



COMPREENSÕES GESTÁLTICAS E GESTALTPEDAGÓGICAS SOBRE O AUTISMO

Gestalt and Gestalt pedagogy reflections on autism

Comprensión de la Gestalt y la Gestaltpedagogía sobre el autismo

Andréa Maria Blaskowski Demeterko

Francisco Carlos Somavilla

Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais

Faculdade de Educação São Braz

RESUMO

Apresenta aspectos sobre a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), envolvendo considerações baseadas na Gestaltpedagogia e na Gestalt-terapia, com o objetivo de contribuir para a efetivação desse processo e possibilitar a educadores a reflexão sobre a importância de seu desenvolvimento pessoal e de sua visão de homem, o que afetará sua relação com o aluno, relação que é figura, e não fundo, no processo educacional. Analisa a educação e a inclusão de forma ampla, pois acontecem além dos limites da escola. Para o entendimento do conceito TEA, traça um breve histórico do surgimento do termo autismo até os dias atuais. Aborda aspectos referentes à Educação Especial dentro de um contexto inclusivo, bem como eventos e leis que foram fundamentais para que a inclusão aconteça. Utiliza o método exploratório a partir de pesquisa bibliográfica e análise de documentos legislativos disponíveis online.

Palavras-chave: Autismo; Gestalt-terapia; Gestaltpedagogia; Inclusão escolar.

ABSTRACT

Presents aspects of the inclusion of people with Autistic Spectrum Disorder (ASD), involving considerations based on Gestalt pedagogy and Gestalt therapy, with the objective of contributing to the effectiveness of this process and enabling educators to reflect on the importance of their personal development and their view of man, affecting their relationship with the students, which is a figure, not a background, in the educational process. It analyzes education and inclusion broadly, as they happen beyond the limits of the school. To understand the ASD concept, it traces

a brief history of the emergence of the term autism until the present day. It addresses aspects related to Special Education within an inclusive context, as well as events and laws that were fundamental for inclusion to happen. Uses the exploratory method from bibliographic research and analysis of legislative documents available online.

Key-words: Autism; Gestalt therapy; Gestalt pedagogy; School inclusion.

RESUMEN

Presenta aspectos sobre la inclusión de la persona con Trastorno del Espectro Autista (TEA), involucrando consideraciones basadas en la Gestaltpedagogía y la Terapia de Gestalt, para contribuir a la efectividad de este proceso y permitir a los educadores reflexionar sobre la importancia de su desarrollo personal y su visión del hombre, afectando su relación con el alumno, que es figura, no trasfondo, en el proceso educativo. Analiza educación y inclusión de manera amplia, ya que ocurren más allá de los límites de la escuela. Para comprender el concepto de TEA, se traza una breve historia de la aparición del término autismo hasta la actualidad. Aborda aspectos de la Educación Especial en un contexto inclusivo, así como eventos y leyes que fueron fundamentales para que la inclusión ocurriera. Utiliza el método exploratorio de la investigación bibliográfica y el análisis de documentos legislativos disponibles en línea .

Palabras clave: Autismo; Gestaltterapia; Gestaltpedagogía; Inclusión escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão costuma ser vista apenas por um viés, como se acontecesse unilateralmente; mas, para incluir, é necessário também ser incluído. O foco, portanto, está na relação, no “entre”, não apenas nos sujeitos envolvidos, de forma isolada. Ao se falar desse processo envolvendo pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se evidente o desafio e a necessidade de tecer reflexões e estudos acerca do tema. Isto possibilita construir um conhecimento necessário para que a inclusão aconteça efetivamente nos contextos educacional e social. O educador não só estimula o aluno intelectualmente, mas, o provoca social e emocionalmente, contribuindo para a construção de sua autonomia, e, de acordo com Burow e Scherpp (1985), a Gestaltpedagogia leva em conta como seu objetivo central o aspecto emocional no processo de aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa é construir algumas reflexões gestalt-terapêuticas e gestaltpedagógicas sobre o TEA. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, traçando um panorama histórico desde que o *autismo* foi descrito pela primeira vez, até chegarmos à nomenclatura utilizada atualmente, a qual indica uma ampla variação na sintomatologia.

