



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

**COMO PODEMOS REINVENTAR A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA?**

TANARA RIBEIRO RODRIGUES

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2018

COMO PODEMOS REINVENTAR A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA?

TANARA RIBEIRO RODRIGUES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte das exigências do Componente Curricular: GCCS257 Estágio Específico Supervisionado II de Ênfase em Psicologia e Processos Educativos, Turma: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Josineide Vieira Alves.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2018

AGRADECIMENTO

A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos

Agradeço,

Aos meus pais, familiares e amigos pelas palavras e a presença nos momentos de alegria e tristeza deste caminho que é a vida, a cada gesto de cuidado, carinho, proteção e correção que contribuiu, com certeza, para o meu crescimento e amadurecimento e por tornar os meus dias mais cheios de força, amor, luz para seguir na direção das realizações dos meus sonhos e objetivos. São pessoas que caminham comigo, colorindo a minha existência, expresso com essas palavras a minha eterna gratidão pela vida de vocês.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, por ter me proporcionado a oportunidade de realizar este curso.

A todo seu corpo docente, a direção, administração e demais funcionários que realizam seu trabalho de maneira cuidadosa e comprometida, para que nós, estudantes, possamos contar com uma estrutura e ensino de excelência.

A orientadora Prof.^a Dr.^a Josineide Vieira Alves por toda sua atenção, dedicação e esforço para que eu pudesse ter confiança e segurança na realização de todas as atividades deste estágio, principalmente por ter me ensinado. Não consigo usar palavras para expressar a dimensão do aprendizado que realizar este estágio me proporcionou. Conviver com essa pessoa professora-psicóloga, com sua ética, foi um demarcador na minha vida e profissão, com certeza serei por toda vida grata, por esses momentos para mim, inesquecíveis.

A Escola, por apostar em uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de qualidade, acolher o estágio, acreditando no nosso trabalho, como algo a contribui e agregar valor ao trabalho que é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e por disponibiliza tempo e espaço para a execução das atividades.

A Prof.^a da SRM, que sempre se colocava à disposição, me transmitindo o seu interesse, sensibilidade e confiança, pela educação das pessoas com deficiências. Sem esse olhar de aposta, presença constante na realização das atividades e parceria no contato com a família, seria impossível a realização desse trabalho.

A família do adolescente acompanhado, destaco o importância do olhar de investimento, da credibilidade e comprometimento da mãe. Pela confiança depositada, esse investimento foi fundamental para o desenvolvimento desse menino que conheci como um adolescente e hoje vejo como um jovem- adulto.

A colega de curso e companheira neste estágio Indine Simões, por compartilhar comigo alegrias, angústias, ansiedades, expectativas, dúvidas e entre outras emoções que percorreram as nossas vidas durante as realizações de cada encontro do grupo de familiares.

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas, a todos que contribuíram para a realização, seja de forma direta ou indireta, fica registrado aqui a minha;

Gratidão!!!

Todo o vazio é incompleto
Provido de finitude infinita
Mensurar o imensurável é como nadar em águas tranquilas.

Manoel de Barros

SUMÁRIO

REFERENCIAL TEÓRICO

Psicologia e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	10
Necessidades Educacionais Especiais (NEE).....	15
Breve considerações sobre o autismo.....	17
Família, autismo e educação.....	19
Acompanhamento Terapêutico (AT)	22

A EXPERIÊNCIA

(Parte 1)

Formando vínculos e Conhecendo Bruno Quem é esse adolescente?	25
Acompanhamento Terapêutico (AT).....	29

A EXPERIÊNCIA

(Parte 2)

Grupo de Familiares ou Encontros das Mães.....	36
Conversa com a mãe e a prof. ^a da SRM- Devolutiva	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46

REFERÊNCIAS.....	51
------------------	----

ANEXOS

Anexo 1.....	55
Anexo 2.....	56
Anexo 3.....	57

TANARA RIBEIRO RODRIGUES

**COMO PODEMOS REINVENTAR A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA?**

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, apresentado a
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, como parte das exigências para
obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dra. Josineide Vieira Alves
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Adriana Lourenço Lopes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Nascimento Leite
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2018

APRESENTAÇÃO

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

Manoel de Barros

O presente relatório se caracteriza como um relato de experiência de Estágio Supervisionado Específico de Ênfase, na área de Psicologia e Processos Educativos, semestres 2017.1 e 2017.2, em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do curso de Psicologia, do Centro de Ciências da Saúde-CCS- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.

Este estágio que ocorreu durante julho a dezembro de 2017, constituiu-se em Acompanhamento Terapêutico (AT) de um adolescente de 17 anos, diagnosticado com autismo e na formação e condução de um Grupo de Familiares, mais tarde também denominado de Encontro das Mães.

A organização do presente trabalho se dá pela divisão de cinco seções: **Referencial Teórico, Experiência (Parte 1), Experiência (Parte 2), Considerações Finais e Anexos**, com diferentes tópicos em cada.

Pretendo com este trabalho expressar o aprendizado adquirido por meio das leituras e discussões realizadas durante as supervisões do estágio e do curso de Psicologia, assim como demonstrar os conteúdos estudados, as alegrias e as angústias que as experiências deste estágio me proporcionaram.

Uma didática da invenção

*Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear. Até que
ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou
uma gravanha.
Usar algumas palavras que ainda não tenham
idioma.*

*Repetir repetir — até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo.*

Manoel de Barros

REFERENCIAL TEÓRICO

“Nada se é conquistado com lágrimas.”

Alice no País das Maravilhas

Lewis Carroll

Psicologia e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Antes de iniciar a discussão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) do Ministério da Educação (MEC)- (BRASIL, 2008), contextualizarei historicamente, de maneira breve, a Psicologia no contexto educacional e a relação com a Educação Especial.

Segundo, Vieira, Hansen e Vieira (2009) a Psicologia no contexto educacional sofreu diversas modificações durante sua história. O surgimento da área esteve ligado à psicométrica e à aplicação de testes, com o predomínio de um modelo clínico de atuação.

A inserção da Psicologia nas escolas foi marcada por objetivos fortemente adaptacionistas, nos quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar à escola, o aluno com um problema de aprendizagem. Nesse contexto adaptacionista e de correção é que emergiu a figura do psicólogo escolar, convocado à escola para resolver problemas que surgiam neste espaço de formação (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009).

A aplicação desse modelo médico de intervenção conduziu à patologização e psicologização do espaço escolar, por atribuir ao próprio aluno e a sua família responsabilidade por seus problemas de aprendizagem e por isentar outras instâncias das suas responsabilidades educativas (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Sobre essa inserção da Psicologia na escola Bock (2003, p. 97) afirma que: “A patologização da pobreza é a contribuição da Psicologia com suas teorias de desenvolvimento (ou melhor, de destino do humano).”

Nesse sentido pode-se afirmar que a prática do psicólogo dentro da escola, segundo Salazar (1996) legitima a discriminação e a segregação de crianças, a pretexto de problemas ou dificuldades que apresentam nesse espaço.

Essa prática considera a queixa escolar como sendo um problema da criança e de sua família, não incluindo a escola como parte importante na análise das questões de aprendizagem que aparecem, assim como a situação socioeconômica e as relações que se estabelecem da escola com a criança ou o adolescente, da criança ou adolescente com a família, com os colegas, com o aprender, entre outros elementos que estejam dentro ou fora do contexto escolar, mas que mantém relação direta e indireta com o aprender da criança ou o adolescente com dificuldade.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2009, p. 2), com a revisão crítica acerca da formação e atuação do psicólogo, reformulações foram dando contorno à área, de forma que os profissionais procuraram não mais se coadunar “à descontextualização e fragmentação do indivíduo, à naturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano, à negação do caráter histórico-cultural da subjetividade, à tentativa de ‘psicologização’ no cenário educacional”.

Valorizar as relações e o contexto histórico no qual as dificuldades se instalam, atualmente caracteriza-se por uma atuação preventiva e relacional (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Penso que hoje constitui-se um dos desafios da Psicologia dentro da escola, uma reflexão que pense na integração das famílias e de todos os atores escolares, para que, em conjunto, consigam efetivar ações que irão melhorar as condições de aprendizagem, com o objetivo único de beneficiar aos alunos sem ou com deficiência e contribuir com o desenvolvimento destes estudantes. Nesse contexto de avaliação e laudos psicológicos, inicia-se o desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como "anormal" (KASSAR, 2011).

Essa separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011).

Na década de 1970, a Educação Especial passou a ser regida pelo paradigma da integração, que visava inserir os alunos com deficiência na escola regular sem mudanças no currículo, ou seja, a criança deveria se adaptar às exigências da escola. O pressuposto

da integração estava em considerar o problema centrado no aluno, pois exigia a detecção precisa da sua deficiência, selecionando as crianças que seriam inseridas na escola regular (BRANDT; ALVES 2013).

Ao afirmar que as dificuldades estavam nas crianças, deixava-se implícita a ideia de que a escola estava dando conta de seus fins e que obter ou não sucesso acadêmico dependia exclusivamente do educando (BRANDT; ALVES, 2013).

De acordo com Miranda (2008), o princípio que orientava essa política de “integração” era o da “normatização”, um conceito que se opunha aos modelos de segregação e defendia a ideia de possibilitar às pessoas com deficiência condições de vida mais próximo possível da normalidade. Além disso, possibilitar o acesso ao ensino regular às pessoas com necessidades especiais consideradas “educáveis”.

Um grande divisor de água para a Educação Especial aconteceu em Barcelona – Espanha, em 1994, a conferência intitulada, “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso a qualidade”. O encontro reuniu mais de 300 participantes, representando 92 governos e 25 organizações internacionais (BRASIL, 1994).

A Conferência teve como objetivo discutir as políticas públicas necessárias para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo, as com necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994).

Dessa Conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca, que assegura o direito à Educação Inclusiva às pessoas com deficiência, nas escolas regulares.

As escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (...) O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuam deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras (SALAMANCA, 1994, p. 3).

Deste modo, a Declaração de Salamanca estabelece a Educação Inclusiva como paradigma educacional. O pressuposto a partir deste momento é de que a escola deve se

adaptar para receber o aluno, diferente do pressuposto da integração, de que o aluno deveria se adaptar à escola.

Essa proposta de inclusão presente na Declaração de Salamanca foi a que perdurou a partir da década de 90, atribuindo aos sistemas educacionais a responsabilidade de fornecer uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2006).

No ano de 1996, como resultado da Conferência, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em que a Educação Especial foi entendida como modalidade de educação escolar que deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para as pessoas que apresentavam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI) do MEC- (BRASIL, 2008), publicada em setembro de 2008, a Educação Especial é compreendida como campo de conhecimento e de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência e a interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

A legislação prescreve que o AEE deve se organizar pela oferta de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs)¹ ou Centros de Apoio Pedagógico (CAP), para que alunos com necessidades educacionais não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo tenham supridas suas demandas de escolarização.

