ARTIGO

O incentivo à leitura e a autorregulação de um grupo de adolescentes: relato de experiência

The reading incentive and self-regulation of a group work with adolescents: an experience report.

Thaís de Oliveira Vieira
Jully Fortunato Buendgens
Jeancarlo Visentainer

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiência de um projeto de extensão universitária tendo como fundo um olhar gestáltico. O projeto denominado *Anjos da Leitura* teve como objetivo estimular a leitura de uma turma de adolescentes com idade entre 12 e 13 anos, alunos do oitavo ano de uma escola pública no município de Rio do Sul – Santa Catarina. Para isso, foram realizados 15 encontros semanais com duração média de 45 minutos, com o desenvolvimento de dinâmicas e jogos a respeito do livro *"Harry Potter e a Pedra Filosofal"*. Ao longo do projeto, observou-se a autorregulação dos adolescentes diante das atividades propostas, conceito que será abordado neste trabalho a partir da perspectiva gestáltica, bem como os conceitos de autenticidade e opressão. Com o fim das atividades, pode-se perceber que inicialmente o grupo apresentava uma autorregulação cristalizada ao esperar as regras, o direcionamento e a tomada de decisão. Ao longo dos encontros, foram realizadas intervenções almejando ajustamentos criativos. Com o fim das atividades, pode-se perceber que o objetivo foi alcançado, isto foi observado pois alunos que não possuíam interesse pela leitura, expressaram ter desenvolvido isso no decorrer do projeto.

Palavras-chave: Autorregulação; Gestalt-terapia; Adolescência; Autenticidade.

ABSTRACT

This paper broaches up the results of a university extension project, entitled *Anjos da Leitura*, whose main objective was to stimulate the reading ability of adolescents a group (12 to 13 years), middle school students from a public school in Rio do Sul, Santa Catarina. Regarding the procedures, 15 weekly meetings were held with an average duration of 45 minutes each, reading activities and games concerning the book Harry Potter and the Philosopher's Stone were carried out. Besides, throughout the project, self-regulation of adolescents was observed in the proposed activities, a concept that will be addressed in this paper within the Gestalt perspective, as well as the concepts of authenticity and oppression. Initially, the group presented crystallized self-regulation in waiting for rules, direction and decision-making. However, throughout the meetings, interventions were carried out looking for creative adjustments. Consequently, with the end of activities, it was noticed that the main goal was achieved, since students who did not have any interest on reading, expressed that they had developed that during project execution.

Key-words: Self-regulation; Gestalt therapy; Adolescence; Authenticity.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o relato de experiência do projeto de extensão interdisciplinar *Anjos da Leitura*, tendo como objetivo descrever a experiência vivida a partir de uma perspectiva gestáltica. O projeto foi realizado no ano de 2018 com uma turma de alunos do oitavo ano de uma escola estadual do município de Rio do Sul em Santa Catarina. O objetivo do projeto[1] é incentivar a leitura por meio de atividades lúdicas e grupais. Para isso, estudantes de Psicologia, Direito, Pedagogia, entre outras áreas, com a orientação dos professores, oferecem atividades sistemáticas semanais aos estudantes. A cada ano o projeto é reconfigurado, buscando atender as demandas da comunidade, entretanto mantendo seus objetivos essenciais. Nas duas primeiras edições o projeto foi desenvolvido em um centro de atendimento socioeducativo provisório, com adolescentes em conflito com a lei, e na última edição foi adaptado para ser implementado em uma escola.

Inicialmente, no mês de julho de 2018, entrou-se em contato com as escolas do município para verificar qual teria interesse em aderir à proposta. Com a confirmação de uma escola, a qual foi aplicado o projeto, no início de agosto o grupo de extensão foi até ela para conhecer os alunos disponíveis e divulgar a ideia. A escola disponibilizou uma aula de português, em parceria com a professora da disciplina, para a realização do *Anjos da Leitura*. O grupo de extensão se apresentou à turma do oitavo ano, com cerca de 30 alunos, explanando sobre os objetivos e propondo que trabalhássemos o livro *"Harry Potter e a Pedra Filosofal"* (2000) durante o ano letivo, o que foi acatado pela turma. Neste momento pareceu profícuo a proposta deste livro em especial modo, pois a maioria dos estudantes nunca havia lido. Desde o primeiro contato com o grupo, teve-se o cuidado de não impor e propor uma relação de construção, em que os envolvidos fossem agentes ativos do próprio processo de desenvolvimento. Buscou-se incentivar a leitura de forma a não exigir uma obrigatoriedade, pois a intenção era contagiar os alunos e estabelecer relações diferentes daquelas já conhecidas na escola tradicional. Baseado nos conceitos de opressão e autenticidade que serão desenvolvidos mais adiante, a intenção de propor um novo modelo de incentivo à leitura é de não exercer um papel opressor. Buscar resgatar um movimento mais autêntico e espontâneo dos estudantes, uma relação de criador e criatura, tem o intuito de dar sentido às atividades e fazer com que os jovens se relacionem com a leitura para além dos muros da escola, vinculando-a ao desenvolvimento de cada um.