Orientado por princípios da Gestalt-terapia e da Gestaltpedagogia, este trabalho buscou ir além da sintomatologia e primar pela observação do ser único, ressaltando a premissa básica da Psicologia da Gestalt de que o todo é diferente da soma de suas partes,

bem como da Teoria Organísmica, que compreende o ser humano como uma totalidade orgânica e holística.

Como forma de compreender a temática, também foram incluídas na construção do trabalho análises de eventos importantes no contexto histórico da Educação Especial e sua influência na legislação vigente, aspectos de relevância para o entendimento de garantia de direitos que viabiliza os caminhos para a inclusão.

COMPREENDENDO O CONCEITO DE TEA

O termo *autismo* vem do grego *autós*, que significa “si mesmo”, de acordo com Zafeiriou, Ververi e Vargiami (2007) citados por Stelzer (2010), que afirma que o termo foi introduzido na literatura médica em 1911, por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço que o utilizou para designar pessoas que tinham dificuldade para interagir com as demais e grande tendência ao isolamento. Como baseava-se principalmente no trabalho com pessoas com sintomas relacionados à psicose e à esquizofrenia, a compreensão de autismo era naquele momento bastante distinta da que temos na contemporaneidade.

Ainda de acordo com Stelzer (2010), o autismo clássico foi descrito por Leo Kanner em 1943, em seu artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, relatando 11 casos (8 meninas e 3 meninos) que tinham como características comuns: isolamento social com início desde os primeiros anos de vida, movimentos estereotipados, sensibilidade pouco comum frente a determinadas situações e comprometimentos da fala (atraso no desenvolvimento da linguagem, entonação diferenciada, troca de pronomes e perseveração/ecolalia).

Volkmar e Wiesner (2019) afirmam que o relato de Kanner mencionava que essas crianças apresentavam “resistência à mudança”, termo também utilizado como referência às estereotipias (comportamentos motores aparentemente sem propósito) e que eram portadoras de uma “insistência nas mesmas coisas”.

Em 1944, o psiquiatra vienense Hans Asperger escreve o artigo “Psicopatologia autista da infância”, em alemão, sem ter conhecimento do trabalho de Kanner. Stelzer (2010) atenta para o fato impressionante de os autores utilizarem praticamente o mesmo termo sem saberem das pesquisas um do outro, num contexto de guerra, em que não eram possíveis trocas científicas entre esses países. No artigo, Asperger descreveu meninos com inteligência preservada e comportamento autista com habilidades sociais e de comunicação comprometidas. Para o psiquiatra, aquelas crianças apresentavam uma inteligência superior e aptidão para a lógica e abstração, apesar de interesses excêntricos, sendo comum a

desarticulação, ou seja, habilidades raras e dificuldades extremas. Mais tarde, crianças nessa condição seriam diagnosticadas com Síndrome de Asperger (Cunha, 2017).

De acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID 10) da Organização Mundial da Saúde (2008/1993), o autismo infantil é definido como,

Um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) com a presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido que se manifesta antes dos 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo (p. 247).

Em 2014, com o lançamento da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-V), os indivíduos passam a ser diagnosticados em um único espectro – Transtorno do Espectro Autista, ou TEA – com diferentes níveis de gravidade, abrangendo todas as subcategorias dessa condição. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma categoria distinta.

De acordo com o DSM-V, o TEA tem os seguintes critérios diagnósticos:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, atualmente ou por história prévia (...).

1. Déficits na reciprocidade socioemocional (...).
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social (...).
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (...).

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (...).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (...).
3. Interesse fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (...).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (...).

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (...).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência Intelectual ou transtorno do Espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2014, p. 50).

A especificação referente à gravidade, de acordo com o DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), pode ocorrer em três níveis:

Nível 3 – “Exigindo apoio muito substancial” – déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal com prejuízos graves de funcionamento com grandes limitações e inflexibilidade de comportamento com extrema dificuldade em lidar com mudanças, interferindo em todas as esferas;

Nível 2 – “Exigindo apoio substancial” – déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal com prejuízos sociais, mesmo com apoio e limitações acompanhados de inflexibilidade no comportamento e dificuldade em lidar com a mudança, interferindo em uma variedade de contextos;

Nível 1 – “Exigindo apoio” – na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e interesse reduzido por essas. A inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos.