Educação Inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e constitui um paradigma educacional fundamentado filosoficamente na concepção de direitos humanos. O artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, diz que não deve haver, em nenhum momento, discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou por qualquer outro motivo.

No que se refere à educação, a DUDH proclama no seu artigo 26.º, n.º 1: “Toda a pessoa tem direito à educação (...)” e no parágrafo 2.º postula: “A educação deve visar à

¹ A implantação das SRMs nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira de promover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no ensino regular, possibilitando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010).

plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das diferentes liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (...)” (ONU, 1948, p. 14).

Uma das bases da Educação Inclusiva é o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos num mesmo contexto educacional. É impossível o conhecimento da diferença em ambientes restritivos e homogêneos, por isso para efetivar o que diz a DUDH é fundamental que a escola possa diversificar os conteúdos e as estratégias, formar os professores e a equipe escolar, para que ninguém fique privado do acesso à educação.

A lei mais recente para pessoas com deficiências, é a Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015), também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei demarca diversos aspectos que envolvem a vida cotidiana das pessoas com deficiência, reforçando direitos que já existiam em outras leis, mas não estavam sendo cumpridos ou não eram conhecidos.

Por mais que o foco desse trabalho tenha sido com um adolescente público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, não posso deixar de afirmar que a inclusão deve ser pensada para qualquer pessoa, sem nenhuma distinção.

A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, não elimina a discriminação, pois mesmo após o processo de democratização das escolas, evidencia-se ainda o paradoxo inclusão/exclusão e práticas excludentes e preconceituosas de diversos atores escolares. Não adianta somente universalizar o sistema de ensino, é preciso ter práticas que incluam indivíduos e grupos considerados fora dos padrões escolares.

“O valor da Educação Inclusiva reside em questionar a lógica da exclusão. Isso tem efeito de reinscrever, na educação seu caráter não adaptativo, não disciplinar, bem como de retomar sua vocação aberta à formação” (GUARIDO; METZGER, 2016, p 163).

Ressalto que essas políticas e a conquista desses direitos, são passos importantes para a prática de uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que garanta a efetiva participação e construa condições sociais que respeitem as necessidades educacionais especiais apresentadas por cada pessoa com deficiência.

Discutirei agora o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), abordando a especificidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA)², considerando a importância que esse conceito tem na prática da Educação Inclusiva no ensino básico e superior e já que o adolescente, diagnosticado como autista, é considerado como tendo necessidades educacionais especiais.

Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

O conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), passa a ser amplamente disseminado, a partir da Declaração de Salamanca. Ele ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social e do ensino regular para o desafio de atender as diferenças.

A expressão Necessidades Educacionais Especiais, surgiu com a finalidade de neutralizar os efeitos negativos de terminologias adotadas anteriormente para distinguir os indivíduos em suas singularidades, tais como: deficientes, excepcionais, subnormais, infradotados, incapacitados, superdotados, entre outras (FRIAS; MENEZES, 2008).

Brennan (1988, p. 36 apud Silva 2006) ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

² O DSM-V traz o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para se referir as pessoas com autismo. Hoje alunos autistas são denominados de alunos com Transtornos do Espectro Autista, entretanto uma vez que o adolescente foco desse trabalho foi diagnosticado como autista, fiz a opção de continuar utilizando o termo autista para se referir a ele e a terminologia alunos autistas, para se referir aos estudantes com autismo, mas vou introduzindo no decorrer do relatório o uso das novas terminologias.

Assim, pode-se afirmar que o conceito Necessidades Educacionais Especiais é atribuído desde crianças a jovens que apresentam deficiências até aqueles que, por diversas razões, apresentam dificuldades ou elevada capacidade em seu processo de aprendizagem escolar. Deste modo segundo Silva (2006, p. 17), as Necessidades Educacionais Especiais dividem-se:

“NEE permanentes: - Exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.”

“NEE temporárias: - Exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.”

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008).

A inclusão do aluno com NEE tem representado um desafio para a educação básica e superior. A inclusão no ambiente escolar de alunos com necessidades especiais é assegurada constitucionalmente

Os alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), considerada uma necessidade educativa especial, recentemente foram contemplados pela Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Em seu artigo 3º, prevê o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e, ainda ressalva, em parágrafo único, o direito do aluno com espectro autista incluído, na rede regular de ensino, em ter um acompanhante especializado, desde que comprovada a sua necessidade por um laudo emitido profissionalmente.

A lei ordinária nº47/2015 no seu artigo 4º reforça que os estabelecimentos de ensino das redes pública e privada de educação ficam obrigados a incluírem em seu ensino regular crianças ou adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista.

A inclusão de pessoa autista na escola é essencial, o convívio escolar proporciona benefícios tanto para esta, que tem possibilidade de ter o seu desenvolvimento

potencializado, quanto para os demais alunos, pois estes aprendem a conviver com as diferenças.

Considerando que o adolescente acompanhado foi diagnosticado de autista desde a infância, farei um tópico com breves considerações sobre o conceito de autismo, introduzirei o conceito da nova terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA), além disso discutirei sobre o aumento do número de diagnóstico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (na maioria crianças) e, conseqüentemente, do aumento do uso de medicamento na infância.

Breve considerações sobre o autismo

O autismo tem sido foco de pesquisas e constantes revisões, por diferentes perspectivas, quanto à sua denominação e caracterização. A sua primeira descrição ocorreu em 1943, por Leo Kanner, em um estudo com base em onze casos de crianças que ele acompanhava e que possuíam algumas características em comum: incapacidade de se relacionarem com outras pessoas; insistência obsessiva na manutenção de rotinas e severos distúrbios de linguagem (BOSA, 2000).

De acordo com Solomon (2013), autismo é uma síndrome, não uma doença, pois é um conjunto de comportamentos, não uma entidade biológica conhecida, cujo diagnóstico se dá por meio das manifestações externas.

As principais características do autismo ainda, segundo esse autor, são: falta ou atraso na fala; padrões restritos e repetitivos de comportamentos e movimentos; comportamentos motores, verbais e sensoriais estereotipados, por exemplos: agitação dos braços e mãos, gira objetos; contato visual mínimo, ecolalias tardias ou imediatas, dentre outros.

A definição comumente utilizada é a do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-V que classifica o autismo como um Transtorno do Espectro Autista, caracterizado pelo comprometimento em três áreas do desenvolvimento: a interação social, a comunicação e os comportamentos e atividades que são notadamente estereotipadas (Associação Americana de Psiquiatria, 2013).

Atualmente no Brasil, considerado como uma deficiência, o autismo caracteriza-se pelo prejuízo funcional nas áreas da comunicação, da interação social e comportamento (BRASIL, 2012).

Em 1960, um em 2500 nascimentos era diagnosticado com autismo, hoje um em cada 88 nascidos é diagnosticado. Alguns especialistas alegam que apenas passou-se a diagnosticá-lo com mais frequência, o que é questionável, pois pouco se sabe sobre onde ele se localiza no cérebro, por que ocorre ou o que desencadeia. Não temos como mensurá-lo, a não ser por suas manifestações externas (SOLOMON, 2013).

Infelizmente a consequência desse aumento de diagnóstico em relação ao autismo são muitas crianças sendo diagnosticadas muito rapidamente, de forma errônea, sem uma análise aprofundada, sendo alvo de intensa e forte medicalização e carregando um rótulo durante toda a vida.

Não desconsidero que existem doenças e problemas de saúde que podem sim interferir no desenvolvimento cognitivo e afetivo e que precisam de uma atenção médica, porém compartilho e reforço a ideia de que existem diferentes modos de estar no mundo e cada um estabelece os seus próprios processos cognitivos e mentais, sendo por isso importante um trabalho muito cuidadoso e criterioso na hora de se confirmar o diagnóstico e receitar medicamento em qualquer situação e idade.

No próximo tópico discutirei ideias a respeito da família de pessoas com deficiência, com as especificidades da família de pessoas autistas e a importância da mesma junto a escola, acompanhando o desenvolvimento do seu filho e comunicando as suas preocupações, desejos, necessidades, expectativas e percepções e conhecendo as expectativas, o corpo docente e a equipe de funcionários, para que juntos possam contribuir significativamente para o desenvolvimento dessa criança ou adolescente.

Família, autismo e educação

Antes de a criança nascer, são depositadas várias expectativas. Há um sentimento de luto simbólico, decepções, entaves e rejeição, quando os pais descobrem a deficiência de seu filho, da notícia à aceitação, o caminho é longo, mas a forma como a família se posiciona perante à deficiência é determinante para o desenvolvimento da criança.

Os sentimentos da família quando descobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação. Os sentimentos mais comuns encontrados nos pais são culpa, vergonha, medo, incerteza e depressão. É muito comum a sobrecarga emocional de tarefas estarem sobre as mães, algumas paralisam a sua vida profissional e/ou acadêmica e passam a viver em função do filho com deficiência (SERRA, 2010).

Como afirma Jerusalinsky (1984 apud Berger 1997, p. 74) “ao nascer uma criança deficiente, o contraste entre o filho esperado e o que acaba de nascer afeta centralmente a função materna, já que a mãe se debate com o luto da perda do filho imaginado, sentindo o recém- chegado como um impostos ou, no melhor dos casos como um verdadeiro desconhecido”.

Vivenciando esse momento de sobrecarga emocional, é muito importante que as famílias das pessoas com deficiências sejam acolhidas pelas instituições de saúde e educação que estejam atendendo essa criança ou adolescente e acompanhando seu desenvolvimento e que os pais sejam orientados a investir nas potencialidades de seus filhos, pois quanto mais cedo se investe melhor é para o aprendizado de habilidades e competências para uma vida jovem e adulta autônoma.

Muitos pais, por desconhecerem que seus filhos possuem potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida, impossibilitando a pessoa de se tornar autônoma. Quando o filho entra na adolescência, é comum os pais o compararem com os demais jovens, e, na maioria das vezes, enfatizando apenas o que ele não é capaz de fazer (SERRA, 2010).

As famílias das pessoas autistas possuem um papel decisivo no seu desenvolvimento. Segundo Serra (2008), a intolerância, o estranhamento e a exclusão estão presentes na maioria das relações interpessoais com indivíduos e seus familiares.

Dentre os contextos de desenvolvimento que marcam a vida da pessoa com autismo, a escola é um espaço que se destaca, tanto para eles como para seus familiares. Segundo Minatel e Matsukura (2015) são famílias que vivenciam um cotidiano marcado por dificuldades e preocupações no processo de inclusão escolar, no que diz respeito aos direitos, ao cuidado e ao preparo da escola para receber essa população.

Na procura por um sistema de ensino que responda às demandas desse grupo, tem-se verificado que as escolas especializadas ainda continuam sendo a única opção para as famílias e/ou um suporte importante aos autistas e seus familiares (MINATEL, 2013).

Segundo Serra (2010), historicamente, os avanços nas políticas públicas e a criação de instituições foram conquistas das famílias que, muitas vezes, não encontrando espaços na sociedade que pudessem abrigar, tratar e educar seus filhos, acabaram por criar alternativas isoladas.

