

BÁRBARA REIS DE FARIAS MAGLIA

O CAMINHO DO MEIO: UMA EDUCAÇÃO PARA O CONTATO

Florianópolis

2010

BÁRBARA REIS DE FARIAS MAGLIA

O CAMINHO DO MEIO: UMA EDUCAÇÃO PARA O CONTATO

Trabalho apresentado ao Curso  
de Especialização em Gestalt-  
Terapia da Comunidade  
Gestáltica, como requisito parcial  
para a obtenção do título de  
especialista.

Orientadora: Profa. Ma. Angela  
Schillings. Área de  
Concentração: Gestalt-Terapia

Florianópolis  
2010

## RESUMO

A questão dos limites na educação tem ocupado lugar de destaque nas discussões de pedagogos, psicólogos, professores e pais. Neste trabalho esta questão foi trabalhada à luz da Gestalt- Terapia. Explorando-se a literatura disponível sobre o tema, confrontando-a e contemporizando-a com a teoria da Gestalt, a busca por formas diferentes de educar. O que a teoria gestáltica tem a oferecer para a promoção de uma educação com limites, mas que ofereça espaço para que a criança se manifeste e experimente, à sua maneira, diferentes formas de estar no mundo?

**Palavras-chave:** limites, contato, educação

## ABSTRACT

How to say "no" to children has been widely discussed among pedagogues, psychologists, teachers and parents. In this study this issue has been seen through Gestalt-Therapy. Exploring the available literature in the theme, confronting with Gestalt theory we searched for different ways to educate. What do Gestalt-therapy has to offer to promote an education where children know their boundaries and still have ways to manifest themselves, their way, and experiment different forms to act in the world?

**Palavras-chave:** boundaries, contact, education

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA.....</b>	<b>6</b>
<b>3 OS LIMITES.....</b>	<b>9</b>
3.1 Contato e Funções do Self.....	12
3.2 Funções de Contato.....	15
3.3 Os Ajustamentos Neuróticos.....	20
<b>4 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E O CONTATO.....</b>	<b>28</b>
<b>5 O SIM, O NÃO E O CRESCIMENTO.....</b>	<b>29</b>
<b>6 O CAMINHO DO MEIO.....</b>	<b>32</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>

## 1. INTRODUÇÃO

“ Negar alguma coisa para os filhos parece um crime, um verdadeiro pecado atualmente, ou, no mínimo, um ato autoritário, um modelo antiquado de educar” (ZAGURY, 2001).

A maneira de se pensar a educação das crianças inevitavelmente revela o olhar que se coloca sobre elas num determinado momento histórico, filosófico ou cultural (PHILIPS, 2000 p.14). O presente trabalho é requisito para a obtenção do Título de Especialista em Psicologia Clínica, concedido pela Clínica e Escola de Psicoterapia Comunidade Gestáltica tem por objetivo uma revisão de literatura acerca dos conceitos de limite, infância, educação e família sob a luz da Gestalt-Terapia e seus próprios conceitos sobre os referidos assuntos.

Segundo Arriès (2006), durante séculos, as crianças foram vistas como adultos em miniatura. Elas participavam ativamente do mundo adulto e não eram reconhecidas distinções em suas habilidades ou capacidades com relação aos adultos.

Os séculos XIX e XX revelaram mudanças significativas na estrutura familiar usual. As famílias diminuíram e as crianças passaram a ser vistas como seres em formação, necessitando, assim, de cuidado, proteção e instrução. Os pais, portanto, passaram a ter o papel de formadores e cuidadores (ARIÈS, 2006).

O século XX trouxe ainda mais mudanças. As crianças transformaram-se no núcleo da família. A dedicação dos adultos para elas e as expectativas de sucesso na vida adulta, as colocaram no lugar de portadoras dos desejos e anseios de seus pais (HONORÉ, 2009).

O fruto dessa nova maneira de ver infância - como período de formação e preparação para a vida adulta - e este novo lugar ocupado pela criança no núcleo familiar, propiciou uma postura de maior permissividade por parte dos pais. Surgiram, assim, as crianças “sem limite” (HONORÉ, 2009).

Estas crianças, acreditam que estão no mundo para serem servidas e parecem desconhecer ou desconsiderar a existência do outro como indivíduo.

Estão fortemente conectadas com seus desejos, mas parecem não conseguir alcançar nenhum grau de empatia com o outro ou com as necessidades deste outro. Ignoram os efeitos de suas ações no meio e não tem acesso às suas consequências (HONORÉ, 2009).

Uma nova discussão sobre disciplina e autoridade teve início no meio acadêmico cuja linha mestra seria “impor limites” às crianças como forma de educar. A disciplina e a ordem voltaram a ocupar lugar de destaque no discurso dos profissionais da educação, como método para que as crianças desenvolvam o senso de alteridade e consigam perceber suas ações no meio e suas consequências .

Logo os pais tiveram acesso aos resultados dessas discussões por meio de uma enxurrada de livros de auto-ajuda que se propunham a ensiná-los como aplicar os limites.

A imposição de limites, no entanto, expõe os pais ao risco do exagero. Na busca pelos limites, pela disciplina e pela ordem, pode-se perder de vista a criança. Ela passa a ser tratada como algo a ser mudado e sua singularidade, necessidades e desejos são solenemente ignorados em nome da ordem e da educação.

Buber (2006), postula a relação EU–TU seria o momento do verdadeiro encontro. Seria aquilo que nos conecta enquanto humanidade é um reconhecimento das generalidade e singularidades.

A relação EU-ISSO, por sua vez, implica em um objetivo. O outro é percebido como objeto, não se está conectado com a alteridade. É uma ausência, na presença. O outro é um meio para um fim determinado. A pessoa não se deixa capturar pelo outro e o usa para confirmar, ou descartar suas fantasias (BUBER, 2006).

A busca desenfreada pela imposição de limites estabelece uma relação com uma predominância de eu/isso na maioria do tempo e não eu/tu, ou seja, a criança passa a não ser mais vista como indivíduo, mas como meio para que os adultos alcancem um objetivo.

O presente trabalho tem como objetivo lançar um olhar gestáltico sobre a

maneira como tem se discutido - e aplicado - a questão dos limites na educação das crianças atualmente e de que formas ele poderia contribuir para uma abordagem mais focada na criança. Para tanto, serão utilizados, além dos autores da Gestalt- Terapia, autores- psicólogos, psiquiatras e pedagogos – de obras destinadas a pais e educadores acerca do tema. De que maneiras seria possível impor, sim, limites sem, no entanto, anular as crianças em sua percepção do mundo e de suas necessidades?

## 2. A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA

Para que se possa obter uma compreensão holística da infância e da família, e por consequência, compreender as questões referentes à educação familiar como se apresentam hoje, se faz necessário um resgate acerca do contexto histórico e cultural onde tiveram início esses conceitos e de que maneira eles se modificaram através do tempo.

“ Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou amas, poucos anos depois de um desmame tardio - ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade” (ARIÈS, 2006)

Até o século XV, a vida coletiva envolvia a todos, não importava idade ou condição social, não reservando espaço algum à vida privada. A função da família era tão somente assegurar a transmissão da vida, do sobrenome e dos bens (ARIÈS, 2006).

A civilização da época ignorava a ideia da educação. Hoje, a sociedade usufrui de um sistema complexo de educação. Novas ciências foram criadas - Pedagogia e Psicologia - e ocuparam-se de estudar e transmitir aos pais as descobertas acerca dos processos da infância (ARIÈS, 2006).

Na Idade Média, não havia demanda para ciências que elegessem a infância como objeto de estudo, uma vez que a criança desmamada passava a acompanhar o universo dos adultos como um igual (ARIÈS, 2006).

