que deveria recair a maior responsabilidade. (PAIM, 1985 apud RAMAGLIA, 2007).

Portanto, cada pessoa compreende a priori e intuitivamente o que quer dizer agressividade, mas é necessário que se distinga primeiramente a agressividade como estado, potencialidade ou conduta agressiva observável, pois considerar uma criança agressiva depende daquele que a observa. Assim, deve-se ter claro o que a escola considera agressividade, sendo esse termo tão amplo. (LEVANDOWSKI, 2004 apud ibidem).

INDICAÇÕES

O presente artigo apresenta a idéia de que o indivíduo desde seu nascimento busca sua totalidade, e nesse caminho ele abre e fecha a *gestalten*, relacionada não só ao seu conhecimento, mas também ao do outro e do mundo. Daí é que vem o plano de inserir o prisma gestáltico no contexto escolar, fazendo assim uma interface com a Psicopedagogia, já que persiste a crença de que o processo de aprendizagem necessita, efetivamente, de mudanças, sentimentos, pensamentos, enfim toda uma gama que circunda o indivíduo.

Recomenda-se a leitura deste trabalho não restrita apenas à psicólogos e pedagogos, mas também à estudantes e profissionais da área de saúde e educação. Ressalva-se, entretanto que a sua leitura não encerra a necessidade de outras fontes bibliográficas, pois este é somente uma lacônica exposição do tema. Na consulta das referências utilizadas na elaboração deste resumo crítico, o leitor poderá encontrar disponível uma lista de sugestões concernentes ao tema e que o permita aprofundar mais os seus estudos.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Mônica Botelho e RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Cantato, self e cultura organizacional: uma abordagem gestáltica.** *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, dez. 2005, vol.5, no.2, p.197-225. ISSN 1984-6657.

ANDERLE, Salete. **Aspectos Básicos Do Diagnóstico Psicopedagógico Na Escola.** Disponível em: < www.artigos.com >. Acesso em 17 Mai. 2011.

ANTONY, S. & RIBEIRO, J. P. (2004). **A Criança Hiperativa: Uma Visão da Abordagem Gestáltica.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, 127-134.

ANTONY, Sheila e RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Hiperatividade: doença ou essência um enfoque da gestalt-terapia.** *Psicol. cienc. prof.*, jun. 2005, vol.25, no.2, p.186-197. ISSN 1414-9893.

BARLOW, H. David, DURAND, V. Mark. **Psicopatologia: uma abordagem integrada.** Trad: Roberto Galman. 4ª edição. São-Paulo: Cengage Learning, 2008.

CAMACHO, M. Rosário. **A concepção de homem em gestalt-terapia e suas implicações no processo psicoterápico.** Disponível em: < <http://www.sitelaborpsi.hpg.com.br> >. Acesso em 17 Mai. 2011.

COBRA, Rubem Q. **Edmund Husserl. Filosofia Contemporânea.** Disponível em: < www.cobra.pages.nom.br >. Acesso em 17 Mai. 2011.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad: Daisy vaz de Moraes. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COVEY, Stephen R. **Liderança baseada em princípios.** São Paulo: Campus, 1987.

DUSI, Miriam; NEVES, Marisa; ANTONY, Sheila. **Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola.** *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2006, vol.16, n.34, pp. 149-159. ISSN 0103-863X. doi: 10.1590/S0103-863X2006000200003.

GOLEMAN, O. **A inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

Guia de produção textual: como elaborar um resumo crítico. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpt/resenha.php>>. Acesso em 17 Mai. 2011.

GUIMARÃES, Carlos. **Psicologia Holística.** Disponível em: <<http://an.locaweb.com.br/Webindependente/psicologia/index.htm>>. Acesso em 17 Mai. 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica.** 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Patrícia Albuquerque. **Criatividade na Gestalt-terapia.** *Estud. pesqui. psicol.*, abr. 2009, vol.9, no.1, p.0-0. ISSN 1808-4281.

MEIRA, Marisa. **Psicologia Escolar Teorias Críticas.** São Paulo: Casa Do Psicologo, 2003.

MULLER-GRANZOTTO, Marcos. **Gênese Fenomenológica da Noção de Gestalt.** IGT Instituto de Gestalt Terapia e Atendimento Familiar. Disponível em: <<http://igt.psc.br/site/>>. Acesso em 17 Mai. 2011.

Normas da ABNT: elementos da resenha crítica. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/264443/NORMAS-ABNT-2007>>. Acesso em 17 Mai. 2011.

PARCHEN, Maria. **Contextualização Do Ensino E Aprendizagem Na Disciplina De Construção Civil Articulada Em Ambiente Virtual De Aprendizagem Colaborativo.** Disponível em: <<http://www.ppgcc.ufpr.br/dissertacoes/d0104.pdf>>. Acesso em 17 Mai. 2011.

RAMAGLIA, Neusa Mariangelo. **Expandindo fronteiras: gestalt-terapia aplicada em vários contextos.** *Constr. psicopedag.*, dez. 2007, vol.15, no.12, p.122-124. ISSN 1415-6954.

RELATÓRIO Final De Projetos De Pesquisa: Modelo De Apresentação De Artigo Científico. Disponível em: <<http://www.cav.udesc.br/anexoI.doc>>. Acesso em 17 Mai. 2011.

Resenha: o método científico. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/resmazzo.htm>>. Acesso em 17 Mai. 2011.

RODRIGUES, Judite. **Diagnóstico Psicopedagógico Na Instituição Escolar**. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/14213/1/DIAGNOSTICO-PSICOPEDAGOGICO-NA-INSTITUICAO-ESCOLAR/pagina1.html> >. Acesso em 17 Mai. 2011.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Tradução Manuel Jose do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SISTO, F. Fernandes. **Traços de personalidade de crianças e emoções: evidência de validade**. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2004, vol.14, n.29 [cited 2010-05-17], pp. 359-369.

SLOMP, Paulo. Fragmentos do capítulo 3 de: PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958. pág. 83-92. UFRGS - FACED - Psicologia da Educação I. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/psicoeduc> >. Acesso em 17 Mai. 2011.

SLOMP, Paulo. Texto adaptado de BOCK, Ana Maria. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2004. UFRGS - FACED - Psicologia da Educação I. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/psicoeduc> >. Acesso em 17 Mai. 2011.

TASSONI, Elvira & LEITE, Sérgio. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em: < <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos> >. Acesso em 17 Mai. 2011.

VINACOUR, Carlos. **O que é Gestalt**. São Paulo: Instituto Gestalt de São Paulo. Disponível em: < <http://www.gestaltsp.com.br/sgestalt.html> >. Acesso em 17 Mai. 2011.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 9. Ed. Rio de Janeiro: DP% A, 2002. Disponível em: < http://www.neuropediatria.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=96:as-possiveis-consequencias-do-apressamento-cognitivo-infantil&catid=59:transtorno-de-aprendizagem-escolar&Itemid=147>. Acesso em 17 Mai. 2011.

ZINKER, J. **O Processo Criativo em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.