Hoje a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 8.069, de 1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantem o acesso à escola a qualquer pessoa.

Em ambos os documentos, é garantido a toda criança e adolescente o “direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205; BRASIL, 1990, Cap. IV, Art.53).

Como é garantido a todo indivíduo o acesso à educação, isso inclui também toda e qualquer pessoa com necessidade educacional especial.

O Artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988, faz uma síntese de tudo o que a família e a sociedade deve fazer para proteger a população infanto-juvenil. O respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes ganha dimensão elevada quando se trata do direito à educação, pois “lugar de criança é na escola”.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. A importância da família na educação de crianças e jovens com ou sem

necessidades educacionais especiais, é inquestionável, porém de forma colaborativa com a escola. Os pais podem contribuir com o conhecimento que têm do filho e da sua situação familiar e manifestar as suas preocupações e expectativas em relação ao seu futuro.

A participação dos pais na educação dos seus filhos é um direito. Para que a relação entre a família e a escola seja produtiva e significativa, é necessário que seja baseada no sentimento de confiança e de respeito. No entanto, ainda existem diversos obstáculos a serem superados para melhorar a relação entre a família e a escola e assim se ter a efetiva participação das famílias no processo educacional de seus filhos.

O trabalho realizado com Bruno, no estágio, não seria possível sem a aposta, a disponibilidade e a confiança da família e da professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Em seguida discutirei teoricamente o trabalho de Acompanhamento Terapêutico (AT), ressaltando a importância desse encontro único que aconteceu em uma diversidade de situações e a aposta na convivência social, na escuta e apropriação dos desejos como exercício da autonomia e movimentação dos lugares cristalizados.

Acompanhamento Terapêutico (AT)

O surgimento do Acompanhamento Terapêutico (AT)³ ocorre em meados dos anos 1960, na Argentina, chegando ao Brasil alguns anos depois desse marco. Sua origem está ligada à Reforma Psiquiátrica. O AT surge a partir de uma mudança no paradigma de tratamento da loucura, que não se dá mais pela via da segregação, mas propõe que se evite ao máximo retirar o louco de seu ambiente social (ESTEVÃO; METZGER, 2015).

O AT constitui-se em uma ferramenta importante no cumprimento da estratégia no espaço extra-institucional. Sobre o surgimento do AT Rolnik, (1997, apud Batista; Flor; Silveira, 2017) afirma:

(...) E aí foi aquela avalanche de iniciativas – abrir as portas dos manicômios, formar equipes multiprofissionais, criar ambulatórios de saúde mental, hospitais-dia, etc. –, diferentes territórios que, somados, aumentavam as chances da loucura libertar-se da sua condição de existência doente. Depois veio a necessidade de construir mediações não só entre esses vários territórios, mas também entre cada um deles e o da família, entre todos eles e a paisagem da cidade – era preciso criar possibilidades reais de vida não doente. A figura do acompanhante terapêutico se delineia como uma das atualizações dessa necessidade (...) (p.83-84)

O acompanhante terapêutico (at), seria então o profissional que trabalha fora de qualquer espaço institucional. Em relação a função do acompanhante, Estevão e Metzger (2015, p 71) afirmam:

“É comum que o AT seja definido pelo que se convencionou denominar “fazer” e por sua realização fora de instituições e locais tradicionais de tratamento: o at é quem vai ao encontro do acompanhado, no local estabelecido, e então ocorre o atendimento.”

Entretanto não é o “fazer” que define o AT. Sobre isso Guarido e Metzger, (2016, p. 157) pontuam que:

(...) Não é o “fazer” que define o AT, assim como o at também não é definido por ser um profissional que segue as orientações de um especialista que o

³ - Usarei a expressão “acompanhante terapêutico (at)” para o profissional e a abreviação “AT” para se referir ao Acompanhamento Terapêutico como uma prática clínica e educativa.

chame para acompanhar determinado caso. O que definiria o AT seria uma direção ética do tratamento- e que pede do acompanhante terapêutico, por sua vez, uma formação teórico-prática correlativa a essa ética.

Sobre a ética da Psicanálise Estevão e Metzger (2015) afirmam que o AT pode ser uma clínica psicanalítica tão legítima quanto a clínica do consultório particular e o que a definiria, nesse caso, não seria o fato de tratar-se de “uma clínica na rua”. Na ética ou política da Psicanálise “O que está em jogo nela é a escuta do sujeito” (p. 71).

A função do at é de escutar, reconhecer as ações, atribuir novos sentidos, inventar e reinventar as construções do sujeito frente às inúmeras possibilidades que existem na convivência social. Segundo Batista, Flor, Silveira (2017)

“o at tem por função ajudar o sujeito no seu processo de inserção nos espaços urbanos, facilitando a ele a circulação e os encontros de acordo com sua capacidade criativa, primando pela preservação de seus recursos e possibilidades e não pela modificação de estrutura psíquica do paciente” (p. 56)

A Psicanálise surge e se desenvolve na escuta e a partir da escuta singular à qual se propõe é que é possível ter acesso aos desejos do sujeito, possibilitando significá-los e nesse trabalho específico de AT, utilizá-los para movimentar os lugares cristalizados, por exemplo, o lugar de incapaz que muitas vezes, a pessoa com autismo é enclausurada, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais do acompanhado.

Segundo Guarido e Metzger (2016), o at orientado pela ética da Psicanálise pode continuar usando as saídas e a realização de certas atividades e trabalhar em diferentes espaços institucionais e extrainstitucionais. Do mesmo modo, pode realizar um constante diálogo com os outros profissionais envolvidos no tratamento de seu acompanhado, bem como a família deste.

É trabalho do at envolver a família no processo terapêutico do acompanhado, uma vez que ela pode contribuir para o trabalho oferecendo informações relevantes, fazendo o acompanhante repensar o percurso terapêutico do Acompanhamento.

É mais do que uma atuação com finalidade adaptativa, através da interação, inserção social e imaginação, o AT pretende contribuir para um melhor desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais do acompanhado, legitimando os seus atos como produções significativas. Nascimento, Silva e Dazzani (2015, p. 523) pontuam:

O Acompanhamento Terapêutico visa que o paciente se aproprie de seus desejos, se aproprie de si e seja sujeito de sua vida. Por meio da escuta atribui sentido, supõe e sustenta esse desejo. Essa "sustentação do desejo" é fundamental na relação estabelecida entre o acompanhante e o acompanhado.

O Acompanhamento Terapêutico pode ser pensado como uma atividade que é realizada em espaço não restrito ao consultório, com o objetivo de proporcionar a uma pessoa, uma circulação que a permita agir perante a vida.

O trabalho do at acontece em um encontro de invenções, em um espaço, no qual a espontaneidade da vida ocorre, o acompanhante proporciona para o acompanhado, acolhimento dos medos e desejos, a fim de que ele consiga lidar com os seus pensamentos e sentimentos frente ao inesperado, se aproprie dos seus desejos e assim consiga movimentar os seus lugares cristalizados, assumir o lugar de sujeito, exercendo a autonomia, se responsabilizando pelas suas escolhas.

Segundo Berger (1997), o fim do acompanhamento terapêutico aponta para o momento no qual uma existência singular ganha possibilidade de vida no mundo. Quando conseguimos construir com o acompanhado e suas famílias (se possível) um campo legitimado no qual essa diferença possa acontecer para além da morte ou da doença mental.

É importante ressaltar que hoje existem diferentes formas de realizar o AT. Profissionais da Psicologia, Educação, Fisioterapia e Educação Física têm atuado como acompanhantes, com perspectivas teóricas e metodologias diferentes. Isso significa que os objetivos e as intervenções assumem características diferentes, de acordo com o profissional que atua como acompanhante terapêutico (at).

A EXPERIÊNCIA

(Parte 1)

*“Aonde fica a saída?”, Perguntou Alice ao gato que ria.
“Depende”, respondeu o gato.
“De quê?”, replicou Alice;
“Depende de para onde você quer ir...”*

*Alice no País das Maravilhas
Lewis Carroll*

Formando vínculo e Conhecendo Bruno Quem é esse adolescente?

A oferta do estágio nessa escola foi possível devido o vínculo entre a orientadora e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), há mais de cinco anos, através de estágios e projeto de extensão.

É uma escola municipal de Santo Antônio de Jesus, a qual atende os alunos do primeiro ao sexto ano. A escola não tem um espaço muito amplo, as salas são pequenas, possui três áreas maiores para circulação, cantina, na parte interna, sala de aulas regulares e uma SRM, localizada logo na entrada.

A professora Ana⁴, graduada em pedagogia, sentiu a necessidade de estudar a educação especial após receber uma aluna com deficiência na sala regular da escola em que trabalhava, posteriormente ao trabalho na SRM e por isso pós-graduada em educação especial.

Com o objetivo de apresentar a proposta do estágio, do Grupos de Familiares, voltar, retomar o vínculo para esse novo trabalho e saber sobre os alunos que estavam frequentando a Sala de Recursos no ano letivo de 2017, e mais especificamente, sobre os alunos com os quais iríamos iniciar o trabalho.

Então eu, a colega de estágio Indine Simões e a professora e supervisora do estágio a Dr^a. Josineide Viera Alves, fomos até a escola conversar com a professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Foi um momento de conversa

⁴- Os nomes presente nesse trabalho referentes ao adolescente acompanhado, a mãe e a professora da SRM são fictícios.

em que nos apresentamos, como também o estágio e as atividades referentes ao mesmo, que escutamos a professora.

Bruno, aluno dessa Sala de Recursos há dois anos, foi escolhido para o trabalho de Acompanhamento Terapêutico (AT). Bruno, era um aluno que participou do trabalho de AT⁵, realizado por estagiárias de Psicologia da UFRB, em Estágio Básico I e II, de duração de um semestre.

A professora Ana, acreditava que Bruno possuía habilidades que poderiam ser desenvolvidas com os trabalhos realizados por estagiários de Psicologia da UFRB, com o objetivo de continuar o percurso de acompanhamento e de aposta no processo de autonomização, aprendizagem e desenvolvimento de Bruno, escolhemos dar continuidade ao trabalho de AT⁶ que já era realizado com ele. Pensando em realizar o AT, proporcionando a Bruno experiências, que exercitasse a sua autonomia, a partir da escuta e expressão do seu desejo.

Esse contato com a professora Ana foi de fundamental importância durante todo o estágio, pois, ela com a sua experiência e conhecimento à respeito do desenvolvimento de Bruno, sempre me orientava, sugerindo a melhor forma de aproximação e atividades para Bruno. E assim demos início ao trabalho de vinculação a Bruno e de Acompanhamento Terapêutico (AT) dele.

Bruno⁷ é um adolescente de 17 anos, residente do Bairro Andaiá, no Município de Santo Antônio de Jesus- Bahia, mora com os pais e quatro irmãos, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental e há dois anos frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a partir de um encaminhamento emitido pela psiquiatra do Centro de Atenção Psicossocial- CAPS II que o acompanha semestralmente e o diagnosticou como autista, aos 10 anos de idade.