A partir do exposto, verifica-se que o TEA se apresenta em níveis diferenciados, sendo, portanto, que a gravidade dos sintomas varia.

Os comportamentos que geralmente levam ao diagnóstico de autismo são comumente classificados em três pilares, conhecidos como a “tríade de deficiências”, ou seja, dificuldades descritas nas seguintes áreas: Interação social; Comunicação e linguagem; Imaginação (incluem-se aqui comportamentos repetitivos e de auto estimulação). Estes problemas essenciais são claros em todos os contextos, podendo variar em sua intensidade.

Baptista e Bosa (2002) alertam que, apesar de mencionar a “tríade de comprometimentos” no espectro autista, a autora Lorna Wings observa que esses aspectos não são separáveis, como pode fazer pensar o termo. A expressão resultou de mensurações estatísticas, sendo que os comprometimentos nessas áreas se apresentavam juntos, mas,

com intensidades e qualidades variadas. Portanto, enfatizou significativas diferenças individuais existentes. Por exemplo, nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou procuram isolamento; alguns, pelo contrário, podem buscar o contato físico. É necessário um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta para compreender como comunicam suas necessidades e desejos.

Atualmente as crianças ingressam no Ensino Fundamental no ano em que completam 6 anos de idade. Williams e Wright (2008) listam alguns comportamentos que causam preocupação entre 6 e 11 anos, como: pouco contato visual interpessoal; ausência de gestos como acenar, assentir; ausência de amigos da mesma idade; dificuldade em compartilhar; repetição verbal de frases, entre outros.

O conhecimento dos sinais listados é necessário para que pais e educadores estejam atentos e busquem apoio de equipe multiprofissional, a fim de identificar o transtorno, garantir os direitos do aluno e contribuir para a construção de um contexto inclusivo, sem abrir mão de contemplar a pessoa em sua totalidade.

INCLUSÃO E O TEA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A inclusão ainda é um grande desafio para educadores, alunos e famílias. Para que se torne bem sucedida, é importante uma ação-reflexão conjunta entre todos os envolvidos, na busca pela qualidade de um sistema educacional que a contemple de forma efetiva e por políticas e práticas sociais que a assegurem.

De acordo com Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), frente à diversidade de alunos, a educação inclusiva se tornou uma política aceita internacionalmente. É crescente o consenso de que todas as crianças têm o direito de serem educadas em escolas integradoras, independentemente de suas deficiências ou necessidades educacionais especiais, a partir de iniciativas da União Europeia, das Nações Unidas, Unesco, Banco Mundial, e de organizações não governamentais. Como lei, o princípio que dá base à inclusão foi considerado pela primeira vez na Dinamarca, em 1975; e nos Estados Unidos e na Europa, na década de 1990.

Em 1990, o Brasil avançou e passou a considerar a Educação Especial num contexto inclusivo, ao aderir à Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien (Tailândia). A seguir, um trecho da Declaração:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (...).

Artigo 3 Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

(...) Da Educação (...) 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p. 4).

De acordo com Cunha (2017), a Educação Especial passou a receber maior destaque a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, em decorrência do impacto mundial de ideias relacionadas às necessidades educacionais especiais e ao acesso à escola, como ocorreu na Conferência de Salamanca, Espanha (Declaração de Salamanca, 1994), e de movimentos brasileiros de busca pela democracia e pelos direitos do cidadão.

A seguir, um trecho referente ao capítulo V da LDB:

Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 9.394, 1996).

No artigo citado, é possível verificar que a ideia de educação inclusiva está contemplada, ao manifestar o propósito de incluir o aluno. Entretanto, a utilização do termo “preferencialmente” merece atenção, pois o processo de inclusão deve ser prioridade e o sistema deve oportunizá-lo sempre, para que toda a comunidade tenha esse acesso na rede regular de ensino com as adaptações necessárias, acessibilidade e capacitação dos profissionais. Este direito deve estar claro, para que, assim, possa ser feito valer, sem que haja espaço para diferentes interpretações ou subterfúgios que sirvam de argumento para o seu não cumprimento.