Foram realizados 15 encontros ao total, com duração média de 45 minutos cada. Em cada encontro, foram propostos jogos ou dinâmicas que trabalhassem o capítulo do livro sugerido, com o intuito de desenvolver o interesse pela leitura, a partir da competição dos jogos. Como se trata de um projeto interdisciplinar é possível

[1] Apresentamos o objetivo do projeto por se tratar de um relato de experiência, sendo o objetivo principal deste artigo descrever a vivência vinculada aos conceitos gestálticos. Por não se tratar de uma pesquisa, e sim um relato de experiência desenvolvido a partir de um projeto de extensão universitário, o problema e os objetivos específicos não são apresentados. O projeto em si possui um caráter social, indo ao encontro das necessidades emergentes no campo, desta forma, o relato de experiência busca descrever a experiência vivida a partir de um olhar gestáltico.

desenvolver paralelamente ao objetivo principal algum tema que seja percebido como demanda de grupo ou interesse do estagiário. No caso desta edição do projeto, pode-se observar a autorregulação organísmica individual e grupal dos adolescentes, conceito pertencente à abordagem gestáltica, que será utilizado para a fundamentação deste artigo. Desta forma, este artigo apresenta a experiência com os jovens envolvidos no projeto, sendo abordados os seguintes temas: a autorregulação no processo grupal, a autencidade e opressão, além de apresentar os desafios vividos ao longo do projeto.

O MOVIMENTO DE AUTORREGULAÇÃO NO PROCESSO GRUPAL

A Gestalt-terapia surgiu por volta do século XX, em contraposição aos modelos positivistas e deterministas utilizados para a compreensão do comportamento. Tendo como precursores da abordagem o grupo dos sete, formado por Frederick Perls, Laura Perls, Isadore From, Paul Goodman, Eliott Shapiro, Sylvester Eastman e Paul Weisz, e posteriormente recebendo as contribuições de Ralph Herfferline (FRAZÃO, 2013). De acordo com Alvim (2014, p.13), essa abordagem *"compreende a existência como um fluxo contínuo de transformação e crescimento, dado a partir do contato no campo organismo/ambiente"*. Sendo assim, não há um ápice no desenvolvimento humano, pois está em constante transformação.

Com isso, a Gestalt-terapia compreende que o organismo está em constante movimento, o que promove o seu processo de desenvolvimento humano, este que ocorre a partir do contato com o mundo. Tudo aquilo que lhe toca, ou é tocado por ele, é transformador e transformado. Quando falamos em contato pressupomos mudança, desta forma, compreende-se que o contato dos adolescentes com a literatura pode ser transformador.

Além disso, é possível vincularmos a visão gestáltica com a compreensão sócio histórica de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, ao reconhecermos que o homem se constitui socialmente, a partir da cultura e de suas características biológicas (OLIVEIRA, 1992). Com isso, Zilberman (2003) considera que a literatura é um elemento da cultura, portanto, é assimilada pelo leitor que estabelece contato com a obra. Desta forma, considerando que o adolescente ao se relacionar com a obra literária estará entrando em contato com a sua cultura, é de grande relevância que esta seja estimulada, como forma de apropriação do mundo que lhe cerca.

Essa transformação ocorre no processo de leitura, ao pegar o livro, folhear, reconhecer os elementos que já fazem parte do fundo, ao mesmo tempo em que há a assimilação daquilo que é novidade. Ao mesmo tempo, esse movimento se fortalece no processo grupal, que no caso deste projeto surgiu como uma ferramenta para aprofundar o contato dos adolescentes com a obra literária utilizada.

A respeito do conceito de autorregulação que será desenvolvido neste artigo ao falarmos do processo grupal, Lima (2013) contextualiza a teoria organísmica, relembrando a trajetória de seu criador, Kurt Goldstein. Para compreender a realidade de seus pacientes da Primeira Guerra Mundial, vítimas de lesões

cerebrais, os quais acompanhava como neurologista, Goldstein buscou uma base com modelo holístico. Observando estes pacientes, pode constatar que as mudanças apresentadas por eles não ocorriam apenas nas partes atingidas e em suas ligações diretas, mas o que acontecia era uma reorganização do todo. A totalidade do organismo se adaptava para conseguir lidar da melhor maneira possível com a nova forma. De acordo com a autora, Goldstein considerava o organismo uma unidade interacional, em que os fenômenos de dentro (homem) e de fora (mundo) tratam-se de abstrações, pois a autorregulação ocorre no **entre**. Desta forma Lima (2013, p.151 grifo nosso) explica:

> [...] o ser humano não só deve ser compreendido como um sistema biopsicossocial, no qual mente/corpo e a interação com o meio – seja este físico, cultural ou social – estão em permanente intercâmbio e compõem uma totalidade em busca de autorregulação, como é impossível pensa-lo isoladamente, pois somos **criadores e criaturas ativas** no processo de transformação do universo.