As classes de ideias do neolítico e a *paidéia* helenística acreditavam haver

um movimento de passagem entre a infância e o mundo adulto, esta seria feita através da educação. A civilização medieval, entretanto, não reconhecia esta diferença e, portanto, não apresenta esta noção de passagem (ARIÈS, 2006).

A grande mudança deu-se, então, com o reaparecimento da preocupação com a educação. As ordens religiosas, interessadas em um movimento de moralização da sociedade, passaram a reconhecer a importância da educação e as ordens religiosas tornaram-se ordens dedicadas ao ensino de crianças e jovens (ARIÈS, 2006).

À partir daí, passou-se a admitir que a criança não possuía maturidade para as responsabilidades da vida adulta e que, por isso, precisaria passar por uma preparação antes de unir-se aos adultos. Essa nova concepção foi, aos poucos, sendo adotada por toda a sociedade, transformando a família em formadora de corpos e almas e responsável moral e espiritual pelas crianças. O cuidado com as crianças, fez surgir um série de novos sentimentos afetivos. Surgia, assim, o sentimento moderno de família. A moral impunha aos pais proporcionar a todos os filhos - não somente ao primogênito como anteriormente - e até mesmo às filhas mulheres uma preparação para a vida adulta, que à partir daí ficou convencionada à escola (ARIÈS, 2006).

A família e a escola forma, juntas, responsáveis pela retirada das crianças do universo adulto. A escola enclausurou as crianças - antes livres - em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso que resultou no regime de internato (ARIÈS, 2006).

A retirada da criança do mundo adulto e o surgimento do sentimento moderno de família, culminou em uma necessidade de intimidade e identidade familiar. Os membros da família estão unidos pelo costume e pelo sentimento. A ascendência moral da família pode ser compreendida como um fenômeno burguês, uma vez que as classes mais populares continuaram a cultivar hábitos coletivos (ARIÈS, 2006).

As escolas de caridade do século XVII atendiam às crianças de diferentes classes sociais. À partir do século XVIII, no entanto, as famílias burguesas iniciaram um movimento de retirada de suas crianças dessas escolas e

transferência para pensões ou classes elementares de colégios cujo monopólio era dessas mesmas famílias. As escolas, portanto, ingressaram no sistema de classes sociais (ARIÈS, 2006).

As famílias reuniam-se por uma identidade moral e estilo de vida. A burguesia foi, cada vez mais se agrupando e se isolando do resto do povo, em busca do isolamento e do conforto (ARIÈS, 2006).

“ A nova sociedade, (...), assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão.” (ARIÈS, 2006)

Nesta configuração a criança é entendida como alguém que precisa ser educado, civilizado, como tábula rasa a ser moldada adequadamente. Por outro lado, são também representadas como naturalmente boas, como a imagem do bom selvagem de Rousseau, no século XVIII. Há um renascimento desta visão nos anos 60, com o surgimento do movimento *hippie* e a fórmula “*All you need is love*” (Tudo o que você precisa é amor) (PHILLIPS, 2000).

Com a diminuição do número de crianças por família e, por isso, uma maior proximidade e possibilidade de investimento - financeiro e emocional - em cada uma das crianças, as famílias passaram, gradativamente, a girar em torno dos pequenos. Como resultado, os pais passaram a ver a criança como uma possibilidade de realizar aquilo que ele próprios não puderam. As crianças passaram a ser portadoras dos sonhos de seus pais. Esses, por sua vez, passaram a ser gerentes deste potencial. A atmosfera de competição que se instalou na infância sugere que, desde cedo, a criança seja estimulada, treinada e condicionada para ser um “vencedor” e explorar cada um de seus talentos em potencial (HONORÉ, 2009).

Ao mesmo tempo, há como objetivo paralelo, oferecer à criança uma infância feliz. A crença romântica de que a infância seja o tempo das brincadeiras evoluiu para a crença de que a felicidade é um direito de nascença de cada criança. As estratégias utilizadas pelos pais para garantir à seus filhos este “ direito” vão desde elogios efusivos constantes à permissividade e consumo irrestrito (HONORÉ, 2009).

“Hoje encontramos-nos diante de uma confusão de contradições. Queremos que a infância seja, a um só tempo, um ensaio de figurinos para uma idade adulta de grandes realizações e um jardim secreto cheio de alegrias e livre de perigos.” (HONORÉ, 2009).

A visão que se tem sobre a criança, a infância e a família, obrigatoriamente refletem na concepção daquilo que se considera uma boa educação. Nos séculos XIX e XX foram difundidas concepções muito diversas sobre a educação e a criança (PHILLIPS, 2000).

No estilo mais autoritário, há um predomínio da visão e da vontade do adulto. A criança “não tem querer” e está absolutamente subordinada aos pais e aos mais velhos em geral. Segundo esta visão, cabe aos pais organizar e gerir o comportamento das crianças. Como exemplo, o esquema de sono e alimentação de quatro em quatro horas recomendado aos bebês. Outro estilo, diametralmente oposto, e cada vez mais comum, é o estilo liberal de educar que sugere que o desejo da criança deve prevalecer a qualquer preço (PHILLIPS, 2000).

### 3. OS LIMITES

Atualmente, não é possível observar o predomínio de nenhum destes estilos. Não há uma “cartilha” a seguir. Este contexto abre um enorme espaço de criação e experimentação, mas, por outro lado, pode gerar um sentimento de muita confusão e falta de referências (PHILLIPS, 2000).

O momento histórico e cultural atual cultua determinados valores e expectativas com relação às crianças. Deseja-se que elas sejam independentes, competitivas e pró ativas, talentosas e espontâneas. Como resultado desta busca, é comum que se adote práticas mais permissivas entre adultos e crianças, promovendo uma queda da autoridade parental e uma exacerbação dos desejos das crianças (ARAUJO e SPERB, 2009, p.2).

Neste novo contexto - onde não há guia, cartilha ou guru a ser seguido - somado às cargas de trabalho cada vez maiores e uma vida familiar cada vez

mais rara, uma nova configuração se forma. As rédeas da casa - e da família - passam para as mãos das crianças.

Diante desta nova configuração, surgiu a necessidade de se pensar de que maneiras é possível “ impor limites” às crianças. A literatura de auto-ajuda, de uma maneira geral, vem para ensinar aos pais maneiras “infalíveis” de “domar” suas ferinhas.

O termo “limite” é utilizado, frequentemente, associado às proibições, obediência e à retidão moral. Para La Taille (apud ARAUJO e SPERB, 2009), a palavra pode ser interpretada como fronteira, delimitação de territórios e, também, a possibilidade de transpor, ir além. Ir além, ao encontro de sua maturidade, respeitando a moralidade - enquanto respeito aos direitos e necessidades alheios e a consideração do bem comum - e preservando sua intimidade. A necessidade de se impor limites às crianças tem sido amplamente discutida entre profissionais da educação, do desenvolvimento infantil, da psicologia e pais.

Sob um olhar gestáltico, o limite pode ser entendido como a fronteira de contato, ou seja, o lugar que une criança e meio, pertencente a ambos, e que possibilita que a criança atue no meio e seja por ele afetada. É na fronteira que a criança pode agir na busca de suas necessidades e ser, ou não, contemplada pelo meio.

A família, como primeira instituição social com a qual a criança tem contato, é responsável pelo estabelecimento dos primeiros limites que o bebê conhece. Na relação com a família se forma um campo - do qual são partes o bebê, os pais e tudo mais que os circunda. Segundo Kurt Lewin, (apud GRANZOTTO, 2005) no campo, a individualidade começa a se delinear perante o meio. É na relação com o meio que esta criança irá formar idéias sobre o que ela é, sabe, pode, faz ou não. Agindo no campo e recebendo as respostas do meio, ela começa a compreender como funciona o contexto em que se insere.