Nos primeiros encontros com Bruno, que ocorreram na SRM, quando para fazer vínculo com ele, acompanhei o Atendimento Educacional Especializado- AEE realizado pela professora. Ao contrário do que se podia esperar de uma pessoa com o diagnóstico

⁵- Nos semestres 2016.1 e 2016.2 Bruno participou do Acompanhamento Terapêutico realizado por estagiárias de Psicologia, alunas da UFRB. Uma estagiária, orientada pela professora Josineide Alves, realizou o AT na escola (Acompanhamento Terapêutico Escolar- ATE). No semestre posterior, orientadas pela professora Marta Alfano, realizarão o AT, com encontros na UFRB.

de autismo, percebi que ele não evitava o contato físico, pois o mesmo ao final dos atendimentos me dava um abraço, como também abraçava a professora da Sala de Recursos, olhava nos olhos, sorria com frequência, reconhecia e chamava cada pessoa pelo nome.

Nesses encontros Bruno mostrou gostar muito de música, jogos, desenhos e um desejo latente pelo aprendizado da leitura e da escrita, pois o mesmo não era alfabetizado. Por meio das suas preferências, iniciei o trabalho com as músicas (Escreve ai, Chuva de arroz, e Eu, você, o mar e ela) do cantor e compositor Luan Santana e a música (A flor e o beija-flor) da dupla sertaneja Henrique e Juliano, gênero musical e cantores que Bruno demonstrava preferência. Para a realização das atividades com música, eu levava o vídeo da música, e a letra em uma fonte grande, assim como sugeriu a prof.^a Ana. Bruno visualiza melhor, pois ele era um aluno que possuía dificuldades na leitura e escrita, mas demonstrava um forte interesse pelo aprendizado de ambas.

Fizemos o jogo do bingo das palavras, que foi confeccionado a partir das palavras retiradas das letras das músicas que eram trabalhadas com ele (Ver Anexo 1) e com os jogos da memória das notas musicais (Ver Anexo 2). De acordo com Kupfer (1997, p. 59), o trabalho com pessoas com autismo necessita utilizar:

“(...) palavras e produções da cultura, para permitir que daí advenha algo de significativo, de simbólico. Para que um sujeito possa vir a se dizer, precisará de palavras, ou da música, ou do gesto na dança e no teatro.” As formulações de Kupfer remetem-nos a prática adotada no período de vinculação a Bruno: o investimento na possibilidade de ele aprender a ler, por meio da música.

Nesses encontros com Bruno, consegui perceber o seu gosto pela arte, observava-o, com frequência imitando o cantor Luan Santana, ao assistir o vídeo, em vários momentos, pedia para pintar e desenhar, vi em Bruno um potencial e um interesse para tudo que envolvesse arte.

Para conhecer mais Bruno, realizei uma entrevista semi-estruturada com a mãe dele, chamada neste trabalho de Antônia, na qual ela relatou que antes do atendimento na SRM ele praticamente não falava ou fazia qualquer coisa sem auxílio, como por exemplo, tomar banho, amarrar o sapato, pegar comida na geladeira, no armário e que isso demandava muito dela.

Ela confessou que tinha muito medo dele passar fome ou sede, pois até água para beber ele dependia dela para pegar; ela falou que é muito grata ao trabalho realizado na

Sala de Recursos Multifuncionais e ao Acompanhamento Terapêutico realizado com ele pelas estagiárias da UFRB do curso de psicologia, nos semestres passados.

Ela falou que hoje Bruno já toma banho sozinho, canta, conversa, dança, escova o dente, amarra o sapato, (ainda não sabe dar nó), escreve o nome e o sobrenome, já sai sozinho, “ele vai sozinho para a Sala de Recursos e volta sozinho para casa”, fala quando está sentindo fome, sede e toma a iniciativa de pegar.

Quando Antônia foi questionada em relação aos programas favoritos dele nos finais de semana e em relação à circulação dele na cidade, ela respondeu que às vezes ele ia à praça, em outros ficava em casa assistindo televisão ou ia para a roça ver os animais, que Bruno gostava muito de animais e tinha muito medo de carro.

Em relação à circulação dele pela cidade, ela falou que ele saia com certa frequência; ia à feira, ao Banco, ao shopping, já foi ao cinema e que ele conversava bastante com os vendedores, com as pessoas. Ainda não usava o dinheiro sem auxílio, sempre que ele pagava ou ela os as irmãs dele, que também saiam com ele, conferiam o troco.

Assim como ele não conferia o troco, nessa experiência com Bruno na Sala de Recursos, pude perceber que o mesmo não apresentava noção convencional de tempo e de dinheiro, não conseguia mencionar a própria idade ou o dia em que fazia aniversário, como também não sabia ler e escrever.

Foi muito importante para a realização desse estágio, estar em constante diálogo com a família de Bruno e com a professora da SRM, que sempre estavam à disposição. Assim foi possível conhecer Bruno, a sua condição socioeconômica, a sua história, como era a sua interação na família, ir além das demandas e cobranças que apareciam, (algumas pedagógicas), e as minhas cobranças e expectativas; escutar e atender a demanda e o desejo daquele garoto, encontrando formas possíveis de trabalhá-las.

Bruno é um adolescente que já tinha escutado muitos falarem a respeito, como também já tinha conversado e brincado rapidamente com ele na festa de final de ano da Sala de Recurso, mas fui para esse encontro tentando suspender essas vivências e conhecer o Bruno que iria se apresentar para mim, naquele encontro, nessa nova experiência da sua vida, nesse novo encontro para mim e para ele.

Não foi fácil suspender esse “suposto saber sobre Bruno”, que essas outras vivências me proporcionaram, e deixar de ser afetada pela ansiedade que ir para esses encontros no lugar de não saber me mobilizava, mas foi preciso, assumir o lugar de não

saber, para conhecer, para ver, escutar e olhar o adolescente que aparecia para mim, naquele encontro e me mostrava, a sua singularidade, os seus desejos a sua subjetividade, percebe posteriormente que foi esse lugar de não saber, que possibilitou a construção de um saber junto com ele.

Finalizada essa etapa do trabalho, dei início ao Acompanhamento Terapêutico (AT) em espaços fora da escola; um deles foi na UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Campus do Centro das Ciências da Saúde- CCS e em outros lugares de circulação pública na cidade de Santo Antônio de Jesus- Bahia.

Acompanhamento Terapêutico (AT)

“Uma Experiência de Convivência, Escuta do Desejo e Exercício da Autonomia”

O Início- Encontros na UFRB

O trabalho de Acompanhamento Terapêutico (AT) com Bruno, era uma proposta do estágio. Primeiramente planejamos em fazer o Acompanhamento Terapêutico Escolar (ATE), no turno matutino, durante dois dias da semana iria acompanhar Bruno na Sala Regular e conhecer e formar vínculo com os professores desse horário.

Essa proposta de Acompanhamento Terapêutico, foi planejada antes do trabalho de vinculação a Bruno realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Durante as supervisões, refletindo sobre o percurso do trabalho na Sala de Recursos, concluímos que seria mais interessante para o exercício de autonomia de Bruno, tirá-lo do contexto escolar e proporcionar experiências em outros espaços.

Bruno foi novamente levado para a UFRB- CCS, por já haver sido realizado um trabalho de Acompanhamento Terapêutico (AT) com ele no semestre passado e ele demonstrou bastante interesse em retornar. Também foi planejado realizar passeios com ele pela cidade de Santo Antônio de Jesus, apostando na convivência social e na escuta dos desejos, para o desenvolvimento das potencialidades de Bruno, como também por ser uma forma de exercitar sua independência.

Os encontros com Bruno na UFRB, ocorreram no Laboratório de Estudos da Infância, Educação e Inclusão- LEIN, do curso de Psicologia, mas não ficaram restritos à sala; em vários momentos, saímos e circulamos pelos corredores e áreas da UFRB.

No primeiro encontro, Antônia me relatou que financeiramente estava difícil para ela custear as viagens, toda semana, para levar Bruno a UFRB. Devido a essa situação, o acompanhamento na UFRB, ficou quinzenalmente, iniciando o AT circulando pela cidade de Santo Antônio de Jesus.

Na UFRB, deixamos o encontro acontecer para que Bruno preenchesse todo o espaço, falasse se quisesse, levasse os seus desejos e suas lembranças, revisse a sala em que ele ficava com as outras estagiárias.

Ver em Bruno, durante diversos momentos do acompanhamento, lembranças que só eram possíveis por meio de um processo de memorização, assim como flexibilidade à mudança, interação, comportamentos diferentes do que pressupõem um adolescente com diagnóstico de autismo, me fazia perceber quantas habilidades esse garoto já apresentava.

Nos encontros posteriores comecei a deixar lápis de cores, livros e jogos. Algo que ainda não havia percebido, se revelava como um potencial criativo. Bruno usava a imaginação, começava a folhear os livros e a contar histórias a partir das imagens que ele visualizava. Apresentava um intenso desejo pela vivência e despertares comum do período da adolescência, como conhecer pessoas, conversar com elas, sexualidade (namoro e curiosidades).

Em vários momentos desses encontros na UFRB me surpreendi com o Bruno que aparecia para mim. A cada encontro ele se sentia mais à vontade, demonstrava que aquele espaço era dele, falava e revelava uma adolescência, seus medos e suas potencialidades, o que queria e não queria, o que gostava e não gostava.

Não foi possível continuar os encontros na UFRB devido aos custos financeiros para a sua família. Assim, continuamos com o trabalho de AT⁸, circulando pela cidade de Santo Antônio de Jesus. Retornamos para a UFRB, para fazer o encerramento, após o último passeio, na cidade. No próximo tópico dessa sessão, farei o relato do AT na circulação pela cidade, ao descrever o último passeio, também vou descrever nosso último encontro na UFRB.

⁸- Todos os gastos com as passagens do transporte coletivo e com os lanches realizados durante os passeios foram financiados por mim, com a ajuda da orientadora.

O Exercício da Autonomia: Circulando pela Cidade

O trabalho de Acompanhamento Terapêutico (AT), tendo como objetivo por meio da circulação social, contribuir para o desenvolvimento das potencialidades, da autonomia e independência de Bruno, se iniciou com a nossa ida ao shopping. Foi preciso fazer um movimento, a saída de quatro paredes, ir para a rua, onde tudo poderia acontecer, estar em contato com o outro, havendo várias possibilidades de atribuir sentido e significações para as produções de Bruno e com isso percebê-lo se apropriando dos seus desejos e movimentando os seus lugares cristalizados. Tudo isso despertou a necessidade de movimentar os meus lugares cristalizados.

Fazendo a aposta em uma intervenção de AT, fui ao encontro de Bruno. Buscava e levava, ao final do encontro, Bruno na escola. Ao esperar o ônibus chegar, ficávamos conversando, ele contava o que aconteceu na escola; percebia que Bruno tinha muita dificuldade com os dias da semana, pois ele relatava o que provavelmente aconteceu em um dia da semana, por ter sido uma vivência escolar, como se tivesse acontecido no final de semana. Trabalhava com ele essa questão, contando os dias e apresentando o calendário, na agenda, fazendo-o perceber que aquele acontecimento relatado tinha acontecido durante a semana.