A autora constata que Goldstein, ao fundamentar a teoria organísmica, percebe que os fenômenos de adaptação dos seus pacientes na verdade são comuns a todo e qualquer indivíduo. Essa adaptação existente em todo organismo seria *"[...] a constante busca de autorrealização dentro das melhores condições possíveis que se fossem criando na relação do homem com o meio circundante"*. (LIMA, 2013, p.153). Logo no primeiro encontro com os adolescentes pode-se perceber tal busca de autorrealização, pois ao serem solicitados que formassem dois grupos com 15 integrantes cada, os alunos inicialmente não reagiram. Após alguns segundos, pediram para os organizadores do projeto realizarem a divisão, o que permite levantar a hipótese de uma certa passividade do grupo. Buscando o equilíbrio entre as condições mínimas para a formação dos grupos, que é a leitura do livro e a afinidade de cada um, foram identificados os alunos que realizaram a leitura (metade da turma). Em seguida foram divididos em dois grupos sendo solicitado aos que não haviam lido para que se direcionarem ao grupo que desejassem.

Pode-se perceber que houve certa dificuldade dos alunos em escolherem para qual grupo iriam, isso foi observado pela resistência em se locomover e pelos olhares indecisos que iam de um grupo ao outro, até que conseguiram decidir. Neste sentido, todos esses movimentos já são indicativos de como o grupo se autorregula e isso pode mostrar a direção de intervenções, a fim de desenvolver esferas de ajustamentos que inicialmente possam estar interrompidas. Pensando na autorregulação, parece que, de forma criativa, os alunos delegaram aos mediadores a responsabilidade pela escolha do grupo. A partir do conceito de autorregulação, a visão gestáltica compreende que o ser humano se ajusta criativamente no contato com o meio. Esses ajustamentos que inicialmente são criativos e funcionais, passam a ser disfuncionais quando são repetidos, ou seja, o aspecto não saudável das relações consiste em utilizar "velhas ferramentas" para novas demandas (SCHILLINGS, 2014). Nesse sentido, no desenvolvimento do trabalho, esse movimento criativo, de delegar aos organizadores do projeto a função de dividir os grupos, foi percebido como disfuncional devido a sua repetição, pois demarcava uma interrupção entre o que os alunos queriam e o que eles escolhiam. Isso pode ser exemplificado quando, em vários encontros, os mediadores eram procurados antecipadamente, já pelos corredores, com a solicitação de mudar as formas de

escolha. Como é possível perceber nas seguintes falas: "*vai ter sorteio dos grupos hoje?*", "S*emana que vem vocês fazem o sorteio?*". Tal atitude chama a atenção pois percebe-se um incômodo, que era reconfigurado a cada encontro, mas que mostrava uma falta de autenticidade na escolha dos grupos.

Com relação à autenticidade, segundo Heidegger (1988) o ser humano possui características do ambiente à qual se relaciona, mas também possui características únicas e singulares, a qual o autor nomeia de "ser" do homem, indicando a autenticidade, sendo que ela guia o organismo para a busca de identidade e aquilo que há de inerente. Nesse sentido, os estudantes que não se apropriam de suas vontades de forma clara e autêntica, ao não reivindicarem a participação em determinados grupos que gostariam de estar, apresentam um ajustamento disfuncional que os impossibilita de exercer seu próprio "ser". As autoras Braga e Farinha (2017) consideram que o ser humano entra em contato com a dimensão da autenticidade, ao se apropriar do seu direcionamento existencial, assumindo a possibilidade de ser o protagonista e coautor de sua história, que neste caso, tal função passa a ser exercida pela coordenação do projeto.

De acordo com Lima (2014) as potencialidades do homem não são determinadas biologicamente, pois devem ser compreendidas de forma holística. Sendo uma dessas potencialidades a tendência de completar situações incompletas, finalizando situações inacabadas e suprindo suas necessidades. Conforme a autora, Goldstein afastou-se do conceito de homeostase da biologia e o ampliou, propondo que o processo homeostático na verdade é holístico, regendo todos os níveis de funcionamento do organismo, tanto os individuais, quanto ambientais. Tal como afirma Perls (1973/1988), o processo homeostático é aquele que o organismo utiliza para manter-se em equilíbrio com o meio e passa a ser compreendido como uma autorregulação, tanto na esfera individual quanto grupal. As dinâmicas propostas buscavam justamente "desregular" esses ajustamentos cristalizados individuais e grupais, para que novas formas, talvez mais saudáveis ou mais criativas, pudessem ser experienciadas. Na intenção de alcançar essas novas formas, é necessário um processo de autoconscientização, tanto dos estudantes quanto das relações estabelecidas com os colegas. Para isso, durante o projeto foram propostos momentos e espaços que permitissem aos alunos perceberem seus próprios "desajustes". A partir dessa nova consciência, é então possível escolher outras formas de existir, possibilitando aos adolescentes se tornarem protagonistas de suas relações, processos e existências.