A forma de estar no mundo que esta criança aprende em seu núcleo familiar irá, muito provavelmente, se repetir em outras esferas de sua vida e, a medida que ele cresce, sua forma irá se modificar de acordo com suas

vivências.

No nascimento, o bebê experimenta, pela primeira vez a separação efetiva da mãe. O que antes era uma unidade, se torna duas partes distintas. Essa separação possibilita que o bebê faça contato com o aquilo que o cerca. O bebê conhece, e é conhecido, pelo mundo através do contato. É ele que “apresenta” o mundo à pessoa, e que a torna parte dele. Em Gestalt, falar do ser humano implica em falar, também do seu ambiente. Pois este é um ser sempre em relação. Não há alimentação sem comida, respiração sem ar e aí por diante e onde há um desejo, há um caminho.

As pessoas buscam sempre a união com aquilo que é diferente de delas. O senso de união, depende, paradoxalmente de uma separação. É preciso estar separado para unir. Esta necessidade de separação e união é o contato e este só pode ocorrer entre seres separados. É preciso que o bebê se diferencie e separe da mãe para que possa haver contato entre eles. E, na fronteira de contato, onde se dá a experiência, duas unidades distintas podem se unir.

“Não sou mais apenas eu mesmo, mas eu e você fazemos nós” (Polster e Polster, 2001 p.112).

Todo contato implica em mudança pois assimilar ou rejeitar o novo, causa - inevitavelmente - uma transformação (Polster e Polster, 2001). Cada vez que o bebê confronta o meio e age sobre ele, se transforma, aprende e apreende um pouco mais acerca do contexto em que se insere.

A fronteira de contato, por sua vez, diz respeito à interação organismo/meio. É aonde o contato, efetivamente, ocorre e onde o indivíduo pode-se reconhecer o que é seu e o que não é ele.

“(…)é o ponto onde o organismo experiencia o “eu” em relação ao “não eu” (Polster e Polster, 2001, p.115).

É nela que seleciona-se o que vai ser integrado, aceita desafios, rejeita-se perigos e supera-se obstáculos. No caso dos bebês e crianças essas escolhas são parcialmente, ou completamente, guiadas ou ainda impostas pelos pais ou

cuidadores, baseados em suas próprias necessidades e desejos ou naquilo que eles acreditam ser satisfatório ou necessário para a criança.

### 3.1 Contato e Funções do Self

O contato por si, não é nem bom nem ruim, ou tampouco a versão positiva da fuga. Nem toda fuga é problemática e nem todo o contato é bom. No entanto, algumas formas de contato são mais saudáveis que outras.

O processo que acontece na fronteira é a interação das tensões entre organismo e ambiente até que se reestabeleça um equilíbrio relativo - equalização. Este equilíbrio é relativo, pois tem um caráter temporário. Assim que se estabelece o equilíbrio, surge uma outra figura, formando um fluxo dinâmico e interminável de tensão e equilíbrio. A fluidez na fronteira é o que determina a qualidade do contato (Polster e Polster, 2001). Assim que o bebê sacia sua fome, o sono pode aparecer como figura, embora já estivesse presente anteriormente, com menor intensidade, uma vez que a fome apresentava-se como figura.

O contato é o próprio crescimento do organismo, é através dele que o organismo se relaciona com o meio e dele obtém o que precisa. O self pode ser pensado como uma "dupla fronteira" entre organismo/meio, pertencendo a ambos, é a descrição da ocorrência na fronteira de contato. Ele existe aonde haja - e sempre que haja - um evento de fronteira, seja aonde for. O self é processo figura/fundo no contato. Ou seja, se há mais contato, há mais self. Aonde há uma confluência, por exemplo o self fica diminuído. O self é espontâneo - nem ativo, nem passivo - é uma imparcialidade criativa (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

Tendo em vista que o self é a fronteira de contato em funcionamento e que sua atividade é formar figuras e fundos - identificando e alienando possibilidades- ou seja, executando ajustamentos criativos. Esta ação se dá através de algumas funções, ou sistemas parciais, que foram denominados: ID, EGO e PERSONALIDADE (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

Quanto às funções, dinâmicas e temporalidade do self podemos entender que, a função ID, diferente da psicanálise, não é entendida como um conjunto de instintos ou impulsos. A função ID aqui, é entendida como uma forma de inserção no meio, é o fundo diferenciado. São as vivências proprioceptivas e interoceptivas integradas e mescladas ao meio. É a homeostase no campo. Não há foco definido, é passivo, disperso e irracional. É aonde todas as vivências anteriores se encontram unificadas e indiferenciadas. O corpo parece agigantado e relaxado. É a dinâmica passiva na qual a figura ainda não está definida, mas o fundo está se disponibilizando para sua formação, passivamente, espontaneamente - não há controle sobre ela (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

Nesta etapa, ocorre o pré-contato, que pode ser entendido como a transição de um fundo indiferenciado para a formação de uma figura. Nesta etapa o corpo é fundo e o estímulo ambiental é figura. É a disponibilidade de nossas vivências do passado como fundo de possibilidades para as ações atuais (Perls, Hefferline e Goodman, 1997). Aquilo que já se conhece é oferecido como material para que se delibere a ação no meio.

A função EGO, por sua vez, é a ação, decisão e deliberação. Diferente do conceito de ego psicanalítico, não é uma ferramenta de filtragem; mas, uma função criativa de ação. É a mobilização e o início das respostas motoras. Há uma mobilização espontânea e algo de destaca do fundo, até aqui, indeterminado. Através da função EGO, o self identifica ou aliena as possibilidades presentes no meio. Aqui a generalidade, ou indiferenciação perante ao meio, se singulariza e organiza, através da escolha. Neste momento, a espontaneidade é fundo e a deliberação é figura. O self avalia as possibilidades de fechamento da figura e age para que o fechamento ocorra da melhor maneira possível (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

O self, atuando como função ego, compreende a identificação e acolhimento da figura que vai se formando, à partir do fundo indiferenciado

(função Id), além dos procesos de contato (contatando) e do contato final. Nesta etapa, ocorre o que chamamos de pré-contato, que pode ser entendido como a transição de um fundo indiferenciado para a formação de uma figura (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

No contatando, o self faz uma avaliação das possibilidades de satisfação da figura que se formou, junto ao meio; ou aliena, com o objetivo de formar um arranjo que se interponha a partir do meio. O self abre um horizonte de futuro, uma vez que investe no meio. É ativo e deliberado, uma figura bem delineada. É o movimento de transcendência de uma história (vivências passadas), em direção ao futuro. De acordo com o Diagrama de Husserl, seria o excitamento espontâneo que atravessa as possibilidades de contato, buscando a formação de uma unidade de sentido (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

O contato final ocorre após a deliberação, é o momento da ação efetiva no meio, quando o self se polariza em uma ação concreta. É um ponto equidistante entre espontâneo e desapassionado com relação à figura satisfeita. É a síntese passiva, e o início do processo de destruição das gestalten (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

A função PERSONALIDADE, é o olhar para o acontecido e significa-lo. É necessário relaxamento, é o momento da destruição das gestalten. Acontece após o excitamento ter sido satisfeito, é o reconhecimento daquilo que somos, é aquilo que nos confere historicidade, é o que em nós fica daquilo que vivemos. É uma generalidade determinada, um fundo de possibilidades. Diferente da psicanálise, não são características fixas, mas uma experiência a qual nos identificamos, o que reconhecemos como nosso (Perls, Hefferline e Goodman, 1997). Ou seja, é aquilo que se identifica como “eu” ou “meu”.