Também trabalhava com ele os valores, permitia que ele pagasse as passagens do ônibus e recebesse o troco. Alguns cobradores, quando iam entregar o troco, olhavam e entregavam para mim. Eu falava que era ele quem estava pagando, desejava que ele fosse reconhecido como adolescente, da maneira que sua aparência física demonstrava. Com o tempo fui me afastando, até os cobradores não mais olharem, muito menos me entregarem o troco, eles passaram a ver só Bruno.

No início era Bruno quem escolhia os lugares, pensando na função do AT, de proporcionar novas possibilidades para o acompanhado, de maneira que caminhasse no sentido de conseguir ampliar o seu repertório; em alguns passeios oferecemos opções para ele escolher.

Nesse primeiro passeio ao shopping, ainda estava muito envolvida com o medo, com a ansiedade e a angústia que esses encontros com Bruno, fora das quatro paredes me provocavam. A imprevisibilidade e a espontaneidade me assustavam, provocando

medo e ansiedade. Entendia claramente a importância da mudança, mas mudar não foi fácil para mim, tão rígida, fixa e resistente em movimentar os meus lugares cristalizados; foi um desafio a realização desta atividade do estágio do início até o fim.

Racionalmente entendia a importância do silêncio, da espera e da mudança, no exercício da psicologia, mas tão fixada no controle, no “tenho que fazer”, “tenho que dar conta”, tive bastante dificuldade de sentir essa experiência, movimentando esses modos de funcionamento tão cristalizados.

Mas entendia que a AT é aquele que aceita ser instruído, guiado por um caminho que é do outro, dando o suporte necessário para que ele produza um encadeamento significativo, isto é, um saber sobre o mundo e sobre si (KISIL, 2016).

No contexto social, por meio dos desejos de Bruno, caminhava com ele atribuindo sentido e significações, afim de que ele fosse se reconhecendo como sujeito das suas produções, com isso aos poucos conseguia perceber pequenos efeitos sendo produzidos.

Destaco momentos marcantes dos passeios que fizemos. Na ida ao shopping da cidade, fomos à livraria “Cia do livro”. Nessa loja percebia que ele ficava com bastante receio de pegar um livro, sentia como se ele quisesse pegar, mas não se sentisse à vontade para isso, como se não pudesse apreciar os livros que tinham naquele lugar, mesmo observando outras pessoas pegando um livro, apreciando e colocando novamente na prateleira.

Então em silêncio, eu peguei um livro, e comecei a folhear, com isso, desejava que Bruno percebesse que o seu desejo de pegar o livro, poderia se manifestar. Mas, ainda nesse passeio, ele olhava para o livro e olhava para mim, não tomava a iniciativa de pegar; observava o desejo dele latente pelo objeto, mas olhava para Bruno e sentia que ele esperava algo de mim, como uma autorização para pegar o livro. Como Bruno não tomou a iniciativa, falei para ele que poderia pegar o livro; que aquele era um espaço em que poderíamos fazer o uso dos livros, folheando, lendo um pouco.

O AT recolhe o que tem de mais autêntico nos interesses e nas questões de um sujeito e o ajuda a desdobrar tais interesses em uma pesquisa e em um fazer. A condição para isso é a escuta, fazer-se parceiro, acompanhante de um pensamento, dando margem a invenção de um fazer junto (KISIL, 2016).

Foi interessante ver o movimento de Bruno naquele espaço, passeando, pegando os livros nas prateleiras, se apropriando. Com o livro na mão, ele me perguntou se aquele espaço era uma biblioteca, ao dizer que não, sugeri que a gente fosse na biblioteca da

cidade, que ficava próximo ao shopping, perguntando para ele se queria conhecer, então caminhamos em sentido à biblioteca.

O Acompanhamento Terapêutico permite que aconteça na vida de alguém que está retirado, solitário, à margem, experiências pelas quais vale a pena viver a vida e que possibilita sustentar desejosamente um laço social (JERUSANLINSKY, 2016).

No segundo passeio fomos à feira- livre, não foi uma escolha de Bruno, foi uma decisão minha, que tomei com base na entrevista que tinha realizado com a mãe dele. Durante o passeio ele não demonstrou nenhum interesse por aquele lugar, que estava intensamente barulhento e movimentado. Estava percebendo bastante incômodo, tédio e desaprovação em Bruno. Ao perceber que naquele espaço não estava fluindo, sugeri que fôssemos para a praça da cidade.

Cometer esse erro, me fez perceber a importância do AT estar sensível e focado no acompanhado, não na família, na escola. É o acompanhado quem precisa de total atenção do acompanhante, com isso não desconsidero a importância da família, mas consigo entender e ressaltar a necessidade de separar o que é demanda da família do que é desejo do acompanhado.

Durante todos os passeios, trabalhávamos as questões relacionadas ao dinheiro, dava a nota para Bruno e pedia para ele me dizer o valor e para pagar e conferir o troco; juntos trabalhávamos a sua dificuldade em atravessar a rua pelo medo de veículos. No decorrer dos encontros, Bruno começou a falar, “tá vendo, carro não pega”, a atravessar a rua com tranquilidade e aos poucos foi soltando a minha mão, que no início apertava com muito medo e ansiedade.

Fui percebendo algo mudando, a minha presença que era necessária para atravessar a rua foi se transformando em uma acompanhante, somente necessário para passar uma segurança, mas não mais um apoio fundamental, o suporte necessário e no qual ele depositava o seu medo e ansiedade. Bruno estava começando a atravessar a rua com tranquilidade e confiança.

Durante a supervisão nos perguntamos se o que estávamos fazendo nesses passeios, não era o mesmo que a família fazia ao passear com Bruno. Para que Bruno se apropriasse do lugar de sujeito, a partir do seu conhecimento, ele estava escolhendo os lugares, com isso percebemos uma repetição nos encontros. Algumas semanas realizamos o AT no shopping, voltando praticamente nas mesmas lojas, o que não era interessante para o desenvolvimento da autonomia e ampliação do saber. Então combinamos de

realizar uma nova entrevista com a mãe de Bruno, perguntando para ela especificamente como eram os passeios que ela realizava com ele.

Na entrevista ela relatou que os passeios aconteciam com frequência, na maioria das vezes, de uma forma destinada, ir em um lugar do comércio, comprar algo, pagar uma conta e que ele não andava muito.

Com essa entrevista percebemos que os passeios realizados no Acompanhamento Terapêutico (AT), eram diferentes dos passeios dele com a família, mas que deixar Bruno sozinho escolher os lugares, pelo seu conhecimento em relação à cidade, estava provocando uma repetição nos encontros, restringindo as possibilidades. Possuindo esse saber, mudamos o percurso. Bruno continuou escolhendo, mas agora eram ofertadas as opções e ele escolhia a partir delas.

O primeiro passeio, após essa mudança foi na sorveteria Chiquinho. Na sorveteria ele escolheu o sorvete, o sabor, pagou e recebeu o troco. Ele que conversou com as vendedoras, enquanto tomava o sorvete ficou conversando comigo. A cada encontro cada vez mais Bruno se soltava dos seus medos, se movimentava levemente, se apropriava e revelava os seus desejos, se mostrando autônomo e independente.

O próximo passeio foi na doceria Chocolate com Pimenta. Após contemplar e apreciar o espaço, Bruno conversando com a vendedora escolheu tomar chocolate quente e por sugestão da vendedora escolheu tomar milk shake. Eu estava lá, mas a minha presença pode ser comparada a uma máquina fotográfica, capturando e registrando o momento, o acontecimento, fazendo um registro eterno daquela cena. Não participei desse momento, não precisou, estava lá para registrar o movimento de Bruno, o garoto que no início tinha dificuldade na comunicação, parte por timidez, agora era o garoto que conversava com desconhecidos com naturalidade. Registrei esse momento com muita alegria.

Uma das particularidades do trabalho do AT é a possibilidade de acompanhar um sujeito no mundo, ou melhor acompanhar um sujeito em seu mundo (KISIL, 2016).

Estava acompanhando Bruno, em seu desenvolvimento, cada vez mais independente e autônomo. Com certeza, o trabalho de AT consiste em uma intervenção na possibilidade de que o sujeito possa produzir uma realização em que se engaje desejosamente no laço social, não ficando submetido a um imperativo de adaptação (JERUSALINSKY, 2016).

O último passeio com Bruno ocorreu no dia 11 de dezembro de 2017, primeiro almoçamos no macarrão ao vivo, ele escolheu o tipo do macarrão, se queria suco ou refrigerante, tudo isso conversando com os vendedores. Ninguém estava mais se reportando a mim para algo relacionado ao Bruno. Reconheço que isso decorreu de uma mudança na minha postura como acompanhante. A acompanhante que antes, em uma certa medida, tutelava, agora deixava Bruno, andar, conhecer, crescer, amadurecer e assumir a sua autonomia, escolher e explorar.

No decorrer dos encontros fui percebendo Bruno como um adolescente responsável, fui perdendo o medo, fui com menos expectativas em relação ao que fazer ou não fazer, fui abandonando o medo de errar e deixei o encontro entre acompanhante e acompanhado acontecer nesse setting ampliado e diversificado, onde outros elementos presentes vão participando, dando cores às experiências, foram encontros de invenções e reinvenções.

Após o almoço, fomos para a UFRB. O planejamento desse último encontro era encerrar o passeio no CCS, com a construção de um mural com Bruno. Com as lembranças que ele fosse expressando, em relação ao AT, as atividades realizadas na Sala de Recursos, perguntei: gostou? Por que? Do que mais gostou? E entre outras coisas, construímos o mural.

A construção do mural reforçou o que percebia em relação à capacidade de memorização de Bruno; ele demonstrou lembranças do trabalho de vinculação na Sala de Recursos, selecionou o passeio à sorveteria Chiquinho, como o melhor. Após a construção do mural, fizemos uma caminhada pelos corredores da UFRB, que estavam com pouco movimento e ao retornamos à sala, Bruno foi direto para o cesto de livros, folheou alguns gibis da Turma da Mônica, fizemos a leitura de um gibi juntos e encerramos o encontro com lanche.

Segundo Jerusalinsky (2016) o Acompanhamento Terapêutico tem certos princípios que estabelecem o marco de sua intervenção. Consiste em uma intervenção em ato, que possibilita experiências de vida e sua sustentação simbólica como ato de um sujeito, permite ao paciente uma apropriação desejosa de suas produções.

Como acompanhante, percebi o quanto é importante sempre estar fazendo reflexões e comprometendo-se com elas. O Acompanhamento Terapêutico (AT) necessita está totalmente comprometido na relação tão particular e única que se estabelece entre acompanhante e acompanhado.

A EXPERIÊNCIA

(Parte 2)

"Mas eu não quero me encontrar com gente louca", observou Alice.

"Você não pode evitar isso", replicou o gato.

