

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Ciências da Saúde

Indine Simões da Silva de Almeida

Me acompanha nessa dança?
A Psicologia no encontro com a diferença

Santo Antônio de Jesus - Ba
2018

Indine Simões da Silva de Almeida

Me acompanha nessa dança?
A Psicologia no encontro com a diferença

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
à Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia, para a obtenção do título de bacharel
em Psicologia.

Santo Antônio de Jesus,

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Josineide Vieira Alves

Prof^ª. Dr^ª Adriana Lourenço Lopes

Prof^ª. Ms. Marta Elizabeth Guimarães Alfano

Agradecimentos

Dizer, ou melhor, escrever estas palavras de agradecimento não foi uma tarefa fácil. Não por ser difícil agradecer, mas por encontrar uma maneira, em palavras, que consiga expressar e abarcar todas as pessoas, fatos, acontecimentos e experiências que, como um filme vejo que, atravessaram e fizeram alicerce para o fechamento desta etapa.

À minha mãe, Lourdinha, pessoa de maior coração e bondade que conheço, agradeço desde a minha vida a todos os e-mails que já enviei com meus trabalhos para que os lessem e desse a sua verdadeira opinião. Sim, minha mãe sempre foi minha co-autora. Obrigada por todas as correções ortográficas, sugestões de palavras, sinônimos e elogios a tudo que te enviava. Você é a minha preciosidade.

Ao meu pai, Darlan, agradeço por todo o esforço e dedicação. Por mais que sua forma de ver o mundo me faça torcer o nariz, é com ele que aprendo a me tornar uma profissional qualificada, responsável e amante pelo que faz. Obrigada por todas as caronas, idas e vindas, apertos e sustento.

À minha irmã, Bele, de quem me orgulho da pessoa que está se tornando, obrigada pelos momentos de partilha, trocas e companhia. Por todos os risos de minha geladeira vazia, companhia nos meus primeiros dias nesta empreitada que foi a universidade e por ser tão corajosa. Você me ensina muito sobre a vida.

Ao meu namorado, Gilvan, obrigada pela parceria, palavras de encorajamento, cobrança para que não procrastinasse e por todo o amor e cuidado que me dedica.

Ao meu amigo de sempre, Mateus, obrigada por se manter em minha caminhada, por permanecer meu amigo para tudo e independente de tudo.

À esta universidade, seu corpo docente, técnico, funcionários, direção e administração que oportunizaram e possibilitaram esta experiência e formação.

Aos colegas e amigos que fiz durante a trajetória, agradeço pela companhia e acolhimento.

À Jô Alves, minha orientadora, agradeço por me mostrar que existe uma psicologia em que acredito, a me ensinar e trocar tantas visões de mundo, possibilidades, respeito ao outro, à

alteridade. Agradeço por toda a cobrança também, as correções desde às mínimas vírgulas. Admiro a profissional que és.

Às escolas e professoras que me receberam para a construção do aprendizado. Agradeço a confiança e a possibilidade de experimentar o campo como estudante de psicologia. Agradeço especialmente à professora Marizete, por toda a confiança, ensinamentos e apoio que me deu nesta experiência final.

Por fim, o mais importante agradecimento faço às crianças que teceram e atravessaram a minha trajetória de curso. O aprendizado que obtive com elas transbordou a literatura e superaram as expectativas. Cada encontro, cada criança em sua singularidade, alteridade e radicalidade me fizeram aprender e superar os desafios e as angústias, estimulando e desenhando um horizonte de possibilidades profissionais e pessoais. Muito obrigada por me aceitarem ao lado de vocês e permitirem experimentar tantos momentos únicos.

Sumário

Apresentação	6
Referencial Teórico	7
Compartilhando a Experiência	16
Universo do AT.....	16
Grupo de Familiares.....	31
Considerações Finais	40
Referências	45
Anexos	49
Anexo 1	50

Apresentação

Este trabalho relata a experiência do Estágio Supervisionado do curso de Psicologia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Dr^a Josineide Vieira Alves.

O estágio foi realizado em uma escola municipal de Santo Antônio de Jesus, no período de agosto a dezembro de 2017. As ações realizadas nesse período foram o Acompanhamento Terapêutico (AT) de uma criança autista e a formação e condução de um Grupo de Familiares de crianças que estão matriculadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), desta mesma escola.

A oferta do estágio nessa escola se viabilizou devido ao vínculo entre a orientadora e a professora da SRM, que existe há mais de cinco anos, através de estágios e projeto de extensão. As ações realizadas durante o estágio decorreram de uma conversa com a professora da sala de recursos multifuncionais sobre as suas demandas de auxílio para o ano de 2017.