Uma vez tendo o excitamento sido satisfeito pela função ego, a figura deixa de ser da ordem do sensorial. Neste caso, o self pode formar uma representação daquilo que ocorreu, identificando-se. Aí ocorre o pós-contato, onde o self encontra-se diminuído, é a experiência de assimilação através de

uma representação. Segundo o diagrama de Husserl, seria a retenção intencional das experiências de contato (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

O self, portanto, seria o trânsito, constante de uma vivência de contato à outra. É o que organiza as pessoas e as torna históricas, o que determina a maneira de ir ao meio e de que maneira o meio pode, ou não, chegar à elas. O self seria o próprio crescimento.

Nos ajustamentos criativos saudáveis, o self avalia partes do campo como suas e afasta o que julga não lhe pertencer - pré contato. Se polariza, e em um processo ativo delibera a organização de emergências em uma fronteira flexível - contatando. Analisa e aliena possibilidades, espontaneamente, com excitação e awareness, na formação de uma figura - contato final - até se destrua a gestalt, espontaneamente, assimilando-a - pós contato (Perls, Hefferline e Goodman, 1997). Os ajustamentos criativos propiciam um crescimento saudável e dinâmico, uma vez que se passa por todo o processo do fluxo figura/fundo sem interrupções e sem aprisionamento do excitação. O contato existe e o indivíduo consegue atuar no meio de maneira satisfatória.

### 3.2 Funções de Contato

A experimentação do contato se dá, essencialmente através dos cinco sentidos: visão, tato, paladar, audição e olfato. Além deles, ainda há disponíveis o "falar" e "movimentar". Há disponíveis, portanto, sete funções básicas de contato (Polster e Polster, 2001).

O olhar, como forma de contato pode ser dividido em algumas categorias: o contato evidencial e o contato em si. No contato evidencial, a visão é utilizada na busca de algo. Há um objetivo à priori. É uma maneira prática e objetiva de fazer contato - o indivíduo procura, através do olhar, a satisfação de alguma necessidade ou desejo. Exerce uma função de controle - é um olhar para confirmar algo - serve para confirmar uma fantasia - com energia em seu serviço - mas não há uma excitação disponível. A pessoa olha, e "já sabe" - fantasia - o

que vai ver. Há um objetivo, um motivo para aquele contato. Este tipo de olhar é essencial, uma vez que confere um retorno visual para a atuação do indivíduo no meio (Polster e Polster, 2001).

O problema se dá, quando a pessoa se fixa neste tipo de contato, sem fazer uso do olhar per-se. Este, permite que o indivíduo seja capturado por uma ocorrência, genuinamente, no aqui-agora. Trata-se de apreender o mundo através da visão. O indivíduo não vai ao meio sabendo à priori o que vai encontrar, não procura nada e não tem nenhum objetivo específico. Está aberto para que algo o capture. É a descoberta do novo através da visão. A pessoa permite que o excitação apareça e utiliza-se de sua energia para explorar o que se apresenta aqui e agora (Polster e Polster, 2001).

Além destes há, ainda, o olhar mecânico. Este, acontece quando o indivíduo olha, mas não vê. Seu olhar encontra-se fixado em algo ou desvia o olhar do outro; ou ainda, não se percebe energia no olhar. Sua atenção está voltada a outra coisa, está totalmente comprometido com a fantasia. O que se vê, não é figura para o indivíduo naquele momento, o aqui e agora passa despercebido (Polster e Polster, 2001).

Todas as maneiras de olhar acima são imprescindíveis à sobrevivência. A transição saudável e dinâmica entre um tipo e outro de olhar, permite que o indivíduo se relacione de maneira equilibrada com o meio, elencando aquilo que é e o que não é relevante e empregando a energia necessária ao contato, quando há excitação disponível (Polster e Polster, 2001).

A criança usufrui do olhar per-se quando descobre o que há a sua volta. Como o mundo é repleto de novidades e coisas que ela ainda não conhece, tudo é observado com interesse e encantamento. À medida em que vai crescendo, sua forma de olhar para o mundo fica cada vez mais mecânica, o olhar está sempre em busca de algo.

O ato de ouvir, em si, é frequentemente depreciado. As pessoas vivenciam o ouvir, como a espera para a sua vez de falar, o momento onde a ação fica suspensa enquanto se ouve. No entanto, ouvir é essencial para a orientação da ação. Ouvir, assim como falar, é sempre seletivo. O indivíduo "educa" o ouvido a

para receber um tipo específico de mensagem. Esta maneira de escutar, como orientação, com um objetivo à priori, é chamado de escuta literal. A capacidade de contato do indivíduo depende da intensidade com que essa seleção é vivenciada e de que maneira ela limita a escuta direta. Aquele que ouve e faz bom contato com aquilo que lhe chega, tem acesso a si próprio, na medida em que ouve o que tem significado para si e é afetado por isso. O estímulo auditivo mobiliza o fundo que sustenta a figura, proporcionando a criação de um novo universo de possibilidades de ação futuras. Este modo de ouvir, pode ser denominado escutar como contato. Deste modo, o indivíduo se atém à forma e ao conteúdo do que é dito, sem se prender. Permite ser tocado pela fala. Neste caso, além do discurso, o ouvinte está atento à maneira- forma- como o interlocutor fala, sua entonação, inflexão e tom de voz (Polster e Polster, 2001).

Enquanto função de contato, a fala pode ser discriminada em voz e linguagem. A primeira trata da forma; a segunda, o conteúdo. A voz expressa de que maneira o indivíduo se coloca no mundo. Segundo Perls, a voz é tudo, uma vez que seria transmissora dos ajustamentos criativos e neuróticos. A voz seria nosso principal instrumento de trabalho, pois através dela o indivíduo demonstra que papéis desempenha. A voz é a figura, a linguagem (conteúdo) é o fundo, ela sustenta a forma. (Polster e Polster, 2001).

A linguagem, por sua vez, expressa de que maneira a pessoa se organiza no mundo. Apresenta um potencial muito expressivo para o contato, se a pessoa a quem se dirige é atingida com vivacidade e vigor. A qualidade do contato se perde quando as pessoas utilizam a linguagem de forma burocrática. Algumas armadilhas afastam as pessoas do contato, alguns exemplos seriam: o circunlóquio- a pessoa traz uma fala vaga e enrolada, sem passar uma mensagem clara; os jargões - falas semi-prontas que não exigem que a pessoa se implique no que diz; explicações excessivas- relatar histórias detalhadamente demais; repetir-se, onde o indivíduo insiste na fala com esperança de que ela faça sentido; frases "sim-mas" - onde o contato é neutralizado; frases "se ao menos" - transmite o desejo real de forma disfarçada e a utilização de perguntas ao invés de afirmações. A forma como o indivíduo lida com suas necessidades

fica explícita e o fundo pode ser acessado (Polster e Polster, 2001).

O olfato é, usualmente, relegado à segundo plano como função de contato. Apresenta somente funções receptoras e não doadoras. Através é possível retomar vividos que estão sustentando figuras na experiência. A vida moderna, acaba por reduzir sua função prática. Aparelhos e utensílios fazem às vezes de "nariz artificial". Não é preciso mais do olfato para descobrir se a roupa já está limpa ou se a comida está pronta. O olfato é utilizado para o prazer - cheiros agradáveis como perfumes, cheirinho de mato, etc- ou para emergências -cheiro de queimado, gás (Polster e Polster, 2001).

A maneira como a criança exercita suas funções de contato dá dicas acerca do modo como ela se percebe no meio. Uma observação atenta de como esta criança se comunica e se vincula traz dados importantes sobre sua forma de estar no mundo.

Para Perls, a oralidade é tão importante quanto a sexualidade. É esta função que permite que o indivíduo assimile- mastigue - o meio para não ter que engoli-lo inteiro. Assim, a pessoa pode desestruturar o que vem de fora e transformar em algo possível de assimilar. Quando o indivíduo não faz isso, quando não há agressão saudável ao meio, há hostilidade e violência.