"Todos nós aqui somos loucos. Eu sou louco, você é louca".

"Como você sabe que eu sou louca?" indagou Alice.

"Deve ser", disse o gato, "Ou não estaria aqui".

Alice no País das Maravilhas

Lewis Carroll

Grupo de Familiares ou Encontros das Mães

O Grupo de familiares dos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi criado com o objetivo que os familiares falassem das suas angústias, medos, dificuldades e trocassem experiências em relação ao cuidado dos filhos com necessidades educativas especiais.

A idade das mães que participavam do grupo ficava na faixa etária dos 30 aos 50 anos; a escolaridade variava, algumas tinham apenas o ensino fundamental II, outras o ensino médio completo. A condição socioeconômica também variava, algumas trabalhavam, outras não, vivendo com o Benefício de Prestação Continuada (BPC), destinado às pessoas com deficiência; outras que não trabalhavam e o filho também não recebia o BPC, tinham como renda somente o bolsa família.

A descrição das atividades realizadas em cada encontro está no Anexo (Ver Anexo 3) O horário de início e término dos encontros variava, pois no decorrer deles fomos ajustando com a dinâmica da escola, o horário do intervalo, com o barulho e com o fato de algumas crianças irem encontrar com as suas mães na Sala de Recursos.

O tempo de duração dos encontros era mais ou menos 1h:30min, foram realizados seis encontros quinzenais, no espaço da SRM, cujas frequências foram predominantemente das mães variou em uma média de cinco, e em todos servíamos um lanche. A professora Ana avisava para as mães, que não precisavam levar os seus filhos, mas como algumas

não tinham com quem deixar, preparávamos atividades para eles fazerem fora da Sala de Recursos, onde os encontros ocorreram. Em seguida irei descrever os encontros, separadamente.

O 1º encontro- Apresentação: A formação de uma rede

No primeiro encontro, fizemos a dinâmica denominada teia de aranha, com a finalidade de apresentação dos participantes, eles iriam se apresentar dizendo o seu nome e o nome do seu filho e também aproveitar a dinâmica para a supervisora (que participou desse encontro) falar o objetivo do grupo.

Usamos a teia formada para falar sobre a ideia de rede, da importância daquele trabalho coletivo. Nesse encontro a supervisora se responsabilizou por fazer essa introdução. Ela ressaltou a importância da rede que se formava, naquele encontro, para a troca de conhecimento, e para compartilhar dúvidas e saberes sobre as Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e para o fortalecimento de todas as envolvidas. Sobre o encontro Schilling e Angelucci (2016, p 18) destacam:

“(...) uma ética dos encontros. Encontros em que diferentes vozes e versões possam se fazer presentes, produzindo efeitos sobre todos(as) e cada um(a) dos(as) participantes. Nesse mesmo sentido, partilhamos de uma concepção que reconhece, na experiência coletiva, o contexto necessário para o desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem, sempre tomado como oferta marcada histórica, social e culturalmente. Por fim, cabe-nos enfatizar a posição de que o coletivo é a mais significativa instância para a ação educativa.”

Constituir uma rede é um trabalho incessante, incansável e com pouca abrangência, em muitos casos. Há parceiros que podem auxiliar em uma determinada questão, outros em outras, alguns apenas um pouco, outros mais. Todas as variáveis são possíveis. Cabe mencionar que esta rede nunca é sólida. Sempre é preciso atar os nós que forem se desatando (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016).

Ainda sobre a rede Sereno (2006, p. 167) afirma que está sugere uma teia de vínculo, relações e ações entre indivíduos e organizações em um movimento constante de

se compor e decompor em todos os campos da vida social. A existência de múltiplas redes se dá pelas “necessidades humano- sociais, que colocam em movimento a busca de interação e formação de vínculos afetivos, de apoio mútuo para empreendimento e outros”.

Após esse momento teve a dinâmica da “batata que passa-passa”, na qual fizemos o levantamento de temas para os próximos encontros do grupo. Os temas foram: preconceito, sexualidade, medicalização da infância, equipe multiprofissional, inclusão, escola e desenvolvimento, depois teve o momento do lanche e dos agradecimentos e o encerramento.

Esse foi o meu primeiro trabalho com grupo. Participar desse encontro, no lugar de organizadora, me deixou bastante motivada e animada para os próximos, nos quais junto com a colega de estágio Indine Simões, estaria ocupando o lugar de coordenadora do encontro, sem a presença da supervisora do estágio. Consegui ver nesse encontro o quanto era importante para aquelas mães, o grupo, essa rede, que se formou nesse encontro; vi em algumas um interesse em participar, compartilhar e trocar experiências.

O 2º encontro- Preconceito

No segundo encontro o tema foi preconceito. Exibimos um vídeo em que mostrava uma situação de preconceito e discriminação, vivenciada por uma mãe de uma criança com paralisia cerebral em uma pizzaria, algumas mães já conheciam essa reportagem, outras não.

Foi um encontro bastante mobilizador, percebi que ao tocar nessa temática e levar esse vídeo sensibilizou todo o grupo, e levou algumas mães presentes a reconhecerem o quanto sofrem, com o preconceito vivenciado pelos seus (uas) filho(a). Em algumas situações na própria família, quando o(a) filho(a) é visto(a) como a criança que não sabe, não fala, não aprende, e por isso é excluído(a) das brincadeiras e das comemorações. Tal situação expressa a dificuldade que algumas pessoas têm de olharem a criança que se mostra ali, estando atentas somente para as diferenças e dificuldades que a mesma possui.

Segundo Amaral (1998) os estereótipos e preconceitos constituídos são como filtros de nossa percepção, colorindo o olhar, modulando o ouvir, fazendo com que não percebamos a totalidade que se encontra à nossa frente.

A professora da Sala de Recursos também participou desse encontro relatando o preconceito vivenciado por ela, logo no início do trabalho. Ela falou que a SRM, era conhecida como a sala dos doidinhos por alguns professores. Relatou também que frequentemente escutava comentários, como, “olha, ela está trazendo os doidinhos para dentro da escola.” Sem ao menos perguntar sobre o trabalho que era realizado na sala, a quem servia? Qual a finalidade?

Um momento marcante desse encontro foi quando uma mãe, que não participava muito, relatou o preconceito vivenciado pela sua filha, chorando no momento do relato, comovendo as outras mães que se movimentaram no sentido de acolher aquelas lágrimas, dar um suporte. Percebemos nessa situação a formação e fortalecimento da rede, que estava começando naquele encontro a dar os seus primeiros passos.

Nesse encontro algumas mães também relataram sobre a forma diferente de brincar de seus filhos, o quanto essa forma as incomodavam, do medo que sentia desse modo não ser entendido e aceito pelos outros. Algumas confessaram que olhavam para esse modo diferente do filho de gostar de brincar, com preconceito, e que por medo deles sofrerem, preferiam deixá-los brincando em casa, sozinhos.

Ressaltamos a importância de a criança brincar com outras crianças, sem perder de vista essa angústia vivenciada pelas mães que estavam presentes, do medo, do preconceito e da discriminação social, do olhar diferente, do olhar que não consegue ver a criança que brinca, mas sim o “brincar atípico” que aparece.

O 3º encontro- Desenvolvimento e Sexualidade

No terceiro encontro o tema foi desenvolvimento e sexualidade. O objetivo desse encontro era trocar experiências e conhecimento das mães em relação ao desenvolvimento e a sexualidade das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais,

abordando especificidades do autismo, da deficiência intelectual e da paralisia cerebral, uma vez que estas eram as NEEs mais presentes nos seus filhos.

A sexualidade ampla, independentemente de se ter ou não uma deficiência, existe e se manifesta em todo ser humano. As expressões da sexualidade são múltiplas e variadas tanto para pessoas com deficiência como para pessoas sem deficiência (MAIA; RIBEIRO, 2010).

As discussões caminharam mais no sentido da temática sexualidade, as mães dos alunos adolescentes da Sala de Recursos Multifuncionais trouxeram suas dúvidas e confessaram seus medos e receios ao tocar nesse assunto com os seus (uas) filhos (as). Algumas disseram não saber lidar com o despertar da sexualidade, namoro, as transformações do corpo e os limites delegando a outra pessoa, ao pastor, irmão, primo ou outro, o importante papel de ensinar.

Ressaltamos a importância de elas participarem desse momento de desenvolvimento dos seus filhos, de acompanharem, conversando, observando e ensinando. Falamos para elas que era muito importante para o desenvolvimento deles, que elas estivessem sabendo o que está sendo ensinado pelo pastor, irmão ou primo e que participassem dessa construção.

Segundo Vasconcelos, Crissiuma, Cury, Angelini (2016), a infância e a adolescência são momentos privilegiados de construção da identidade, das relações com os outros, do desenvolvimento da autonomia, num percurso de novas descobertas em que curiosidades e interesses singulares começam a se delinear. No entanto, algumas crianças e adolescentes enfrentam muitas dificuldades nesse caminho, que se expressam na maneira de elas se colocarem no mundo, impasses na relação com os outros, na organização das atividades cotidianas e na experiência escolar.

Muitas mães relataram a ansiedade em relação a não verem os filhos realizando tarefas que são esperadas para a idade deles, como também a angústia ao compará-los com outras crianças, ao verem os filhos de outras pessoas fazendo atividades que seus filhos ainda não fazem.

Ressaltamos a importância de se oferecer desafios para essas crianças e adolescentes e delas estarem participando desse momento das vidas de seus (uas) filhos (as), acreditando e esperando o seu tempo, com isso trabalhamos o desenvolvimento como aprendizagem. O nosso objetivo era não delimitar padrões de desenvolvimento, quanto ao que é normal e esperado.

O 4º encontro- Diagnóstico e Medicalização

Esse encontro teve como tema diagnóstico e medicalização. O objetivo foi ouvir os familiares em relação ao diagnóstico e a medicalização dos seus filhos.

Foi um encontro muito mobilizador, semelhante ao do preconceito, foram 7 mães. Fizemos a dinâmica da rotulação que consistia em colocar um rótulo nas costas e elas iriam ser tratadas a partir do rótulo para identificarem o que tinha nas costas. A finalidade era trabalhar as questões relacionadas aos diagnósticos que são feitos atualmente.

As mães participaram muito, tanto na parte da dinâmica, quanto nas discussões. Algumas mães confessaram o desejo de tirarem o medicamento, pois percebiam que os efeitos positivos sobre os filhos, decorreram dos demais trabalhos que estes participavam e não da medicação. Elas falaram muito sobre a importância da Sala de Recursos Multifuncionais e da Equoterapia.

Trabalhamos com as mães que a medicalização da infância é a consequência do aumento considerável no número de diagnósticos, que na maioria das vezes é feito sem um rigor e cuidado clínico, delimitando-se a uma ou duas consultas, ressaltando a falta de seriedade dessas práticas, uma vez que estas diagnosticando a criança, a mesma passa a ser vista por um rótulo, como por exemplo “a criança autista”.