Pode-se visualizar esse processo em várias situações vivenciadas com os adolescentes. Inicialmente, os organizadores do projeto entravam na sala de aula exatamente quando batia o sinal, mas perdia-se muito tempo para organizar o espaço físico para os jogos. Com isso, emergiu uma necessidade no grupo de extensão, a fim de otimizar o tempo, a sala passou a ser organizada antecipadamente, durante a aula de educação física. De acordo com Ribeiro (2015, p.169) *"Se as pessoas, individualmente, tendem à autorregulação, o grupo também tenderá a autorregula-se"*. Não são somente os alunos se autorregularam, pois esse movimento é necessário a qualquer agente que trabalhe com pessoas. Seja os realizadores do projeto, professores, coordenadores e demais profissionais da escola, pois o grupo é um organismo vivo, que está em constante transformação, na

medida em que mudam as demandas, implicando na adaptação de todos. Nesse sentido, o mesmo autor complementa, pois *"[...] se o grupo é formado de indivíduos e se o indivíduo, por natureza, tende a autorregular-se, o grupo fará o mesmo ainda que em moldes diferentes"*.

Perls (1973/1998) compreende que agimos por meio de dois sistemas, o sensorial e o motor, e que o organismo se relaciona com o mundo através de ambos. O sistema sensorial fornece ao indivíduo uma orientação e o sistema motor age pela manipulação. Assim sendo, não há um que age em função do outro, tampouco há um que age temporal ou logicamente anterior ao outro, pois ambos são funções do ser humano como um todo. Com relação a essa reciprocidade inerente aos sistemas sensorial e motor, percebeu-se certa contradição na relação sensorial-motor dos adolescentes. Ou seja, levando em conta que eles **escolheram** participar das dinâmicas, o movimento autêntico seria a própria participação. Entretanto, em muitos momentos, reproduziam uma "algazarra" que já era conhecida pelo grupo, e que possivelmente esperasse uma repressão. O nosso trabalho neste momento, ao contrário disso, buscou não oprimir, pretendeu-se a partir da autoconsciência desenvolver autonomia, integrando os aspectos sensoriais e motores. Desta forma Perls (1973/1988) afirma que,

> [...] organismo e meio se mantêm numa relação de reciprocidade. Um não é vítima do outro. Seu relacionamento é, realmente, o de opostos dialéticos. Para satisfazer suas necessidades, o organismo tem que achar os suplementos necessários no meio. O sistema de orientação descobre o que é procurado; todos os seres vivos são capazes de sentir quais são os objetos externos que satisfarão suas necessidades.

O grupo de alunos que participou do projeto tinha como características na sua energia projetada, intensidade nas conversas paralelas e tom de voz marcante, o que implicava de certa forma na desatenção durante as atividades propostas. Com isso, os organizadores do *Anjos da Leitura* buscaram alternativas para se ajustar ao grupo e conquistar sua atenção e participação. Uma estratégia aplicada na intenção de atingir o objetivo principal do projeto – estimular a leitura dos adolescentes – foi a competitividade. Percebeu-se ao longo dos encontros que as atividades que mais prendiam a atenção e desencadeavam maior participação dos alunos, eram aquelas em que um grupo competia contra o outro, havendo pontuação. Essa competitividade acabava estimulando uma necessidade, que era a de realizar a leitura dos capítulos, pois somente a partir disso os adolescentes "venceriam" as atividades, firmando-se autores da própria história e, de certa forma, elevando a autoestima. Pode-se compreender que o envolvimento do grupo com a leitura, devido a competitividade para conquistar pontos, está diretamente ligado a essa função autorreguladora.

Em outro jogo realizado com os adolescentes, denominado mímica, observou-se algumas regulações individuais dentro do grande grupo. Inicialmente estavam tímidos e receosos, vários alunos negaram-se a "interpretar" a mímica para o seu grupo adivinhar. Também pode-se perceber alguns comentários de adolescentes diminuindo a participação de um colega, fazendo piadas, debochando da intepretação e das tentativas do grupo de adivinhar a mímica interpretada. Além disso, percebeu-se que os alunos que debochavam dos colegas tinham uma maior

dificuldade de interpretar a mímica quando era a sua vez, algumas vezes paralisando, não conseguindo emitir nenhuma encenação, como por exemplo no caso de uma adolescente que devia interpretar *desprezo*, e o fez rindo e se movimentando pouco. Os colegas tentaram adivinhar mas não conseguiram. A adolescente então disse *"Como vocês não acertaram? Era óbvio que era desprezo!"* de forma bem energizada e irritada. Essa mesma menina fazia deboches quando os colegas interpretavam algo que ela não conseguia adivinhar. A estudante em questão apresentava uma autorregulação sempre buscando destaque no grupo, mesmo em momentos cotidianos relacionados à organização das atividades. Entretanto, quando ela era intencionalmente colocada no papel de protagonista das dinâmicas, a adolescente apresentava um bloqueio no contato.