Retirando do meio o que se precisa, se estabelece um ritmo saudável de formação e destruição de gestalten. A alimentação é a primeira maneira de manipular e discriminar o que existe no meio e suas demandas, é tanto o estímulo quanto a recompensa. A agressão, teria uma relação direta com os hábitos alimentares. A forma como se relaciona com o alimento é repetida em outras esferas da vida. Quando se "mastiga" o meio, o divide-se, comprime-o e o adapta àquilo que faz sentido. Se o meio é "engolido" por inteiro, quando a fase de agressão fica incompleta, fica-se com o introjeto - continua-se seguindo os padrões do meio e não atendendo as necessidades por completo. A agressão incompleta pode transformar-se em agressão difusa que reaparece na forma de avidez. Aquilo que é digerido com avidez, não satisfaz. Por isso, a pessoa está sempre ávida por mais. Nada é o suficiente para preencher o grande vazio que carrega. O organismo fica lotado das introjeções - aquilo que se "engole inteiro" -

e perde seu poder de discriminação. À partir daí, são feitas escolhas falsas - baseadas nestes introjetos - para atender falsas necessidades. Se a necessidade e as escolhas são falsas - não espontâneas- não se pode contar com a ação da agressividade saudável. Deste modo, a vida do indivíduo vai ficando "sem sabor", ou seja, ele vai se tornando insensível para o contato.

O processo de imposição de limites, como tem se dado, suscita esse tipo de risco. Na busca por disciplinar a criança e exercer sua autoridade, os adultos - com frequência - desconsideram ou anulam o desejo da criança que acaba por "engolir sem mastigar" o meio, impossibilitada de assimilar o que o meio oferece. Como resultado, ela passa, gradativamente, a agir e fazer escolhas baseadas naquilo em que foi obrigada a "engolir inteiro" - formando seus introjetos - e afastando-se cada vez mais daquilo que precisa e deseja.

O toque, por sua vez, "é o protótipo do contato" (Polster e Polster, 2001). Ele é vitalizador e pode ser entendido, como significante máximo de contato. Quando algo mobiliza de alguma maneira, fica-se "tocados". Deste modo, é bastante tentador depreciar a importância do contato feito através do espaço - ainda que essas (conversar, ouvir) estejam normalmente mais acessíveis. Embora o toque pareça a maneira mais óbvia de fazer contato, os cuidados e reservas ao seu redor são evidentes (Polster e Polster, 2001).

A criança aprende, desde cedo, que há coisas e lugares intocáveis. À partir daí, vai se desenvolvendo um "cuidado" que acaba por amarrar a espontaneidade até que cada toque torne-se cuidadosamente calculado e raro. O cuidado, em si, não é problema, afinal não se gosta de ser tocados por todos, a todos os momentos, em todos os lugares. O problema é quando o cuidado e a evitação escondem uma vontade. Este pode ser chamado tato com evitação (Polster e Polster, 2001).

No toque a excitação aparece com muita facilidade por conta das terminações nervosas. A energia, encontrada na ação, é desviada e a pessoa recua diante da excitação. A pessoa quer o contato, mas se priva por medo do que pode decorrer dele. Cria uma divisão entre o que "é" e o que "poderia ser". Se afasta dos dados reais - aqui e agora - e se prende na fantasia que a afasta

do contato. Por outro lado, o tato com "tato" traz o toque como abertura da experiência sensorial aos afetos, emoções e sentimentos. A disponibilidade e abertura para o toque, possibilita que a pessoa se entregue para outras emoções de forma mais completa, uma vez que o toque também está presente nos outros sentidos.

O movimento, apesar de sua quase constante presença, com frequência é delegado a fundo, no contato. A movimentação pode facilitar, dificultar ou até obstruir o contato. O movimento fluido é indicação de qualidade no contato, enquanto os movimentos truncados podem indicar uma interrupção ou falta de implicação (Polster e Polster, 2001). A criança extremamente agitada ou apática comunica algo importante sobre como ela se coloca no mundo.

Nas ocorrências de contato é - usualmente - difícil identificar a cisão entre as funções. Quando há uma excitação disponível no campo, o organismo - como um todo - é mobilizado, embora uma, ou outra função, seja mobilizada de maneira especial e seja mais utilizada, naquele momento. As funções se articulam de acordo com a necessidade do organismo. Quando uma delas está comprometida, de alguma maneira, é comum que as outras se ampliem para suprir esta falta.

### 3.3 Os Ajustamentos Neuróticos

Com o crescimento e a educação baseada, principalmente, nos introjetos dos adultos, é quase natural que a criança vá gradativamente parando de recorrer aos ajustamentos criativos, exercitando cada vez menos suas funções de contato saudáveis e passando a utilizar cada vez mais os ajustamentos neuróticos (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

A criança vai perdendo suas fronteiras, seu sentido de onde está e do que está fazendo e não consegue mais administrar suas fronteiras de maneira flexível. Quando surge o excitação o indivíduo não sabe mais como lidar com ele e lida como se fosse uma ameaça, aniquilando-o. A neurose, resultado final deste processo, é a perda das funções do ego, no sistema self. (Perls, Hefferline

e Goodman, 1997).

A interrupção deste excitação criativo, gera a ansiedade. Os ajustamentos neuróticos, podem ser entendidos à partir da etapa do ajustamento criativo em que o excitação é interrompido. Se a interrupção ocorre antes da nova excitação primária, temos uma confluência. Se acontece durante a excitação, introjeção. Se ocorre no confronto com o meio, projeção. Se durante o confronto e destruição de gestalt, retroflexão. E, no contato final, egotismo (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

O “não” do adulto sinaliza para o bebê, o fato de estar separado. O estar só, é essencial, uma vez que a capacidade de um bebê é muito limitada. Diferente dos outros animais, os bebês humanos apresentam um período de dependência prolongado. Se os pais atendem prontamente ao choro do bebê, sempre, o bebê tem dificuldade de assimilar a separação. Uma vez que, antes que o desconforto tome forma, vire uma figura clara, ele é atendido. Assim, o indivíduo pode apresentar dificuldade de se conectar com suas necessidades e identifica-las e se estabelece um processo de confluência, onde a criança “empresta” a figura que os adultos trazem. A necessidade que é preenchida instantaneamente, novamente conta com um recurso, ou resposta, já conhecidos; minando a possibilidade de que o novo apreça (PHILLIPS, 2000).

A confluência é o não -contato. É quando a pessoa tem sua fronteira de self, momentaneamente, dissolvida; embora haja interação (Perls, Hefferline e Goodman, 1997). É uma fantasia de quem tem dificuldade de lidar com a alteridade e lida com uma busca de uma concordância superficial. Não há diferenciação entre organismo e meio, há uma ilusão de unidade (Polster e Polster, 2001).

Durante o processo de contato, a confluência é o fundo que se disponibiliza, desorganizadamente, antes mesmo do surgimento de uma figura. É o self diminuído, utilizando aquilo que foi adquirido no pós contato, o sujeito se aprisiona em situações inacabadas e “empresta” figuras alheias. O objetivo é persuadir o outro a fazer todo o esforço. Não está em ação, está em entrega. A diferença entre a confluência saudável e a disfuncional reside na repressão.

Enquanto a confluência saudável é potencialmente contatável, a disfuncional não pode ser contatada por conta da repressão (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

“A confluência é uma corrida para quem tem três pernas, organizada entre duas pessoas que concordam em não discordar” (Polster e Polster, 2001, p.106).

Os antidotos para a confluência, seriam o contato, a diferenciação e a articulação. O indivíduo precisa exercitar a diferenciação daquilo que é seu e do que é do outro. Quando entra em contato com suas próprias necessidades, o sujeito pode estabelecer suas próprias metas e torna-se capaz de adaptar-se de modo flexível perante a experiência (Polster e Polster, 2001).