Trabalhamos com elas os ganhos na venda de medicamentos, tanto das indústrias farmacêuticas quanto dos médicos, que muitas vezes ao receitar os remédios têm um acordo nas porcentagens e nos lucros dessas indústrias.

Sobre esse aumento considerável de diagnósticos, Jerusalinsky (2016) afirma que esse é comum, na nossa época, ocorrerem reducionismos orgânicos, pelos quais se tende a considerar que o organismo está dado, como uma espécie de fatalidade que define a nossa existência.

Trabalhamos também os efeitos colaterais dos medicamentos, o que assustou algumas mães, que não possuíam esse conhecimento em relação ao uso contínuo desses produtos.

O 5º encontro- Escola e Equipe Multiprofissional

O tema desse encontro foi Escola e Equipe Multiprofissional. Fizemos uma sessão de cinema com o filme “Sempre Amigos” /1998, cujo objetivo foi suscitar questões que reflitam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, desafios, preconceitos, possibilidades de existir.

O filme conta a história de amizade entre Kevin e Maxwell. Maxwell, de 13 anos, é um menino gigante, forte e com dificuldades na escola e sem coragem, nunca teve amigos. Já Kevin, tem uma deficiência nas pernas, devido a um problema ósseo, mas compensa as dificuldades físicas com a dedicação aos estudos e a ciência. Unidos, Kevin dá a Max suas ideias e Max dá à Kevin a habilidade de se mover rapidamente. Uma amizade que dá força e coragem para que ambos enfrentem as adversidades da adolescência com a imaginação.

O planejamento desse encontro consistia em iniciar com a exibição do filme e depois abrir espaço para que as mães expressassem o que acharam e o que o filme diz das vivências dos seus filhos nas escolas.

Nesse encontro falamos sobre acessibilidade - direito de ir e vir, dando ênfase à importância da família no processo de inclusão do seu filho, reivindicando os seus direitos, pois a escola precisa receber, acolher e garantir a permanência dessa criança e adolescente, assim como apostar na possibilidade deles realizarem algo. Ressaltamos que não somente a criança com deficiência ganha com a inclusão, mas todos que participam quando não se aterrorizam com a deficiência do semelhante.

As mães destacaram a cena do filme em que a mãe de Kevin reivindica a participação do filho na equipe de basquete da escola e falaram aspectos do seu cotidiano de luta, para efetivar a inclusão dos seus filhos nas atividades escolares. Percebemos que essa discussão estava fortalecendo-as para continuarem lutando pelos direitos dos seus filhos.

A respeito das equipes multiprofissionais, ressaltamos a importância de um trabalho em equipe, principalmente na hora de se concluir um diagnóstico, como a maioria das crianças é acompanhada apenas por um psiquiatra ou psicólogo no CAPS-Centro de Atenção Psicossocial, as mães não tiveram muito o que relatar.

O 6º encontro- Encerramento: A história da formação de uma rede

Esse último encontro ocorreu no dia 01 de dezembro de 2017 e não teve um tema definido anteriormente como os demais. O planejamento era confeccionar um mural, no qual elas expressariam tudo o que acharam dos encontros passados, o que gostaram, o que não gostaram, de uma maneira livre e espontânea.

Ao mesmo tempo em que estavam desenhando ou colando, algumas mães conversavam, atribuindo significados e sentidos ao que estavam fazendo. Uma das mães desenhou a professora da Sala de Recursos, eu e a colega de estágio Indine, falou sobre a importância do grupo e do trabalho realizado pela professora da SRM em relação ao desenvolvimento do seu filho.

Assim que elas terminaram a confecção do mural, pedimos para cada mãe explicar os desenhos ou a colagem, compartilhar em grupo e também fazer uma avaliação sobre os encontros, nesse momento a supervisora do estágio estava presente.

As mães falaram da importância do grupo e manifestaram interesse pela continuidade, dando a sugestão da sexualidade como primeiro tema, para os próximos encontros.

Estar durante algumas tardes de sexta- feira, compartilhando assuntos, vivências, possibilitou a criação de uma rede, na qual a escuta e o acolhimento nos permitiram conhecer a realidade de mães de crianças e adolescentes com deficiências e necessidades educacionais.

Repensava a cada encontro o ser mãe, mulher, o ter um filho com deficiência ou necessidades especiais. Escutar as angústias, os medos, me permitiu sair do campo das crenças e da teoria e perceber as alegrias, os modos de existência, os enfrentamentos e as resistências, que as situações cotidianas provocavam naquelas mulheres, que se dispuseram, naquelas tardes escrever uma história de vínculos, escuta, acolhimento e trocas.

Conversa com a Mãe e a Prof.^a da SRM

Assim como iniciamos as atividades do estágio conversando com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pensamos em finalizar conversando novamente com ela, mas dessa vez não só com ela, também convidamos os pais, dos estudantes que foram acompanhados durante o estágio para participar.

Marcamos uma reunião na Sala de Recursos com a professora e a mãe de Bruno, com o objetivo de dar uma devolutiva em relação às atividades e ouvi-las sobre o estágio, como avaliavam as atividades, o que viam, percebiam e sentiam em relação ao desenvolvimento de Bruno, depois do Acompanhamento Terapêutico (AT).

Essa conversa marcava a finalização dessa experiência. Ficamos surpreendidas em diversos momentos com o relato delas em relação aos avanços de Bruno. A prof.^a Ana relatou as mudanças que ela percebeu em relação a ele na escola, e que os demais professores, como por exemplo, o de geografia e matemática, também relataram.

Bruno estava perguntando, falando quando queria algo, assim como quando não queria, estava indo em outras salas pegar cadeira, material. Ela confessou que no início dos passeios, sentiu insegurança, e que em alguns momentos se perguntou, se isso iria dar certo. Quando ela começou a ouvir os outros professores falarem dos avanços de Bruno, se surpreendeu.

Assim como Ana, Antônia também relatou mudanças em Bruno, ela nos contou a rejeição dele a algo que ela comprou, sem consultá-lo. Bruno estava demonstrando a importância da sua opinião, quando uma escolha se referia a ele. Estava exercendo a sua autonomia.

Por mais que já tivéssemos percebido mudanças em Bruno, não tínhamos dimensão desse crescimento e movimento dele. Após ouvi-las, apresentamos as atividades realizadas, os efeitos percebidos e as possibilidades de continuar o investimento no desenvolvimento das suas potencialidades, por meio da arte, da música, e a necessidade de um olhar de aposta na leitura, por ele ter durante todo o estágio demonstrado intenso interesse em aprender. Ressaltamos também a importância do olhar para as questões que tange à sexualidade, pois Bruno já é um jovem, despertando constantemente a curiosidade sobre esse assunto. Ressaltamos a importância de elas

participarem, ensinando-o sobre aspectos referente a essa temática e percebendo esse momento de mudança e despertar da vida dele.

Ainda nesta devolutiva, sinalizamos como foi construído o trajeto de Bruno direcionando o trabalho para a promoção da autonomia, manifestação das potencialidades dele e movimentação dos lugares cristalizados. Finalmente, valorizamos a abertura que a mãe apresentou para o trabalho proposto, pontuamos que todos os efeitos percebidos, foram oriundos da aposta nos encontros, da potência dele e do compromisso e investimento tanto da mãe, quanto da professora da SRM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era,
mas acho que já mudei muitas vezes desde então.*

*Alice no País das Maravilhas
Lewis Carroll*

O Estágio Específico Supervisionado é na formação do estudante um momento ímpar de aprendizagem, é um ritual de iniciação e passagem. Por meio das experiências práticas, que nos atravessaram, foi possível verificar a importância de discussões teóricas e reflexões, levantadas em cada componente curricular ao longo do curso de Psicologia, como também foi uma forma de retribuir socialmente todo esse investimento destinado à nossa formação, levando os conhecimentos adquiridos por meio de atividades e projetos para a comunidade externa à academia.

Segundo o Código de Ética Profissional do Psicólogo, toda profissão define-se a partir de um corpo de práticas que busca atender demandas sociais, norteadas por elevados padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de cada profissional com seus pares e com a sociedade como um todo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005).

Destaco dois Artigos presentes no Código de Ética- Conselho Federal de Psicologia, (2005), que descrevem aspectos importantes da profissão, aos quais estive atenta durante todo o desenvolvimento da prática desse estágio e que considero fundamentais para qualquer trabalho realizado no contexto escolar.

III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código.

Com certeza essa foi a experiência mais marcante e significativa durante esse período de formação em psicologia. Entrei nesse estágio sabendo quem eu era, com bastante medo, ansiedade, cobrança, insegurança e controle, mas precisei me reinventar a cada encontro com Bruno, em cada supervisão um desafio novo se colocava e hoje acho que já mudei muitas vezes desde então.

Controlar a minha ansiedade, trabalhar os meus medos e angústias, foi uma tarefa árdua e continua sendo, mas foi a partir desse reconhecimento de quem eu era e esse processo de invenções e reinvenções constante, que pude desfrutar a experiência de estar com Bruno, um adolescente muito especial, carregado de desejo, talento, criatividade e uma motivação contagiante para viver as experiências da adolescência.

Esse estágio em educação especial na perspectiva da educação inclusiva me possibilitou como estudante de Psicologia, futura profissional, contemplar a importância de habilidades e competências para o exercício da profissão, que às vezes preocupações, ansiedades e outras demandas durante o curso, não nos permitem perceber.

É preciso ter tempo, autonomia, organização, responsabilidade, comprometimento ético e principalmente sair da zona de conforto, viver a experiência proposta, movimentando os lugares cristalizados, não só do acompanhado, os nossos também, com um olhar de aposta e atenção às potencialidades que vão sendo evidenciadas na naturalidade do encontro. Estar atenta às supressas, à espontaneidade e às imprevisibilidades e aos detalhes que aparecem no caminho e não ter medo de atuar nas incertezas é fundamental.

Foi possível por meio desse estágio ver o espaço escolar como a instituição onde é possível a construção de práticas democráticas, de promoção de saúde, cuidado e proteção, como o Encontro das mães, que se constituiu como grupo no sentido da promoção da saúde.

Saúde essa entendida não como ausência de doenças, mas como possibilidade de ruptura de lugares subjetivos cristalizados e de movimentação nas relações. Pensando saúde desta maneira, pressuponho que o Encontro das mães se constituiu como um espaço de experimentação de outros modos de ser, de alegria, de troca de experiências, acolhimento, potência e de movimentação. Como concebe Machado (2007), os espaços educativos são promotores de saúde por se tratarem de processos nos quais subjetividades são produzidas.

Entretanto, para que todas essas práticas ocorram é necessária uma abertura, um envolvimento dos profissionais das escolas e das famílias, lutando, contra idealizações, expectativas e práticas hegemônicas tão presentes e naturalizadas na nossa sociedade e que caminham no sentido da padronização e do pressuposto “controle”.

Os encontros com Bruno e com o Grupo de Familiares provocaram um desejo muito intenso de aprender mais e caminhar aprendendo, aprendendo mais sobre a psicanálise, sobre a ética, sobre o Acompanhamento Terapêutico (AT), trabalho com grupo. Tudo que depois dessas experiências me despertou um interesse e uma curiosidade de maior aprofundamento, de continuar insistindo, por ser algo em que acredito.