O Ministério da Educação (MEC) (2007) expõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde é afirmado que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (p. 11).

A Lei nº 8.069 (1990) garante a igualdade de condições de acesso à escola e ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Já a Lei nº 12.764 (2012) instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como “Lei Berenice Piana”. Essa lei caracteriza o autismo como uma deficiência para todos os efeitos legais. Em seu artigo 3º, está, entre outros direitos, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. O artigo 2º tem como uma de suas diretrizes o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como a pais e responsáveis.

Assim, verifica-se que, a partir da Lei Berenice Piana, na qual o TEA passou a ser considerado deficiência, garantiu-se legalmente uma série de direitos fundamentais para o processo de inclusão educacional e social.

LEITURAS GESTÁLTICAS E GESTALTPEDAGÓGICAS SOBRE O TEA

Na atuação com pessoas do espectro autista, é necessário o conhecimento dos critérios diagnósticos descritos, contudo, também é fundamental levar em conta a singularidade do ser, reconhecendo-o em sua totalidade. Brandão (2017) afirma que, na clínica de orientação gestáltica, a visão da totalidade do ser é privilegiada. A importância da identificação das características sintomatológicas descritas pelos manuais médicos é reconhecida, mas, há necessidade de ir além, contemplando a pessoa sem se restringir ao código que classifica a doença.

Pimentel (2003) comenta que Lilian Meyer Frazão propôs uma avaliação que se realize na forma de um pensamento diagnóstico processual. Caracteriza-se por uma contínua construção, levando em conta seu crescimento, as mudanças ao longo do tempo na sua relação consigo e com o outro. Assim, pensar em processo, em relações, implica compreender o sujeito.

A partir das colocações de Brandão (2017) e Pimentel (2003), pode-se concluir que é importante conhecer e identificar os critérios diagnósticos a respeito do TEA, mas, não estar restrito a essa lista de sintomas, pois cada pessoa é singular e deve ser pensada

processualmente, levando em conta o campo em que está inserida e a forma como se ajusta criativamente a este e às suas demandas.

Conforme Cardella (2014), “Ajustar-se criativamente implica imprimir sua marca nos acontecimentos da vida, ‘pessoalizando-a’, tornando-a própria, atualizando as potencialidades singulares, presentificando-as na interação com o mundo” (p. 113).

Essa forma gestáltica de pensar o sujeito pode contribuir no processo de inclusão escolar da pessoa com TEA, pois é necessário que o processo educacional esteja direcionado para este ser e suas relações. Burow e Scherpp (1985) explicam que as dificuldades de motivação na concepção gestaltpedagógica expressam processos de ensino e aprendizagem que desconsideram as necessidades dos alunos. A Gestaltpedagogia leva em conta o aspecto global da aprendizagem e, a partir de cada caso, conforme o indivíduo foi afetado pelo tema, busca relacionar os resultados novamente ao indivíduo.

De acordo com Brandão (2017), a literatura gestáltica aponta para a compreensão de que, nas formas autistas, a pessoa conecta-se ao mundo de maneiras que somente ela é capaz de reconhecer. A autora, de forma poética e brilhante, utiliza a metáfora do caleidoscópio para ilustrar que, do mesmo modo que esse cilindro produz uma infinidade de formas e cores, os portadores de TEA apresentam, para além dos parâmetros diagnósticos, uma infinidade de particularidades e singularidades em suas relações, de acordo com a temporalidade de sua cronologia interna.

Não apenas na clínica, mas, também, no processo de inclusão escolar, é preciso dar legitimidade a essa maneira de ser e estar no mundo e, assim, poder identificar as “pontes” e “pistas” para acesso ao contato com a criança e, a partir daí ampliar as possibilidades que viabilizarão a inclusão de forma efetiva. Estar atento para essas pontes e pistas é imprescindível no atendimento educacional à pessoa com TEA, pois constituem o foco de interesse que pode abrir as portas para o estabelecimento de um vínculo genuíno, que possibilitará novas intervenções e estimulações, ampliando o contato, a tomada de consciência e a flexibilidade.