Se há uma espera entre a manifestação do bebê e seu atendimento, ele entende a realidade que há um outro que vem quando ele chama, que ele faz parte de um contexto maior. A recusa momentânea do colo, a espera pela amamentação ou pela troca de fraldas, vão sinalizando ao bebê que sua vontade nem sempre será atendida, ao menos não prontamente e permite que o ele consiga delinear melhor as figuras que se formam para ele (PHILLIPS, 2000). É preciso que o indivíduo consiga reconhecer e legitimar suas necessidades. Para as crianças, esse reconhecimento pode ser difícil, uma vez que ela é frequentemente anulada em sua percepção, o que acaba por minar sua confiança no que efetivamente sente. A criança para de atender ao que sente por acreditar que o que sente não tem validade.

“ Queria fazer tudo para meus filhos: tirar cada obstáculo de seu caminho, lutar cada batalha e receber cada golpe” (O’FARREL, apud HONORÉ, 2009).

O desejo dos pais de livrar os filhos de toda a dor e desconforto que a vida pode proporcionar, atendendo prontamente à todas as necessidades e desejos das crianças, acaba por privá-los daquilo que tem de mais valioso: o sentir. Ao confluir e antecipar suas necessidades, o adulto não permite que a criança possa experimentar seu sentimento, inviabilizando uma vivência plena. Se

nunca experimenta a frustração a criança não descobre que é capaz de suportá-la e ajustar-se criativamente (PHILLIPS, 2000).

É importante que os pais estejam atentos na diferença entre cuidar e proteger. Proteger exageradamente, pode o crescimento da criança. Cuidar, não é não deixar que o criança “escorregue”, mas ajudá-lo a lidar com escorregões (FRAZÃO, 2008). Protege-los da experiência os deixa desprotegidos e impossibilitados de achar novas respostas diante do novo.

Importante, e necessário, que a criança seja autônoma - na medida em que isso é possível de acordo com sua idade - no sentido de lidar com as consequências de suas ações. A interferência dos adultos, na tentativa de “resolver” pela criança, afastam as mesmas do contato com o meio e criam uma ilusão acerca do seu papel no meio. Ou a criança acredita que nada do que ela faça afeta ou modifica o meio, ou passa a acreditar que o meio está aí para atender todas as suas solicitações - via adultos.

A contrapartida do meio para o que a criança faz é essencial para que ela compreenda de que maneira atinge e modifica o meio, e principalmente, os outros. Lidar com aquilo que cria, ensina a criança a se responsabilizar por aquilo que faz, manter contato com aquilo que quer e procurar maneiras de alcançar.

Na confluência, não há contato com a excitação ou estímulo. Com relação a si próprio, o sujeito se apóia no apego, com relação ao ambiente, apresenta uma hostilidade dessensibilizada e paralisia e obtém satisfação na regressão e histeria (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

O introjeto é aquilo que trazemos inteiro, aceitamos completamente, ingerimos, sem digerir, é um parasita. Não é parte de nós, embora pareça. Ainda é parte do meio (PERLS, 1988).

É o conteúdo resultante do processo de introjeção, é a internalização daquilo que vem do meio. Com o surgimento da excitação, há uma dificuldade de reconhecê-la como tal e a sensação é de ansiedade. A inibição reprimida imobiliza esta emoção, através da substituição do excitação ansioso por algo já presente no meio - lei social. Esta reposição é chamada inversão do afeto e tem como função, coagir a emoção inicial.

Na introjeção, o indivíduo não aceita a excitação. A agressão ao organismo se dá através da inversão do afeto. Há uma resignação com relação ao ambiente e a satisfação é atingida pelo masoquismo - possibilidade adaptada de um ajustamento ao que é do ambiente, aprisionando o organismo, causando dor - como sente aquele que, tendo um pé tamanho 36, usa sapatos 35 (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

Na situação neurótica, para evitar o não pertencimento, o próprio desejo é inibido e o ambiente odiado é tanto aceito, quanto aniquilado e acaba por ser "engolido" inteiro. A função é impedir que o desejo se torne figura e evitar o aparecimento da ansiedade, proveniente da confrontação do desejo com o meio. O introjetor faz um acordo com seu apetite frustrado, invertendo o afeto, antes que possa reconhecê-lo; e adotando o desejo do outro como seu, para evitar o conflito com o ambiente. O indivíduo acaba por identificar-se com o meio, sentindo-se incluído e faz uso do que é do meio, como se fosse seu (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

A pessoa que usa a introjeção, se coloca sempre de acordo com a opinião socialmente aceita e busca, constantemente por aprovação. Busca ser reconhecido pela satisfação que é capaz de gerar no outro. Demonstra atitudes infantis - normalmente raiva, que desenvolve para birra - se não aceito. Tenta se adaptar ao que acredita ser melhor para o outro (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

A dificuldade fundamental para desfazer as introjeções é o lugar honroso em que elas foram colocadas como aprendizagem. Se aprende desde criança, que "é assim que as coisas são" (POLSTER e POLSTER, 2001). E por esta única razão devem continuar assim sendo.

Segundo Wagner et al. (apud ARAUJO e SPERB, 2009, p.3) as dúvidas com relação à educação das crianças são muito comuns e se devem a um momento histórico/cultural de perda de referências. Essas referências, viriam daquilo que já foi vivido pelos pais com relação a educação. Esses vividos, usualmente, são embebidos de muitos introjetos, passados geração a geração e repassados às crianças, impossibilitando que estas façam uma assimilação mais

pessoal daquilo que vivem e experimentam. Os pais colocam “goela à baixo” das crianças aquilo que lhes foi, um dia imposto, como num ciclo vicioso.

Uma possibilidade para uma educação mais atenta à criança e suas necessidades, é contribuir para que a criança consiga se apropriar da própria necessidade, permitindo que a excitação se apresente (POLSTER e POLSTER, 2001).

É importante que a pessoa reconheça e deixe fluir a excitação ainda que esta não possa ser satisfeita inteiramente. Ainda que as leis sociais e regras existam e devam - em uma certa medida - ser atendidas para o convívio social, é importante que a criança possa, pelo menos, expor sua necessidade e ser nesta respeitada, ainda que não possa ser atendida.

A projeção é a tendência de tornar o meio responsável pelo que ocorre com o indivíduo. Se a excitação é aceita, e o ambiente confrontado, há emoção, se a interrupção ocorrer nesta etapa, estamos diante de uma projeção. A emoção é sentida, mas flutua desvinculada do sentimento ativo do self (PERLS, 1988).

A projeção surge no momento do confronto com o meio, quando - apesar do esforço para conter o excitamento, feito pelo ajustamento introjetivo - o excitamento perdura e assinala uma possibilidade de ocorrência na fronteira, o self contata com a ansiedade presente no campo, em busca de fechamento. Neste caso, o introjeto não é suficiente para conter a emoção e se faz necessário o uso de outro ajustamento - a projeção (PERLS, 1988).

Na projeção, ao mesmo tempo que a situação aponta possibilidades de contata-lo, o sujeito coloca no outro aquilo que aparece nele e que não pode se apropriar. Assim, a pessoa provoca o meio para buscar um fechamento. A vontade é de contato, no entanto, não consegue identificar e fica na espera de que o meio faça contato. Age somente com a criação de fantasias, sua agitação interna é enorme e sua ação externa é mínima. Nas fantasias projetivas, a pessoa imagina as situações ansiogênicas, colocando o outro no papel principal e se colocando como espectador. Sua percepção do meio é muito restrita, pois está subjulgada às fantasias, empobrecendo as possibilidades.

Enquanto projeta, a pessoa não consegue confrontar ou se aproximar do outro. Repudia a emoção e provoca passivamente o meio. Sua satisfação vem por meio da fantasia (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

A mãe que interpreta o choro do seu bebê como irritação e sai à caça desesperada de algum entretenimento que possa resolver a situação, se priva do contato e da aproximação do bebê, projetando sua própria irritação diante do choro.