Esse bloqueio, a partir da visão gestáltica, pode ser percebido como um ajustamento disfuncional, no qual o sujeito entra em conflito entre o que ele quer e o que ele faz. Essa percepção de ser um ajustamento disfuncional tem base nos indícios de certo sofrimento demonstrado em algumas situações em que ela se emocionava, era agressiva, ou buscava oprimir os colegas, como por exemplo: *"Deixa de ser burro!"*, *"Você está sendo ridículo!"*, *"Cala a boca!"*, etc. Tal como esclarece Schillings (2011, p.47), *"[...] é importante ter claro que os processos que geram interrupções no contato são vivências sistemáticas de situações de opressão, sejam elas de que ordem for [...]"*. Em relação à opressão, característica marcante de sua forma de estabelecer contato, segundo a visão gestáltica, o opressor também foi violentado, o que nos leva a ter como hipótese que suas relações primárias foram marcadas pela falta de um espaço seguro para ela exercer sua autenticidade. A mesma autora ainda esclarece que essas situações de opressão *"[...] ocorrem quando a pessoa que as vivencia, não possui autonomia para satisfazer suas reais necessidades por decisão própria e nem possibilidades reais de autonomamente sair dessas situações – estas são as vivências opressivas"*. Tal sofrimento também é compreendido a partir da perspectiva de Perls (1973/1988, p.31) na qual *"Ninguém é autossuficiente; o indivíduo só pode existir num campo circundante"*, ou seja, por mais que a adolescente interrompesse o contato, estava constantemente buscando e rechaçando ele. Para Perls (1973/1988, p.24) o organismo possui tanto necessidade psicológica, quando fisiológica de contato. Sendo o contato a função que possibilita ao indivíduo o fechamento de *Gestalten*, tendo o indivíduo a responsabilidade de *"[...] manipular a si próprio e ao seu meio, pois mesmo as necessidades puramente fisiológicas só podem ser satisfeitas mediante a interação do organismo com o meio"*.

Em outra atividade realizada, intitulada de *telejornal*, a designa inicial foi de que a turma deveria dividir-se espontaneamente em quatro grupos para que cada grupo pudesse encenar um capítulo específico em forma de noticiário. Nessa atividade a criatividade é fator preponderante, pois possui um papel de perceber e impulsionar a espontaneidade dos alunos. Após a divisão dos grupos, um deles se destacou pela apatia e falta de interação, além de não pensarem sobre como encenar o telejornal, o grupo não se comunicava, alguns mexiam no celular, outros ficavam observando os demais. Percebendo essa indiferença, a coordenadora da atividade buscou identificar o que causava tal apatia, encontrando como resposta a seguinte frase *"Aquele grupo só tem os mais espertos, aí o nosso grupo é só dos que sobraram*", o que demonstra que estavam descontentes com a formação da equipe, pois

acreditavam que a divisão foi realizada de forma desigual. Vale destacar que a responsabilidade da divisão era dos próprios alunos. Questionou-se então de que forma eles gostariam de lidar com essa situação e quais seriam as possibilidades. Como estratégia de intervenção, foram questionados os motivos e o que achavam que deveria ser feito com a situação, no sentido de perceber como iriam se ajustar, visto que a não escolha deles acabou também sendo uma escolha, provocando assim uma consequência. Os próprios estudantes perceberam que a dificuldade enfrentada era decorrente da falta de leitura semanal, a qual impossibilitou a execução da tarefa. Mesmo parecendo algo pequeno e pontual, a intervenção nesta situação que envolve a autonomia e não uma intervenção opressiva, pode gerar resultados importantes no desenvolvimento, no sentido de possibilitar um movimento mais espontâneo e saudável a partir das demandas do meio. A respeito de uma intervenção opressora, *"[...] podemos dizer que o fundo que sustenta as figuras que surgem de forma espontânea no ser humano, vão sendo dilapidados pouco a pouco, fazendo da nossa vida, uma vida de impedimento das necessidades fluidas e gerando adaptações necessárias à realidade social imposta"* (SCHILLINGS, 2011, p.48). Ou seja, ao contrário da opressão, uma intervenção visando as potencialidades do grupo a partir do movimento espontâneo de seus integrantes, a autonomia que muitas vezes é podada no formato tradicional de educação, passa a ser uma ferramenta de desenvolvimento saudável.