Oaklander (1980) cita o relato da professora Saliba, que descobriu, após trabalhar com crianças autistas, que elas tornavam suas necessidades conhecidas, mas, estas eram indicadas de modo bastante sutil. Receber as pistas das crianças é estar alerta para o seu processo, para seus interesses. Ao ficar sintonizada com o que a criança queria fazer, não se restringindo ao que havia sido planejado, mas, experimentando *estar* com as crianças, muita aprendizagem tinha lugar.

Na prática, sabe-se que, para a inclusão realmente acontecer, é preciso que as unidades de ensino contem com estrutura, adequação e organização necessárias para atender à diversidade de alunos. É preciso que o corpo docente tenha acesso à formação

continuada que a demanda exige. A respeito desse tema, Cunha (2017) afirma que, comumente, professores se preocupam com aspectos científicos de suas disciplinas, deixando de lado a “humanidade de seu ofício”, sendo necessário olhar o homem como um ser integral (biológico, afetivo e social), atentando para o papel social do aluno e a conquista de sua autonomia.

A realização de um trabalho com os educadores pode contribuir nesse processo para que tenham também a oportunidade de realizar tomadas de consciência, realizar experimentações, entrarem em contato com os próprios sentimentos e com sua criança interior, sendo estimulados em sua flexibilidade, movimento e contato com o campo. Assim, a capacitação se faz importante, não só em termos intelectuais, mas, para o desenvolvimento pessoal.

Sob a luz da Gestaltpedagogia, pode-se dizer que o que está em figura nesta situação é a relação professor-aluno. De acordo com Pinto (2015), baseado em Burow e Scherpp (1985), na Gestaltpedagogia, a ênfase está na aprendizagem autodirigida e criatividade; estímulo, em vez de seleção; no lugar de um cientista especializado sem emoções, professores como seres humanos inteiros, partindo daquilo que está nos alunos.

Burow e Scherpp (1985) explicam que, de acordo com as ideias de Besems, a modificação da relação interpessoal entre aluno e professor é o “bê-a-bá” da Gestaltpedagogia. Assim, a relação aluno e professor é marcada pela intersubjetividade, ou seja, este compreende e trata aquele como ser humano total – o que significa que não é visto apenas em sua função de aluno, como é comum no contexto escolar, mas, também, em suas funções de criança, irmão, vizinho etc.

Dessa forma, total é levar em conta que o aluno, como ser humano, é uma unidade orgânica de sentir, pensar e agir (suposição gestáltica da unidade corpo-alma-mente do ser humano). O contato (relação de sujeito a sujeito; professor-aluno) vem antes do tema. Almeida e Brandão (2018) afirmam que o psicoterapeuta da abordagem gestáltica precisa estar totalmente disponível para o que ocorrer no aqui-e-agora da sessão, buscando meios de atender às necessidades demonstradas de alguma forma pelo cliente, mesmo que este não se aperceba, como pode acontecer no caso das pessoas com autismo.

O professor também pode assumir essa postura de disponibilidade no aqui-e-agora da sala de aula, ou seja, uma postura fenomenológica. “A Fenomenologia, junto com a hermenêutica, resgatará esse homem descrevendo seu modo de ser, escapando de concepções religiosas, biológicas e até ontológicas prévias, indo ao encontro deste que está a sua frente” (Rehfeld, 2013, p. 32). Sobre esse tema, acrescenta-se o que diz Lizias (2010): encontra-se na Gestalt-terapia o método fenomenológico, no qual a descrição deve preceder

a interpretação, assim, é necessário apreender os traços essenciais do fenômeno “criança” como novidade e deixar o conhecimento emergir da experiência vivida.

Como afirmado anteriormente, a relação é a figura. Se a intersubjetividade for evidenciada, possibilitará a transmissão bem-sucedida de conhecimentos, delineada pela interação mútua. Verifica-se que é necessário que a sala de aula tenha espaço para o que vai emergir no aqui-agora do momento vivido e não se mantenha rigidamente presa a um planejamento pré-concebido.

A partir da abordagem teórica citada, verifica-se que levar em conta o aluno como uma unidade existencial de corpo-alma-mente é realizar uma formação que vai além do estímulo meramente intelectual, mas, que provoca e estimula física e emocionalmente esse sujeito.