Entre as funções da projeção está a evitação do investimento de energia no organismo e no meio. A pessoa não aceita a emoção e investe toda sua energia em evitá-la, para não ter de contactar o meio, por isso, “desliga-se” dos anseios de ser alguém socialmente aceito, segundo os padrões e busca a garantia - galgado em fantasias - de que não será manipulado pelo meio.

A retroflexão diz respeito ao voltar-se agressivamente contra si próprio. O retroflexor, faz consigo próprio o que gostaria de fazer ao meio, ou que o meio lhe fizesse. Ou seja, acontece no momento em que o sujeito se engaja com o meio, quando, mesmo diante das fantasias produzidas pela projeção e dos introjetos que a sustentam, a emoção se compromete com o evento de fronteira (PERLS, 1988).

Na retroflexão, a agressão - aqui compreendida como desestruturação para uma ação efetiva - se faz necessária e surge o medo de destruir ou de ser destruído pelo meio. A saída encontrada para evitar o contato, é voltar a energia para si próprio e seu corpo. Se há medo de destruir o meio a energia contida é utilizada para danificar-se; se o medo é de ser destruído, a energia é empregada para, de forma indireta, através de si, danificar o meio.

Ajustando-se retroflexivamente, o indivíduo busca evitar o conflito com o meio e agride-se obsessivamente e; ao meio, por auto-destrutividade ou doenças psicossomáticas. Obtém satisfação pelo sadismo e por manter-se constantemente ocupado (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

A famosa “birra”, tão comum nos locais públicos, pode ser entendida como uma retroflexão. A criança, impossibilitada de agir no meio - usualmente pela autoridade dos adultos - acaba por fazer consigo mesma - puxar os cabelo, se

arranhar, bater a cabeça, gritar, chutar - aquilo gostaria de fazer ao meio e não pode.

As funções da retroflexão disfuncional são: diminuir o medo do contato, evitar a frustração resultante do envolvimento, justificar sua impossibilidade pelo fracasso futuro, deixar o meio em falta e por ser o único meio de lidar com os pólos complementares da impotência e onipotência.

“O introjetivo faz como os outros gostariam que ele fizesse, o projetivo faz aos outros aquilo que os acusa de lhe fazerem, o homem em confluência patológica não sabe quem está fazendo o que a quem, e o retrofletor faz consigo o que gostaria de fazer aos outros”  
(PERLS, 1988. p 54)

Se todas as bases para o contato final estão preparadas e há uma interrupção no processo de abrir mão do controle ou de ceder ao comportamento que levaria ao crescimento, ocorre um ajustamento egotista. Ou seja, quando, mesmo com as tentativas de evitar o envolvimento, há um processo de conexão, o organismo tenta controlar o meio, para tentar conter o envolvimento.

O controle é buscado através do isolamento, colocando o foco da experiência na sua parte do campo- o que provoca a sensação de ter o meio a seu serviço e sob controle. Assim, se empenha em tirar vantagens do meio através do status, vaidade e conhecimento. Por outro lado, encontra-se fixado, não consegue incluir o novo e não cresce. Fica, gradativamente solitário. Justifica seu não envolvimento com depreciações aos outros. Sente que, se deixar-se envolver, será “descoberto”.

No egotismo o indivíduo tenta aprisionar sua espontaneidade. Agride a si mesmo pela fixação e; ao meio, com exclusão e isolamento. Alcança satisfação pela vaidade e compartimentalização (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

O egotismo executa a função de livrar o indivíduo das surpresas do meio. Quando surge a ansiedade, tenta controlar, exercendo controle sobre o meio. Se isso não surtir efeito, busca o controle através da informação para se proteger. Protege-se dos vínculos por medo de ser abandonado e abandona antes que

isto ocorra. Fica aprisionado em um ciclo vicioso de controle - ansiedade e medo (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

#### 4. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E O CONTATO

Segundo Alvarenga e Picinini (2001), para a imposição de limites e comunicar os desejo da mudança no comportamento dos filhos, os pais costumam usar de estratégias denominadas práticas educativas. Os autores agruparam essas estratégias em dois grupos: as práticas indutivas e as coercitivas. Ao primeiro grupo, pertencem as práticas que tem por objetivo causar reflexão, ajudando a criança a compreender as consequências de seu comportamento. O segundo grupo compreende as estratégias onde são utilizados o poder parental e autoridade ou força.

Como exemplos práticas indutivas, na pesquisa de Alvarenga e Picinini (2001), foram elencados: negociação ou troca, explicação apontando consequências, explicação baseada em convenções, mudanças de hábitos da criança e comando verbal não coercitivo.

Estas práticas, de uma maneira geral, apontam para uma tendência de estabelecer algum tipo de contato com a criança e suas necessidades. Embora, muitas vezes ainda estejam embebidas e baseadas no introjetos, abrem, ao menos um espaço para o diálogo, um espaço para que a criança se coloque, possa atuar no meio de alguma maneira.

Nas práticas coercitivas, foram apontados: punição verbal, ameaça de punição, privação/castigo, coação física e punição física. Esse tipo de prática educativa implica em uma anulação e aniquilamento da necessidade da criança que fica totalmente subjugada à visão do adulto. O contato de qualidade não acontece e a criança não é "vista".

Se não há contato efetivo, não há possibilidade de mudança e crescimento. Ou seja, enquanto a criança não é vista, ouvida e atendida - na medida do possível - ela não é capaz de experimentar o novo, de agir de maneira diferente

diante de uma solicitação do meio.

## 5. O SIM, O “NÃO” E O CRESCIMENTO

“ Se você nunca foi odiada por seu filho, você nunca foi mãe” Bette Davis

Os “nãos” ouvidos durante toda a infância - durante toda a vida, é verdade - são essenciais para o crescimento. É diante do “não” que a criança passa a se ajustar criativamente. Uma recusa ou uma frustração são estopins para a busca pelo novo. Novas maneiras de agir, de pedir e novas estratégias de ação serão criadas à partir desta privação (PHILLIPS, 2000).

No entanto, é importante pensar em que tipo de “não” está se submetendo a criança. O “não” não deve ser um trator a atropelar o que a criança sente ou quer. Ainda que seja podada em sua vontade, a criança precisa ser ouvida e reconhecida. Uma criança que não é ouvida e legitimada em suas necessidades, perde, gradativamente o contato com aquilo do que necessita. Passa a utilizar-se mais e mais dos ajustamentos neuróticos por não conseguir mais se apropriar daquilo que se apresenta como figura para ela. É essencial que a criança ouça e viva “nãos” , no entanto é, também, essencial que suas necessidades sejam reconhecidas pelos adultos. É possível, compreensível e legítimo sentir raiva do irmãozinho, mas ao bater nele é preciso arcar com as consequências.

Se faz necessário, no entanto, fazer uma ressalva às situações onde o “não” é uma constante na vida da criança. Quando tudo o que ela conhece é negação, quando qualquer ação sua é impedida pelo meio, sua possibilidade de se ajustar criativamente diante das situações vai sendo tolhida e diminuída. Se esta forma se repete em seu cotidiano, por fim, se tem uma criança que não consegue abrir espaço para dar vazão a sua excitação, pois prevê que será impedida de realizar.

O “sim”, por sua vez, pode ser mais nocivo que o não. O “sim” irrestrito e incondicional coloca a criança no mesmo lugar de impossibilidade. Se as

necessidades são sempre atendidas, as possibilidades de se ajustar criativamente também ficam diminuídas, uma vez que a criança acaba por não precisar recorrer à elas. Se o meio atende a tudo, sempre, não há nada a fazer.