Outra questão que vale destaque refere-se a falta de percepção da responsabilidade do grupo na situação a qual estavam vivenciando, apenas apontavam que haviam "*sobrado*" e os "*bons alunos*" estavam em outro grupo. Mas no decorrer da conversa, constataram que haviam possibilidades de mudança dentro do próprio grupo. Aqui compreende-se o conceito holístico da autorregulação de forma mais clara: não é só o outro - o grupo dos inteligentes - que tem responsabilidade no movimento do campo, na injustiça de enfraquecer o grupo, mas há também o eu - o meu grupo. O desequilíbrio gerado no organismo advém dessa relação estabelecida entre ambos. Para Rodrigues (2011), é de grande importância o organismo conscientizar-se de suas necessidades, podendo assim se responsabilizar para alcançar a própria satisfação.

Com o andamento dos encontros, no vínculo que foi se desenvolvendo, as conversas e o barulho passaram a ocupar uma dimensão na qual impossibilitava a realização das atividades acordadas. Essa nova autorregulação ocasionou o desgaste na voz da coordenadora das atividades e a partir disso, percebeu-se a necessidade de compartilhar esta intercorrência com os adolescentes, a fim de realizar uma intervenção no sentido de possibilitar o crescimento do grupo e da relação estabelecida. O organismo está inserido em um campo na qual a relação com o meio é indissociável, ou seja, o que ocorre no campo afeta o organismo. Nesse sentido, a ação dos estudantes relacionado ao barulho, provocou na coordenadora a perda da voz. Compartilhar de forma dialógica essa relação sem enfatizar a culpabilização pode, em tese, desenvolver a autopercepção de quanto cada um afeta o campo. Por meio do contato, essa situação traduz a dimensão da relação, em que somos agentes em nosso meio, portanto toda ação gera uma autorregulação. Na intenção de promover a responsabilização das ações foi proposta uma dinâmica de autorreflexão aos adolescentes. Cada aluno recebeu um papel, em que em um lado estava escrito *"O que eu faço que atrapalha o grupo?"*

com um espaço para escrever a resposta e o outro lado continha duas perguntas *"O que eu faço que faz bem para o grupo?"* e *"O que poderia fazer para ajudar o grupo?"*. Foram solicitados que usassem o lápis de escrever, para não serem identificados, pois após esse momento, o papel seria colocado em uma urna, na qual os alunos retirariam um papel do colega para debater com o grupo. Antes que escrevessem nos papéis, foi disponibilizado um espaço para a turma estabelecer combinados a fim de atender as necessidades do grupo. Foram estabelecidos dois combinados: não fazer deboches ou piadas sobre as respostas dos colegas e não expor a identidade da caligrafia. Cada aluno retirou um papel, leu em voz alta e comentou as respostas.

De forma geral, o grupo percebeu, a partir das respostas, que a falta de leitura dos capítulos semanais fazia com que alguns estudantes perdessem o interesse na atividade por não participarem ativamente. A respeito disso, foi questionado que solução o grupo encontrava. Surgiram algumas sugestões no sentido de que cada um deveria se conscientizar, realizar as leituras, para então ter interesse e participar das atividades, tal como demonstram as seguintes falas: *"Precisam se auto conscientizar e agir de maneira diferente"*; *"Já sabemos o que precisamos fazer, só precisamos nos dedicar a isso"*. Observou-se que esse exercício de parar para refletir nas próprias ações promoveu uma responsabilização de suas condutas. Essa atividade foi fundamental para que o grupo refletisse sobre o papel de cada um nos movimentos e atividades do campo. Isso foi percebido pela concentração e reflexão, observadas ao responderem as questões propostas. O silêncio com essa qualidade reflexiva, que há muito tempo não era compartilhado, neste momento foi respeitado. Esse momento possibilitou a *"awareness*" do grupo, que segundo Alvim (2014), pode ser traduzida do inglês para o conceito de ter "consciência", mas destaca que a compreensão da Gestalt-terapia assume um sentido próprio para a significação da palavra, traduzindo *"awareness*" como o *saber da experiência*. Assim, os gestaltistas concebem a *"[...] 'awareness'* como *o fluxo da experiência aqui-agora que, a partir do sentir e do excitamento presentes no campo, orienta a formação de 'Gestalten', produzindo um saber tácito*" (ALVIM, 2014, p.15 grifo da autora). Lima (2014, p.100) considera que a partir da *"awareness"* outros modos de ser no mundo podem ser desenvolvidos. Sendo assim, *"[...] o processo terapêutico busca, por meio da 'awareness' permitir que o fluxo autorregulativo se estabeleça plenamente, o sintoma seja ressignificado e outros modos de agir e estar no mundo, menos restritivos, sejam alcançados"*. Essa ressignificação foi percebida enquanto, a partir desta atividade, o grupo passou a ter uma postura mais envolvida e coesa com a proposta.