Essa relação dialógica resultará não só na inclusão do aluno, mas, também, do professor no contexto desse aluno. Para Paulo Freire (1996), “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 13).

Pode-se dizer de acordo, com as ideias de Burow e Scherpp (1985), que o comportamento do professor se mostra em sua personalidade e em suas habilidades. O professor gestaltpedagógico deve desenvolver ambas.

Cunha (2017) reflete que não se pode pensar em inclusão escolar sem pensar em ambiente inclusivo, o que vai além dos recursos pedagógicos, mas, diz respeito às qualidades humanas. O exercício do ofício docente não é apenas burocrático e requer a percepção de que cada aluno aprende diferentemente e de que nem todos têm as mesmas habilidades. A relação afetiva do aluno do espectro autista com o professor inicia seu processo de autonomia na escola, pois suas dificuldades não significam que está desprovido de emoções. A inclusão se torna possível com ações de qualidade, que ocorram sem o estabelecimento de rótulos, mas, apostem no potencial humano do indivíduo, capaz de reconstruir o seu futuro.

De acordo com Mendonça (2013), acreditar que existe na pessoa um potencial que impulsiona o crescimento para o processo de atualização como um todo cada vez mais integrado é o preceito positivo da abordagem humanista. Assim, ...

A autonomia do espírito humano, capaz de encontrar por si mesmo a melhor alternativa para suas dificuldades, é o ponto de encontro entre o humanismo e a Gestalt-terapia. Ambos vêem o homem como possuidor de um valor positivo, capaz de se autogerir e de se autorregular sem a tutela de autoridade externa, inclusive a do terapeuta (Mendonça, 2013, p. 80).

Levar em conta o conceito de autorregulação é considerar a capacidade humana de se ajustar às demandas conforme os recursos dos quais se dispõe naquele momento, contemplando a essência natural do ser que se orienta para a sobrevivência. Sobre isto, Pimentel (2003) afirma: “A auto-regulação diz respeito à coerência interna entre a forma e o conteúdo e às funções que os sintomas neuróticos realizam que são proteção e singularidade da organização de sintomas. Mesmo que haja rigidez, esta permite que o indivíduo continue vivo” (p. 41).

Refletir a respeito da visão de homem é essencial para nortear o trabalho com coerência e consciência. A Gestalpedagogia tem como suposições antropológicas para o estabelecimento de seus objetivos que o ser humano é, no fundo, um organismo digno de confiança; carrega um enorme potencial de possibilidades liberadas conforme a criação de premissas correspondentes; é um ser social, ativo, de capacidades e possibilidades, que só pode ser compreendido em sua totalidade, como refletem Burow e Scherpp (1985). Os autores também frisam que as condições precisam ser criadas para que esse indivíduo possa desenvolver e expressar suas capacidades e potencial, e ressaltam que deve ser transmitido à criança o sentimento de pertencimento, o sentido de equivalência, preservando sua coragem e autoconfiança ou as reestabelecendo quando necessário.

Essa concepção gestáltica de homem é uma concepção holística, como defende Aguiar (2015). A autora afirma que a criança é vista como um ser global, o que implica considerar uma vinculação, reciprocidade e retroalimentação entre diversos fatores (emocionais, cognitivos, orgânicos, sociais, geográficos...) e a organização desses elementos interdependentes é comandada por uma força que vai buscar sempre o equilíbrio.

Compreender o sujeito em todas as suas dimensões, em sua forma de se colocar no mundo é ampliar o olhar e vislumbrar que sua expressão e sua forma de interação com o campo são únicas e têm um “para quê”, e, portanto, estão além de um mero enquadramento. Assim, a potencialidade se torna figura, como a criatividade, aspectos que redimensionam as possibilidades do sujeito obscurecidas pela rigidez da patologização.

Sobre campo, Ribeiro (2015) afirma que este “(...) é constituído pela totalidade dos fatos coexistentes e mutuamente interdependentes, compreendendo tanto a pessoa quanto o meio, em dado momento. Não exclui nada, inclui tudo, desde que ocorra em você ou esteja em sua dependência” (p. 78). De acordo com o autor, todos os elementos distintos e interrelacionados se influenciam mutuamente e, assim, o momento é uma Gestalt.