O presente trabalho é composto por três sessões principais as quais tratam do referencial teórico que embasa a atuação, a descrição da experiência do estágio e as considerações finais.

Referencial Teórico

O processo de democratização do ensino, enunciado desde a Constituição de 1988, a qual declarou o direito de todos à educação, desencadeou uma abertura à heterogeneidade nos espaços escolares, tecendo uma complexa trama de confrontos com as diferenças, com alteridades e especificidades (BRASIL, 1998; FONTANA, FURGERI, PASSOS, 2004).

A proposta da educação inclusiva insere-se neste continuum, reafirmando e assegurando o ingresso de todas as crianças ao ensino regular, com maiores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação inclusiva estruturou-se como um paradigma a partir de 1994, quando em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca. Por meio dessa, passa a ser assegurado que “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (BRASIL, 1994), garantindo este acesso por meio de leis e diretrizes e como responsabilidade dos governos dos países signatários (ALVES, 2006; MACIEL, 2000; MIRANDA, 2011).

Diferentemente da integração escolar, modelo antecedente, em que as crianças se adaptavam às exigências da escola, a educação inclusiva apresenta-se como uma proposta na qual o aluno deve estar presente nas salas regulares do ensino público, “aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades com ensino de qualidade” (MIRANDA, 2011, p.96), sendo função da escola o acolhimento e a oferta do suporte necessário para a inserção e desenvolvimento da criança, por meio da adaptação curricular e pedagógica, além de infraestrutura e outros aspectos que influenciem diretamente neste acolhimento.

Na clientela da Educação Especial estão as pessoas com deficiências, às quais, por muitos anos, foram negados o direito de acesso à escola regular e circulação social. Entretanto a garantia do direito à educação pública para estas pessoas vem sendo conquistada, aos poucos, por meio de políticas públicas, decorrentes de diversas lutas e iniciativas como expressa a Conferência de Salamanca.

No Brasil as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, em âmbito educacional, vêm sendo expressas desde a reformulação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, regulamentada pela Lei nº 9394/1996, que inclui a Educação

Especial como uma modalidade de educação escolar, através da responsabilidade dos governos de incluírem as crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino (ANACHE, 2009; BRASIL, 1996; FERREIRA, 2000; MIRANDA, 2011).

A Educação Especial destina-se, então, a oferta de serviços de apoio especializados, em espaços comuns de ensino, para crianças com necessidade educativas especiais. As necessidades educativas especiais abarcam os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (ANACHE, 2009; BRASIL, 2007, MIRANDA, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva inclui nos itens referentes às garantias destinadas às pessoas com deficiência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE complementa e/ou suplementa a formação, por meio de atividades que não são substitutas da escolarização, com o objetivo de promover a autonomia e a independência dos alunos em formação. Para tal, o documento cita a implantação das salas de recursos multifuncionais, como um dos espaços destinados à realização do AEE (BRASIL, 2007).

Ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi regulamentado na forma de lei, com o seguinte propósito: “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007, s/pg.).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2010, p.5-6).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) passaram a ser implantadas em escolas regulares, com o fim de auxiliar no processo educacional e inclusivo de crianças com necessidades educativas especiais, por meio de recursos pedagógicos específicos para cada uma delas. Para fazerem parte da SRM, os alunos devem estar matriculados em uma sala regular no turno oposto ao do AEE. Já o professor, para atuar na SRM, necessita ter formação

na área da educação especial, ou especialização em educação inclusiva, para melhor atender as necessidades dos alunos (BRASIL, 2010).

Quanto à comprovação da necessidade especial, conferida por meio de laudos médicos ou psicológicos, não se faz obrigatória. Segundo a Nota Técnica nº 04/2014, “o importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo”, sendo este complementar, caso se faça necessário (BRASIL, 2014).

Em meio às necessidades educativas especiais, o Transtorno do Espectro Autista, incluído nos transtornos do neurodesenvolvimento, é um dos diagnósticos mais desafiadores devido à singularidade e radicalidade inerentes ao modo de estar no mundo dessas crianças (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Em 1943, Leo Kanner publicou o artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), no qual descrevia, “um quadro caracterizado por autismo extremo, obsessividade, estereotipia e ecolalia” (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000, p.37). Desde então, o autismo passou a ser estudado por diferentes áreas da Ciência, a fim de identificar e caracterizar a sua etiologia e possibilidades de intervenção (AMY, 2001).