Outra situação destaca-se nesta dinâmica, no momento em que um aluno leu a resposta de um colega que dizia não ter o que melhorar e que não fazia nada para prejudicar o grupo. A partir deste bilhete o leitor se posicionou não concordando, pois acredita que ao considerar que não há o que melhorar, pode estar prejudicando o grupo implicando em não fazer nenhum movimento para ajudá-lo. Com isso, a sala se dividiu em opiniões, nas quais uma parte concordou com o colega e outra acreditava que às vezes a pessoa realmente não tinha o que melhorar. Ao longo da discussão uma aluna manifestou-se, afirmando que as respostas eram dela e ela acreditava que sua participação não necessitava mudanças. Destaca-se essa situação pois tal aluna já havia afirmado não estar acompanhando a leitura, fazia

comentários depreciativos aos colegas e mantinha conversas paralelas. Observou-se que o processo de *"awareness*" dessa adolescente estava interrompido. Esse caso em específico, além de apresentar essa interrupção, permite a reflexão de que, além da autorregulação do grupo, cada um tem seu momento, cada um possui seu ajuste individual. Por mais que se busque formas criativas de desenvolver o grupo, o trabalho com pessoas é limitado. Pois, ao considerar que somente a partir do contato que ocorre a mudança e que o encontro só acontece entre o eu e o não-eu, também percebe-se que não é possível mudar o outro, pois há um limite. Este outro precisa estar disponível e aberto para o contato, e consequentemente, para o crescimento. Mesmo compreendendo que o contato é necessário e que os ajustamentos criativos são saudáveis para o crescimento, considera-se que a resistência deve ser respeitada, pois ela tem uma função na autorregulação organísmica, necessária, neste momento, para a sobrevivência.

DESAFIOS

Ao longo dos encontros, os alunos começaram a ficar mais dispersos, com conversas paralelas, o que dificultou a execução das atividades. Tal comportamento gerou uma movimentação no equilíbrio que até então existia, fazendo com que o projeto sofresse algumas modificações. Em uma atividade realizada, foi colocado como infração de menos um ponto para o grupo que fizesse muito barulho durante a atividade. Os adolescentes acalmaram-se levemente, mas para evitar novas situações como essa, foi combinado que a partir do encontro seguinte os grupos seriam divididos por sorteio. Houve descontentamento de alguns, mas outros alunos demonstraram contentamento, ao longo dos encontros, por terem a possibilidade de mudar de grupo.

Outro desafio foi promover uma atividade durante o horário de aula, sem que, necessariamente, envolvesse uma avaliação que influenciasse na nota bimestral. Em contraponto a isso, a proposta base desse trabalho parte de outros princípios que não aqueles de estimular um comportamento a partir de algo externo, como as notas, mas sim de incentivar a leitura levando em consideração uma motivação interna e a autorrealização experienciada pelos adolescentes durante a leitura e execução de jogos e dinâmicas. Ao mesmo tempo que buscou-se manter um distanciamento de uma avaliação do desempenho vinculada ao boletim de notas, isso, em hipótese, pode ter influenciado negativamente algumas atividades propostas. Uma delas foi o teatro, no qual os alunos deveriam elaborar uma peça a partir de um capítulo, iniciando durante o encontro, mas que necessitava finalizar em outro momento no contra turno. O resultado dessa atividade pareceu ser improvisado, pois durante a apresentação os participantes não sabiam qual era exatamente o seu papel, suas falas, posições, etc. A segunda atividade em que não foi alcançado o resultado esperado foi a proposta final, em que os alunos deveriam elaborar um *"trailer"* do livro em formato de vídeo, para apresentar no último encontro. Apenas um grupo finalizou a atividade e os outros três não apresentaram e justificaram de forma indiferente.

Para finalizar os desafios enfrentados durante o projeto, um dos mais significativos foi se desassociar dessa forma opressiva que culturalmente é instituída nas

relações hierárquicas presentes na escola. Mesmo não sendo nossa intenção, em alguns momentos em que as atividades eram obstruídas pelo barulho e falta de atenção, o movimento inicial era de propor intervenções opressoras. Ao mesmo tempo buscamos formas mais criativas de estimular a participação nas atividades sem que fosse por meio da opressão e obrigatoriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do projeto destacou-se a autorregulação do grupo, sendo essa elencada como objeto de estudo deste trabalho. Ao trabalhar com esses adolescentes, percebeu-se que eles valorizam o contato e, mesmo que de forma ambígua, estão o tempo todo em busca dele. As conversas paralelas, o deboche da participação dos demais, o entusiasmo ao ter quarenta e cinco minutos para jogar/brincar com seus colegas traduzem a vontade de se relacionar com o outro. Além disso, percebeu-se ao longo do projeto que a atitude de estar presente de forma inteira com os adolescentes, olhando nos olhos, parando para escutá-los, dando o lugar de fala para eles, dando ao grupo o protagonismo para a tomada de decisões, demonstrou-se imprescindível para o envolvimento deles na participação do projeto.