A escola tem também como função ofertar um espaço de experimentação que possibilite a ampliação do contato, das possibilidades, estimulando a flexibilidade e a espontaneidade, indicadores de saúde mental. Pimentel (2003) fala da compreensão do eu como um processo e cita a articulação dos Polsters entre fronteiras de contato e funções de

contato, que se referem ao perceber, envolver, espacializar, falar, ver, ouvir e movimentar-se. Por meio destas, o organismo se interessa por uma situação, o que facilita a emergência da figura.

As funções de contato podem ser experimentadas e estimuladas ludicamente e naturalmente no espaço escolar, o que vai contribuir para a expansão de fronteiras e o desenvolvimento saudável de todos os alunos, inclusive, na perspectiva de um trabalho preventivo. Nenhuma criança deve ser privada dessa possibilidade e é importante que esses momentos de estimulação sejam valorizados e oportunizados, sem serem deixados de lado devido à ênfase no conteudismo ou de maneira que apenas o professor possa desfrutar dessa postura ativa.

De acordo com Zanella (2010), se, na escola, a criança aprende a entrar em contato com outras crianças, aprenderá também a liderar, a ser submissa, a trocar experiências, a interagir com regras e a assumir responsabilidades. A autora aborda como, em sua experiência pessoal como professora e, paralelamente, como Gestalt-terapeuta, as dificuldades trazidas pelas crianças apontam para a importância de que participem ativamente das aulas. A postura fenomenológica que permeia a abordagem gestáltica é facilitadora desse processo.

Ao se falar de educação inclusiva, é possível traçar um paralelo entre as ideias citadas, pois acreditar nessa capacidade de autorregulação do sujeito é focar em suas potencialidades e em sua totalidade, libertando-se de preconceções que em nada cooperam para o crescimento do sujeito e para a conquista de sua autonomia.

ALINHAVOS FINAIS

De acordo com o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança tem direito à educação, que é dever do Estado (Lei nº 8.069, 1990). O portador de TEA tem direito ao atendimento especializado e a frequentar a rede regular de ensino. Frente à análise histórica das conquistas legislativas e ao conhecimento a respeito do autismo, pode-se afirmar que já houve avanços significativos em relação aos desafios inerentes à busca pela inclusão de qualidade. Contudo, é fundamental que esses avanços tenham continuidade e que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento já conquistado, ultrapassando as barreiras do senso comum e de conceitos ultrapassados. Trata-se de uma necessidade social.

É preciso que pais e educadores estejam engajados para que a inclusão seja incentivada e, de fato, ocorra por meio de uma educação de qualidade, que valorize as relações e o aperfeiçoamento pessoal não só dos profissionais envolvidos com o processo, mas, de todos aqueles que estão inseridos no campo em questão, como familiares e

comunidade. Por meio dessa ação coletiva, haverá a garantia de maior qualidade de vida e bem-estar das pessoas com TEA.

Outros fatores são importantes no atendimento a pessoas portadoras de TEA, como o conhecimento da legislação vigente, das políticas públicas existentes, a busca pelo desenvolvimento de forma espontânea, formações continuadas, capacitações adequadas e incentivo à pesquisa e à produção científica.

O processo educacional é o alicerce para a construção da autonomia e desenvolvimento do autossuporte, essenciais não só para os portadores de TEA, mas para todos os alunos. A abordagem gestáltica fornece conceitos a respeito da visão de homem e dos processos educacionais que contribuem para essa construção e para a prática dessas relações no dia a dia escolar. Um ambiente acolhedor, aberto ao contato, é primeiro passo para que a inclusão aconteça.