Marinho e Merkle (2009, p.6086) destacam que Kanner descreveu o autismo como uma “inaptidão das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações desde o início da vida”. Segundo esses autores, as crianças assim diagnosticadas manifestam um comportamento de isolamento, sendo perceptível uma afetação em três áreas principais: comportamento, linguagem e interação social.

Embora a literatura tenha se apoiado na formulação de Kanner, os estudos acerca do autismo não apresentam homogeneidade e coesão sobre a sua etiologia. A cada época e grupo de estudiosos, novas formulações e pressupostos acerca da origem do autismo foram sendo propostos com base em fatores de ordem cognitiva, desenvolvimental, genética, ambiental etc (LAMPREIA, 2007), resultando, muitas vezes, em posições divergentes.

“Trata-se de uma síndrome, não de uma doença, pois é um conjunto de comportamentos, não uma entidade biológica conhecida” (SOLOMON, 2013, pg. 185). Os comportamentos característicos variam em torno das áreas acima descritas, contudo, com sintomas e graus diversos, o que vem sendo qualificado como espectro (AMY, 2001; MARINHO, MERKLE, 2009; SOLOMON 2013).

Atualmente o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é realizado com base nos seguintes instrumentos oficiais: o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM), que está em sua quinta versão, e na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), estando na décima versão, feita pela Organização Mundial de Saúde (OMS), sob os códigos 299.00 e F84, respectivamente.

Segundo o DSM-V, o autismo possui os seguintes critérios diagnósticos: déficits persistentes na comunicação e na interação social, que variam entre o déficit na reciprocidade emocional, comportamentos comunicativos não verbais usados como interação social e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, expressos nas seguintes possibilidades de manifestações: movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade e foco, e por fim, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Segundo o CID 10, o autismo é descrito como:

Um tipo de transtorno de desenvolvimento generalizado que é definido por: (a) a presença de desenvolvimento anormal ou prejudicado que é manifesto antes dos três anos, e (b) o tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas da psicopatologia: reciprocidade na interação social, comunicação e comportamento restrito, estereotipado e repetitivo. Além dessas características diagnósticas específicas, uma série de outros problemas inespecíficos são comuns, como fobias, distúrbios de sono e alimentação, crises de raiva e agressão (auto-dirigida) (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2008).

Com base nestes manuais, o diagnóstico pode ser realizado a partir dos três anos de idade, contudo em casos muito severos é possível se identificar anteriormente. Além disto, a validade do diagnóstico é conferida quando o mesmo é realizado e emitido por um profissional médico e/ou psicólogo (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Embora se lance mão desses instrumentos para se realizar o diagnóstico do autismo, há que se considerar que os quesitos diagnósticos são genéricos. O quadro do autismo é bastante heterogêneo, não há critérios etiológicos, apenas as expressões comportamentais, o que

tornam imprecisa a avaliação e a qualificação dos mesmos para a determinação diagnóstica (LAMPREIA, 2003).

Em meio a essa complexidade, as intervenções - que objetivam contribuir para o desenvolvimento das habilidades- devem, preferencialmente, ser multidisciplinares, englobando áreas como a Psicologia e as psicoterapias, a Fonoaudiologia, a Nutrição, a Psiquiatria, que são áreas da saúde e a Educação como ferramentas importantes nesse percurso (AMY, 2001; CARVALHO et al., 2012; SOLOMON, 2013).

Ainda tangente à necessidade especial, é imprescindível fazer menção às famílias. Tendo em vista que a família é a primeira instituição na qual o sujeito se constitui e aprende sobre o mundo.

A espera de um filho traz consigo inúmeras expectativas e fantasias, que após o nascimento podem se confirmar ou tornar-se uma questão a ser enfrentada. O nascimento de crianças com necessidades especiais rompe com as expectativas e traz uma nova lógica de compreensão e adaptação a esta realidade, podendo provocar um sofrimento para os pais ou cuidadores.

A constituição tradicional das famílias envolve a criação de um núcleo, no qual o filho (a) virá para harmonizar e confirmar o status desta. Na espera do filho, os pais dedicam e constroem um ideal de perfeição, saúde, beleza, destreza e sucesso. É comum que os pais planejem para os filhos os seus desejos não realizados, outorgando à futura criança a concretização de seus sonhos (SERRA, 2010).

Comumente a literatura aborda que a vinda de filhos com deficiência ou necessidades especiais é vivenciada pela família como um luto, com decepções, entaves e rejeição. Os desafios e dificuldades do cuidado com as crianças com necessidades especiais podem desencadear um sofrimento para a família, que ora sente-se culpada por gerar uma criança “doente”, ora perdida nas possíveis ajudas e a quem recorrer no enfrentamento da situação (BARBOSA, FERNANDES, 2009; GAUNSZER, EDUARDO, MAGALHÃES, 2016;SERRA, 2010).