A idéia de que uma boa auto-estima seria uma das chaves para o sucesso da vida adulta, favorece uma postura dos pais que bombardeiam as crianças com elogios a cada pequeno feito. O reconhecimento exagerado de todos os feitos da criança e os “sim” constantes, criam uma ilusão de que ela deve ser aplaudida o tempo todo (HONORÉ, 2009).

Se, mais tarde, o meio não responde de acordo, a frustração do não reconhecimento fica insuportável. O ajustamento egotista aparece aí, com a idéia de que o meio deve controlado de acordo com sua vontade e o indivíduo passa a aprisionar sua excitação e evitar o vínculo com o meio. Ele abandona antes que seja abandonado.

“É um desafio para os pais fomentar a paixão e o envolvimento da criança no mundo, ao mesmo tempo que ensinam à adequar-se às normas da sociedade” (PHILLIPS, 2000).

O “sim” e o “não” devem estar intimamente conectados com a necessidades da criança e suas reais possibilidades de concretização. Para que o adulto consiga contatar a criança e suas necessidades, é importante que ele esteja conectado com as suas próprias, “ninguém pode dar o que não tem, não é mesmo?” (ZAGURY, 2001).

Zagury (2001), afirma que os pais deveriam dizer sim sempre que possível e não sempre que necessário. A diferenciação entre necessidade e desejo é de suma importância, pois é ela que delimita o “mimo”, o limite e o abandono.

A necessidade, seria algo inevitável, que se não atendido pode comprometer o desenvolvimento físico, emocional ou intelectual da criança. O desejo, por outro lado, estaria mais vinculado ao prazer, a vontade de realizar algo que pode ou não ser importante para o desenvolvimento ( ZAGURY, 2001).

Muitas vezes, há uma necessidade incluída em um desejo. É importante a escuta e atenção do adulto para que, na solicitação de um desejo, possa-se

compreender que necessidade se inclui aí. É uma necessidade comer quando se tem fome, mas querer comer somente chocolate para o almoço é colocar uma roupagem de desejo a esta necessidade ( ZAGURY, 2001).

Não atender as necessidades de uma criança configura abandono, uma vez que , pela sua condição ela ainda não é abil o suficiente para sustentar-se sozinha física, emocional ou intelectualmente. Quando é possível fazer a distinção entre desejo e necessidade e, baseado nisso, deliberar atender ou não a um desejo configura-se um limite. Se, no entanto, os desejos são interpretados como necessidades e atendidos indistintamente, se está falando de “mimo”.

Não se trata, aqui de que o adulto só deve atender às necessidades da criança e ignorar seus desejos. Mais uma vez, é essencial que a criança seja ouvida e legitimada. Os desejos podem ser atendidos, quando possível, desde que a criança esteja consciente de sua natureza. Os pais podem contribuir ajudando-a a discernir qual é sua necessidade real, ainda que decidam por atender seu desejo.

“As crianças só podem ser crianças quando os adultos são adultos” (HONORÉ, 2009. p. 274)

Se o adulto apresenta dificuldades para se conectar com aquilo que precisa, é provável que ele demonstre dificuldade de fazer isso pela criança. Nesses casos, a educação pelo introyetos toma lugar. A impossibilidade dos pais de entrar em contato com o que é seu os impossibilita de acolher aquilo que é da criança. As leis e regras sociais vão sendo “vomitadas” pelos adultos e “engolidas” sem chance de assimilação. O “sim porque é assim” e o “não porque é errado” viram bordões repetidos em alto e bom som, à torto e direito.

## 6. O CAMINHO DO MEIO

“ Dizemos a nossas crianças que ‘crescam’ e depois nos enfurecemos quando o fazem. esperamos que elas realizem nossos sonhos e, no entanto, de alguma forma permaneçam

fiéis a si mesmas” (HONORÉ, 2009. p. 57).

A infância, embora esteja volta às crianças, tem sido vivida como uma ocupação dos adultos, uma vez que são eles que voltam seus olhares à este período e deliberam como agir diante dele. Mas, seria possível uma infância para as crianças? (HONORÉ, 2009).

Os modelos conhecidos de repressão ou de liberdade irrestrita não servem mais. O caminho do meio, ainda pouco explorado, é repleto de incertezas e dúvidas. Nada do já se conhece serve por inteiro. É preciso encontrar algo novo. O caminho do meio parece a resposta possível. Mas, como se chega lá? Saber qual o caminho não basta, é preciso trilhar. Desviar das pedras, pular as poças d'água e, quem sabe, no caminho, é possível descobrir um novo jeito de caminhar.

Um bom começo seria a tentativa de se despir do conceito de infância universal. Não fala de infância, se fala de crianças. Dedicar tempo e esforço para receber, acolher e conhecer a sua criança - singular e única - parece um bom começo para compreender do que se trata esta infância em particular que está em curso. Para tanto, é preciso que as funções de contato estejam alertas e disponíveis e que se possa enxergar - para além do “filho”- o indivíduo. O olhar *per-se* revela o que é em oposição ao que *deveria ser*.

Segundo Hycner (1995), a primeira ocorrência necessária ao contato é a presença. Esta implica em aceitar a existência do outro, enquanto pessoa - diferente de mim e de minhas necessidades. É estar, verdadeiramente, aberto a outro e disposto a acolhê-lo. Envolve, também, estar atento ao que nos interrompe no contato, ter a habilidade de reconhecer, suspender e voltar a estar com o outro. É estar disponível para receber o novo.

Quando a família consegue acolher e abraçar a criança que tem, consegue estabelecer contato para realizar as mudanças que precisa trilhando os caminhos que lhes sirvam. Quando os pais conseguem se desvencilhar da fantasia de super-pai, é possível que a criança também os perceba como indivíduo e consiga se vincular a um ser real, passível de erros, enganos,

sofrimento e dor, como ela própria. Somente quanto se sente, recebido, acolhido, incluído e validado, ou seja, reconhecido na sua humanidade, o indivíduo pode ir à frente e modificar sua maneira de estar no mundo.

“Sempre que alguém decide deixar uma criança ser ela mesma, as escalas culturais se inclinam levemente - e fica mais fácil para os outros seguirem o exemplo” (HONORÉ, 2009. p. 343)

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, P. e PICCININI, C. Práticas educativas maternas e problemas de

comportamento em pré-escolares. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14 n. 3. 2001.

ARAUJO, G. B. e SPERB, T. M. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14 n. 1 jan./mar. 2009.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 196 p. Título original: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Règime.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuber. São Paulo: Centauro, 2006. Título original: Ich und Du

FRAZÃO, L. M. **\*Instrumentação da Awarenesse suportiva do terapeuta.\*** São Paulo, [2008], [?] slides, color.

GRANZOTTO, R.L. **Gênese e Construção da Filosofia da Gestalt na Gestalt Terapia**. Dissertação (mestrado em Filosofia) - UFSC- Extrato 9, Cap 5. 2005.

HONORÉ, C. **Sob pressão: criança nenhuma merece superpais**. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Record, 2009. 364 p. Título original: Under pressure.

HYCNER, R. **De pessoa para pessoa**. São Paulo: Summus, 1995.

PERLS, F. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia** - Rio de Janeiro: LTC, 1988.

PERLS, F., HEFFERLINE, R. e GOODMAN, P. **Gestalt Terapia**. Tradução de F.R. Ribeiro- São Paulo:Summus, 1997.

PHILLIPS, A. **Dizer não: impor limites é bom para você e seu filho**. Tradução de Denise Cabral Carlos de Oliveira. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000. 238 p.  
Título original: Saying no.

POLSTER, E. e POLSTER, M. **Gestalt Terapia integrada**. São Paulo:Summus, 2001.

ZAGURY, T. **Limites sem traumas**. 33 ed. Rio de Janeiro:Record, 2001.