Ao buscar ter um olhar e uma escuta atentos para as potencialidades, para o que aparecia naqueles encontros, percebo que a Psicologia é trabalhar na incerteza. Trabalhar com invenções e as reinvenções do cotidiano é um modo, que vejo como uma forma artística para atuar nessa imprevisibilidade da vida e para isso, é essencial não ter medo, arriscar, com cautela e sem medo de errar.

Pensar sobre o fazer da psicologia, me suscita a seguinte questão: é possível um profissional que não se perceba como sujeito de sua prática, fazer com que o acompanhado se perceba como sujeito da prática dele? Essa pergunta me faz pensar na prática da psicologia, que acredito, como um encontro, entre o sujeito e o psicólogo.

Essas experiências permitiram uma reflexão bastante profunda acerca das diversas formas de atuação do psicólogo e do quanto é importante estar aberta e disposta para viver uma relação como essa, onde é preciso a todo tempo estar atento e sensível a cada detalhe e sabendo reconhecer e separar o que é meu e o que é do outro, precisando se reinventar, ao se deparar com situações inesperadas, trabalhando as minhas crenças mais profundas.

Deparar-me com dificuldades e desafios, ao trabalhar com o Acompanhamento Terapêutico (AT), no sentido de mobilizar o acompanhado para o lugar de sujeito de desejo e de autonomia em relação as suas escolhas, com certeza enriqueceu essa experiência. Educar, é produzir marcas, que só é possível por meio de invenções.

Segundo Petri (2003) educar é transmitir marcas simbólicas, é inventar metáforas que possibilitem ao sujeito usufruir um lugar no discurso. Trata-se de uma educação que reconheça e se aproprie da sua condição de contribuir para a constituição e o aparecimento do sujeito, tanto do lado da criança quanto do lado do educador.

É fundamental que o psicólogo, dentro da escola se conceba como educador, na dimensão política que toda educação se reveste. Isto significa implicação, assumir e

desenvolver posições claras em seu trabalho em relação à educação, ter posicionamento ético, político e de compromisso social nos trabalhos desenvolvidos.

Para finalizar, posso dizer que amadureci, que experimentei este estágio e que aprendi muito, essas experiências me fizeram perceber o quanto o ser humano tem a necessidade de ter um encontro profundo consigo mesmo, antes de ir a encontro do outro e desenvolver uma prática de acolhimento, pois cada vez mais é necessário um fazer que vá na contramão do pensamento hegemônico e do controle. É possível movimentar lugares cristalizados, com uma postura ética, comprometida, reflexiva e crítica.

Nada é impossível de mudar

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo,
o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
Pois em tempo de desordem
sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de
mudar.(...)*

Bertolt Brecht

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais, Quinta Edição (DSM-V). Associação Americana de Psiquiatria, 2013.
- BARROS, Manoel de. *Invençiones*. São Paulo, Editora Civilização Brasileira, 1993.
- BATISTA, Ana Laura; FLOR, Tatyane Couto; SILVEIRA, Ricardo Wagner Machado da. Saberes e Práticas do Acompanhamento Terapêutico com Crianças: uma Revisão Bibliográfica. *Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, p.55-62, 2017.
- BERGER, Eliane. Acompanhamento Terapêutico: Invenções. Equipe de Acompanhantes Terapêuticos A casa (ogr). *Crise e cidade: acompanhamento terapêutico. Educ*, São Paulo, p 71-81. 1997.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003, p.80-103.
- BRANDT, Viviane Camargo; ALVES, Josineide Vieira. Inclusão Escolar e Integração: Nomes diferentes para o mesmo processo? In: BARROS, Bianchi de; CRYSTINA, Renata. *Educação e Saúde: Considerações Sobre o Processo de Integração e Inclusão Escolar*. São Paulo: Editora Paco e Littera Editorial, 2013, p. 57-69.
- BOSA, Cleonice. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit.* Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.1-12, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Senado Federal. 1988.
- BRASIL. *Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso em 18 jan. 2018.
- BRASIL. *Lei n. 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. MEC/SEE, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília. 1994. Disponível em:
<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> Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em:
<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>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei Ordinária nº 47/2015*. Brasília. 2015.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo. Editora: Ática, 1997, p 7-136.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em 20 jan. 2018.

ESTEVÃO, Ivan Ramos; METZGER, Clarissa. Acompanhamento Terapêutico: Tática, Estratégia e Política. *A peste*, São Paulo, v. 7, n. 2, p.68-79, 2015.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. *Inclusão Escolar do aluno com Necessidades Educacionais Especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular*. 2008. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

GUARIDO, Renato; METZGER, Clarissa. Acompanhamento Terapêutico e práticas inclusivas nas escolas. In: JERUSALINSKY, Julieta. *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Ágalma Psicanalise, 2016. Cap. 10. p. 151-164.

JERUSALINSKY, Julieta. A especificidade do Acompanhamento Terapêutico: travessias e travessuras. In: JERUSALINSKY, Julieta (Org.). *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Ágalma Psicanalise, 2016. Cap. 2. p. 37-51.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de uma Política Nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR. n. 41, p.61-79, 2011.

KISIL, Izabel Abreu. O acompanhante terapêutico como assistente de pesquisa. In: JERUSALINSKY, Julieta. *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Ágalma Psicanálise, 2016. Cap. 6. p. 91-105.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação Terapêutica: O que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*. p.53-61, 1997.

MACHADO, Adriana Marcondes. Estágio na escola pública: reflexões inspiradas na psicologia escolar. *Temas em psicologia*, v.15, n.1, p. 85-90, 2007.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Rev. Bras. Ed. Esp*, Marília, v. 16, n. 2, p.159-176, 2010.

MINATEL, Martha Morais. *Cotidiano, demandas e apoio social de famílias de crianças e adolescentes com autismo*. 2013, 103 p. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MINATEL, Martha Morais; MATSUKURA, Thelma Simões. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p.429-442, 2015.

MIRANDA, Arlete Aparecida. Bertoldo. *Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico*. Cadernos de História da Educação, v. 7, p. 29-44, 2008.

NASCIMENTO, Verônica Gomes; SILVA, Alan Souza Pereira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. *Estilos clin*, São Paulo, v. 3, n. 20, p.520-534, 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. *Revistapsi*, Brasília, p.1-10, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em 13 nov. 2017.

PENSADOR (Org.). *Bertolt Brecht: Nada é impossível de mudar*. 2005. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTQ5MDgx/>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

PETRI, Renata. *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais*. São Paulo, Annablume: FAPESP, 2003, p. 136.

SALAZAR, Roberto Moraes. O laudo psicológico e a classe especial. *Psicol. cienc. prof.* v.16, n.3, p.4-11, 1996.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. *Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA*. *Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar*. – COPED, São Paulo, p.11-25, 2016.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Psyche*, São Paulo v.10, n.18, p. 167-179, 2006.

SERRA, Dayse Carla Genero. Autismo, Família e Inclusão. *Polêmica*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.40-56, 2010.

SERRA, Dayse Carla Genero; VILHENA, Junia (Orientadora). *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares*. 2008. 124 p. Tese (Doutorado) –Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Domingos Sacrossantos Fernandes. *Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular: Um Desafio Educacional*. 2007. 71 p. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Supervisão e Orientação Pedagógicas, Instituto Superior de Educação, São Paulo.

SOLOMON, Andrew. Autismo. In: *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. 2013, ed.1º, São Paulo: Companhia das Letras.

VASCONCELOS, Julia Fatio; CRISSIUMA, Manuela Borghi; CURY, Morgado Marcela; ANGELINI, Mariana Facanali. Eu quero ser convidado! O Acompanhamento Terapêutico em grupos itinerantes de crianças. In: JERUSALINSKY, Julieta. *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Ágalma Psicanalise, 2016. Cap. 5. p. 79-89.

VIEIRA, Viviane; HANSEN, Janete; VIEIRA, Mauro Luis. Psicologia Escolar na Educação Infantil: atuação e prevenção em saúde mental. *Barbarói*. Santa Cruz do Sul, p. 72-89, 2009.

ANEXOS

Anexo 1



Tabuleiro do Jogo de Bingo.



Cartões com as palavras utilizadas no Jogo do Bingo.

Anexo 2



Jogo da memória com notas musicais

Anexo 3

Planejamento das atividades realizadas nos encontros do Grupo de Familiares

1º Encontro: Apresentação

Atividades realizadas:

1. Dinâmica da Teia de Aranha. Ao arremessar o novelo de lã, após se apresentar, os participantes veem ao final uma teia. Objetivo: com a teia formada, mostrar que o grupo está se constituindo como uma rede, onde todos estão conectados.
2. Brincadeira da Batata que passa-passa. Utilizada para o levantamento dos temas a serem trabalhados nos encontros, ao parar a música, o participante que estava com a bola na mão sugeria o seu tema de interesse.

2º Encontro: Preconceito

Atividades realizadas:

1. Lugar de fala: espaço aberto e livre para os familiares compartilharem as suas vivências e sentimentos oriundos dos preconceitos.
2. Exibição de um vídeo com relatos de pais de crianças com necessidades especiais sobre suas vivências. Objetivo: mostrar aos pais que as vivências e os preconceitos estão para todos, que é um assunto relevante, pois atinge muitas pessoas em condições semelhantes as suas.

3º Encontro: Desenvolvimento e Sexualidade

Atividades realizadas:

1. Brincadeira do Morto-Vivo. Objetivos: trabalhar a ideia de ritmos individuais de desenvolvimento, aprendizagem, assimilação do conteúdo e execução da atividade.
2. Apresentação de Imagens sobre desenvolvimento e sexualidade da pessoa com deficiência, que estarão expostas na sala; Discussão dos sentimentos que surgem a partir das imagens; Como veem o desenvolvimento dos filhos; Partilha de conhecimentos acerca do desenvolvimento de crianças autistas, com paralisia cerebral e deficiência intelectual.

4º Encontro: Diagnóstico e Medicação

Atividades realizadas:

1. Dinâmica dos Rótulos. Objetivo: a partir dos rótulos fixados nas costas de cada participante, as demais deveriam encenar, dar dicas ou agir conforme o rótulo para que, posteriormente, cada participante tentasse acertar o rótulo que recebeu. Ao falar sobre o seu rótulo, as participantes deveriam relatar como se sentiram com o modo que os demais agiram com ela.

5º Encontro: Escola, Inclusão e Equipe Multiprofissional

Atividades realizadas:

1. Exibição do filme “Sempre Amigos” (1998). Objetivo: Por meio do filme, suscitar questões que reflitam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, desafios, preconceitos, possibilidades de existir.

6º Encontro: Encerramento

Atividades realizadas:

1. Confeção livre de mural. De modo livre expressar o que os encontros significaram para as participantes, o que mais gostaram, o que não gostaram, o que aprenderam nos encontros.