Barbosa e Fernandes (2009) em um estudo sobre a qualidade de vida de cuidadores de crianças autistas abordam as consequências oriundas da situação, demonstrando que os cuidadores apresentam, em sua maioria, problemas de estresse, podendo haver episódios de

depressão e ansiedade que decorrem, principalmente, de três fatores: “a pouca aceitação dos comportamentos autísticos pela sociedade e por outros membros da família, a manutenção necessária e a ausência de suporte social” (p. 482).

Além disso, destina-se às mães, geralmente, o cuidado do filho (a), principalmente em casos de deficiência ou necessidade especial, o que representa uma sobrecarga emocional para estas, uma vez que passam a dedicar todo o seu tempo para o cuidado do filho (a), além de outras responsabilidades a elas incumbidas. Não há para as mães o cogito de ter um filho com alguma deficiência/síndrome, desta forma, ao se deparar com esta realidade as mães se sentem “lançadas num mundo do qual não se pode fugir e se sentem impotentes e inúteis” (MONTEIRO et al., 2008, pg. 333). Em decorrência desta realidade, as mães absorvem o cotidiano do filho (a), de forma que a rotina deles passa a ser a sua, suas vivências passam a ser relacionadas ao cuidado e à dedicação a eles.

Desse modo, o contato com as famílias não pode menosprezar as angústias, as dificuldades e as expectativas trazidas por essas. Além disso, estes sentimentos são de algum modo, depositados no profissional, afim de que este possa auxiliar a criança em seu crescimento e desenvolvimento.

Nestas apostas das famílias, a escola se constitui em muitos casos, especialmente para as famílias com poucos recursos financeiros, no principal auxílio para o desenvolvimento dos filhos, bem como um apoio e referência para compartilhar os desafios que o convívio com a diferença provoca.

Assim, a inclusão destas crianças ao contexto escolar desafia a lógica dicotômica, de homogeneização e uniformidade das práticas escolares, uma vez que, para um real acolhimento da criança com necessidades especiais, como o autismo, é preciso que haja um rompimento na “lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos” (CUNHA, 2008, pg.85), para que esta possa se mostrar em seu singular modo de ser, e possa aprender e se desenvolver como os demais alunos (CUNHA, 2008; JERUSALINSKY, 2016).

Embora as políticas de reparo ao acesso das crianças com necessidades educativas especiais tenham se constituído um avanço, a realidade escolar deste grupo de sujeitos permanece engendrada por um modo segregacionista e/ou integracionista em suas ações.

Assim, a abertura dos portões das escolas para o acesso, não veio acompanhada de uma postura de aceitação e garantias de permanência e qualidade de ensino (LERNER, CAITANO, CAVALCANTI, 2017).

Para Dubet (2003), historicamente a constituição da escola como um espaço de oferta escolar não igualitária para os variados segmentos que a integram, ainda se apresenta nos dias atuais, mesmo com avanços já alcançados. O autor justifica que embora uma significativa quantia de crianças tenha passado a frequentar a escola, este avanço não deve sobressair às questões negligenciadas pelas escolas no que diz respeito à diversidade de subjetividades, desempenhos e realidades do todo que a compõe, quando se analisa a escola e o sistema educacional com uma postura crítica.

Desse modo, pensando nas crianças com necessidades educativas especiais, o processo de inclusão deve levar em consideração as singularidades de cada uma delas, compreendendo que o pedagógico necessita ser flexibilizado, sensível a cada especificidade, inclusive para dar lugar ao reconhecimento e a presença das crianças no contexto escolar, na construção de vínculo com seus pares e respeito aos seus modos (JERUSALINSKY, 2016; LERNER, CAITANO, CAVALCANTI, 2017).

Em meio à complexidade da escola, com todas as suas vicissitudes e contrastes, a Psicologia construiu um de seus campos de atuação.

Os modos de atuação do psicólogo, em geral, se apoiam em diversas concepções teóricas e modos de estar e agir. Assim a atuação do psicólogo no contexto escolar, em uma perspectiva crítica, implica que o profissional atue como um mediador das relações que se estabelecem na instituição, considerando todos os atores que se encontram envolvidos no processo educativo, atuando como um interlocutor entre as partes, que compreende que a escola é um território de promoção de saúde e de construção de identidades (CONTINI, 2000; MARTINS, 2003; SERENO, 2006).