Ter a perspectiva gestáltica como aporte teórico para lidar com esse público demonstrou-se essencial, buscando respeitar o movimento de cada um, seja na participação ou em seu afastamento. Compreende-se que o grupo é um organismo vivo e a relação entre os integrantes (inclusive os alunos estagiários do projeto) no campo permite ao psicólogo identificar as necessidades emergentes e desenvolver um olhar ampliado, ou seja, integrador. Nesse sentido, é possível distanciar-se da fragmentação, que gera fenômenos disfuncionais tanto na esfera individual quanto grupal. Ao considerar a autorregulação organísmica, é possível exercer intervenções visando o desenvolvimento saudável do grupo. Além disso, possibilitar aos adolescentes que reflitam sobre seus ajustamentos.

A estratégia da competição foi facilitadora para incentivar a leitura sendo positiva neste grupo, o que possibilitou que fosse atingido o objetivo principal do projeto: o incentivo à leitura. Ao longo dos encontros, alunos que não tinham interesse começaram a ler, o que foi percebido por suas participações nas atividades e comentários dados aos responsáveis pelo projeto. Simultaneamente, também houveram aqueles que não se contagiaram pela proposta, o que não é visto como um empecilho, pois a intenção do *Anjos da Leitura* é desenvolver a habilidade e o interesse pela leitura não de forma universal, mas àqueles que estejam disponíveis, considerando que o adolescente é singular, com gostos, habilidades, características e tempos diferentes. Ao longo do percurso destacou-se a autorregulação do grupo, sendo essa elencada como objeto de estudo deste projeto. Ao trabalhar com esses adolescentes, observou-se que eles valorizam o contato e possivelmente estão o tempo todo em busca dele.

Este projeto de extensão trouxe grande aprendizado aos envolvidos, demonstrando a importância de o acadêmico expandir o seu ensino para além da teoria vista em sala de aula, podendo utilizá-la na prática, contribuindo tanto para o desenvolvimento universitário, quanto para a vida da sociedade como um todo.

Além disso, destaca-se o trabalho com adolescentes, no qual se pode evidenciar a energia e o entusiasmo desse grupo diante do espaço que lhes foi fornecido, possibilitando a autenticidade e o protagonismo, bem como estabelecendo limites saudáveis.

Por fim, é necessário agradecer à escola e à professora que acolheram o projeto com tanta disponibilidade, pois somente por acreditarem e confiarem neste trabalho que foi possível executá-lo com tantas possibilidades, abertura e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, M. B. **Awareness: experiência e saber da experiência.** In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (Orgs). *Gestalt-terapia: conceitos fundamentais*. São Paulo: Summus, 2014, p.13-30.

BRAGA, T. B. M.; FARINHA, M. G.; **Heidegger: em busca de sentido para a existência humana.** Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica, p.65-73, jan-abr, 2017.

FRAZÃO, L. M. **Um pouco da história... um pouco dos bastidores.** In. FRAZÃO, L.M.; FUKUMITSU, K.O. (Org.) *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013. p.11-23.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 1988.

LIMA, P. V. A. **A Gestalt-terapia holística, organísmica e ecológica.** In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (Orgs). *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013. p. 145-156.

LIMA, P. V. A. **Autorregulação organísmica e homeostase.** In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (Orgs). *Gestalt terapia: conceitos fundamentais*. São Paulo: Summus, 2014, p. 88-103.

Oliveira, M. K. (1992). **Vigotsky e o processo de formação de conceitos.** In: La Taille, Y. de; Oliveira, M. K. O. de; Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

PERLS, F. S. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC,1988.

RIBEIRO, J. P. **Gestalt-terapia de curta duração.** São Paulo: Summus, 2015.

RODRIGUES, H. E. **Introdução à Gestalt-terapia: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHILLINGS, A. **A violência no contexto intrafamiliar e social: um olhar da Gestalt-terapia às vivências opressivas.** Revista de Psicologia do Instituto Gestalt de São Paulo, p. 45-51, n. 6, 2010/2011.

_ _____ _. **Concepção de neurose em Gestalt-terapia.** In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMISTSU, Karina Okajima (Orgs). *Gestalt-terapia: conceitos fundamentais*. São Paulo: Summus, 2014, p.193-215.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

NOTAS:

Thaís de Oliveira Vieira: Acadêmica da décima fase do curso de Psicologia no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI.

Jully Fortunato Buendgens: Mestre em Educação pela UFSC e professora do curso de Psicologia do Centro Educacional para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI.

Jeancarlo Visentainer: Mestre em Ciências da Linguagem pela UNISUL, professor titular e coordenador de Relações Internacionais no Centro Educacional para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI.

Endereço para correspondência:
Thaís de Oliveira Vieira
E-mail: thaisvieiraa@hotmail.com

Jully Fortunato Buendgens
E-mail: jfb0104@hotmail.com

Jeancarlo Visentainer
E-mail: jv@unidavi.edu.br

Recebido em: 23/07/2019
Aprovado em: 07/04/2021