Portanto, o reconhecimento da inclusão como direito de todos deve ser estabelecido de forma vigorosa e efetiva. Todos os alunos devem ser contemplados e atendidos em seus direitos, cabendo ao sistema adaptar-se a eles, e não o inverso. É necessário que as escolas se adequem em todas as dimensões, que assumam uma postura inclusiva e que toda a comunidade lute para que isso se torne realidade, fazendo valer os direitos conquistados. Cada pessoa deve ser vista e respeitada em sua forma de ser e estar no mundo. Mais do que nunca, há uma convocação natural a se pensar no coletivo, a cada um colocar em prática seu papel social, exercitar a empatia ao colocar-se no lugar do outro e alcançar a compreensão de que cada pessoa faz parte deste todo, deste campo, e, assim, forma uma configuração única composta pela diversidade – que é o que a enriquece.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSMV-5* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, C. R., & Bosa, C. (2002). *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Aguiar, L. (2015). *Gestalt-terapia com crianças: Teoria e prática* (3ª ed.). São Paulo: Summus.
- Almeida, L. H. A., & Brandão, C. L. (2018). Pensando uma clínica gestáltica para o transtorno do espectro do autismo. In Brandão, C. L. (Org.), *Gestalt-terapia infantojuvenil: Práticas clínicas* (pp. 77-90). Curitiba: Juruá.
- Brandão, C. L. (2017). Transtorno do Espectro Autista: Um mundo visto através do caleidoscópio. In Frazão, L. M., & Fukumitsu, K. O. (Orgs.), *Quadros clínicos disfuncionais e Gestalt-terapia* (pp. 141-154). São Paulo: Summus.
- Burow, O., & Scherpp, K. (1985). *Gestalt-pedagogia: Um caminho para a escola e a educação*. São Paulo: Summus.
- Cardella, B. H. P. (2014). Ajustamento criativo e hierarquia de valores ou necessidades. In Frazão, L. M., & Fukumitsu, K. O. (Orgs.), *Gestalt-terapia: Conceitos fundamentais* (pp.

- 104-130). São Paulo: Summus.
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). Salamanca. Recuperado em 14 de setembro de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. (1990). Jomtien: Unesco. Recuperado em 14 de setembro de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Recuperado em 14 de setembro de 2018, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado em 14 de setembro de 2018, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno com Espectro Autista*. Recuperado em 15 de setembro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Lizias, S. (2010). *Epistemologia gestáltica e a prática com crianças*. In Antony, S. (Org.), *A clínica gestáltica com crianças: Caminhos de crescimento* (pp. 47-77). São Paulo: Summus.
- Mendonça, M. M. (2013). *A psicologia humanista e a abordagem gestáltica*. In Frazão, L. M., & Fukumitsu, K. O. (Orgs.), *Gestalt-terapia: Fundamentos epistemológicos e influências filosóficas* (pp. 76-98). São Paulo: Summus.
- Ministério da Educação. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Recuperado em 01 de outubro de 2020, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimos crianças: A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Organização Mundial da Saúde. (2008). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1993).
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., & Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, A. (2003). *Psicodiagnóstico em Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus.
- Pinto, Ê. B. (2015). *Orientação sexual: Como ensinar sexualidade aos jovens dialogando com sua religião*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Rehfeld, A. (2013). *Fenomenologia e Gestalt-terapia*. In Frazão, L. M. & Fukumitsu, K. O. (Orgs.), *Gestalt-terapia: Fundamentos epistemológicos e influências filosóficas* (pp. 24-33). São Paulo: Summus.
- Ribeiro, J. P. (2015). *Gestalt-terapia de curta duração* (4ª ed.). São Paulo: Summus.
- Stelzer, F. G. (2010). *Uma pequena história do Autismo* (Cadernos Pandorga de Autismo, Vol. 1). São Leopoldo: Pandorga Formação.
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. (2019). *Autismo: Guia essencial para compreensão e tratamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Williams, C., & Wright, B. (2008). *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Zanella, R. (2010). *A criança que chega até nós*. In Antony, S. (Org.), *A clínica gestáltica com crianças: Caminhos de crescimento* (pp. 109-122). São Paulo: Summus.

Notas dos autores:**Andréa Maria Blaskowski Demeterko**

Psicóloga. Gestalt-terapeuta. Pedagoga. Pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva. Atuação profissional em Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAE) pela Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Experiência como docente de Ed. Infantil e Ensino Fundamental, atendimento e avaliação psicológica. Contato: deablas@yahoo.com.br

Francisco Carlos Somavilla

Cientista Político (Faculdade Internacional de Curitiba, 2011). Docente orientador EaD na Faculdade de Educação São Braz.

Recebido em: 15/02/2020

Aprovado em: 12/12/2020