Pautando-se nessa perspectiva crítica e de empréstimo do campo da saúde mental, o Acompanhamento Terapêutico¹ (AT), vem constituindo-se como possibilidade de atuação na educação, viabilizando a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (FRAGUAS, BERLINCK, 2001; BATISTA, FLOR, SILVEIRA, 2017).

¹Neste trabalho a sigla “AT” estará se referindo ao Acompanhamento Terapêutico enquanto prática clínica, enquanto a sigla “at” fará referência ao profissional e, neste caso, à estagiária.

Decorrente da Reforma Psiquiátrica, cujo movimento foi de luta contra o modelo manicomial, o AT foi delineado como uma modalidade clínica a partir das equipes terapêuticas que trabalhavam no processo de desinstitucionalização e desospitalização da loucura nas Redes de Atenção Psicossocial (RAPS), subsidiadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (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 da estrutura psíquica do paciente (BATISTA, FLOR, SILVEIRA, 2017, pg.56).

O AT passa a ser requerido nas escolas para o acompanhamento de crianças com transtornos mentais graves e com deficiências, a fim de auxiliar no processo de inclusão destas ao espaço escolar. As ações do at visam, primeiramente, sustentar a inclusão da criança na escola, assegurando e legitimando a sua presença enquanto sujeitos (BATISTA, FLOR, SILVEIRA, 2017; FRAGUAS, BERLINCK, 2001).

Para estes fins, o AT apresenta-se como uma presença ativa, que deve atentar-se para a criança em primeiro plano, dando-lhe subsídios para que esta se constitua e ocupe o seu lugar de direito. De acordo com Sereno (2006), a posição do at não deve ser de assumir a responsabilidade pela criança, eximindo a escola de sua participação, mas sim, de estar com a criança como tradutor e intérprete do externo, articulador e mediador das situações, como testemunha das produções da criança e acima de tudo, como um ser invisível, no sentido de não ocupar a cena e permitir à criança o protagonismo.

A partir desse modo de ser do at, o trabalho desenvolvido adquire mais que um caráter estritamente pedagógico e adaptativo ao meio escolar. Os efeitos decorrentes desta atuação implicam o desenvolvimento e a construção de uma nova postura da criança, que passa a ocupar um lugar de sujeito, circulando no ambiente escolar em sua possibilidade de ser e estar, por isto, o trabalho do AT reflete em si um caráter terapêutico (JESURALINSKY, 2016; SERENO, 2006).

O acompanhamento terapêutico transborda a função de desenvolvimento e conquista da escolarização da criança, adaptação de materiais e auxílio na realização das atividades pedagógicas. A partir da valorização da criança, da preocupação com a construção de um laço, com o conhecer a criança e fazer com que esta apareça, que resulta em um novo modo

de estar e circular no espaço escolar, o AT adquire este caráter terapêutico, diferenciando-se de outros modos de acompanhamento (BATISTA, FLOR, SILVEIRA, 2017; JESURALINSKY, 2016; SERENO, 2006).

No desafio de contribuir para a inclusão de uma criança autista na escola regular, o AT, como acima apresentado, se constituiu em uma possibilidade de intervenção, configurando a experiência de estágio que segue. A proposta de acompanhar uma criança com diagnóstico de autismo, transforma e transborda a expectativa, os conceitos e teorias, desafia e convida à alteridade do encontro com o outro, que rompe e subverte o que está posto.

Além do AT, outra frente de ação desse estágio, oriunda de uma demanda da professora da SRM, foi a formação de um grupo de familiares das crianças que compõem a turma do AEE, tendo em vista a importância de um espaço de escuta e fala sobre os desafios e alegrias que envolvem a convivência com as diferenças.

Compartilhando a experiência

Universo do AT

O AT foi realizado em uma escola municipal de Santo Antônio de Jesus, a qual atende os alunos do perímetro, do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental. A escola não tem um espaço muito amplo, as salas são pequenas, possui três áreas maiores para circulação (o que se convencionou como pátio), estando a cantina em uma destas áreas, na parte interna. Além das salas de aula regulares há uma sala de recursos multifuncionais, localizada logo na entrada.

É neste cenário, clássico escolar, que se dá esta experiência, onde os pequenos espaços ganharam contornos diferentes, movimentos e circulação.

O vínculo da escola com a universidade existe há cinco anos, mais especificamente com a professora da sala de recursos multifuncionais. Por meio dessa parceria, a SRM tem sido campo de estágio e projeto de extensão, sob a orientação e supervisão da professora dr^a Josineide Vieira Alves.

A sala de recursos é composta pelos materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de acordo com o Manual de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, tais como as mesas e cadeiras, notebook, jogos educativos, tapete, dentre outros (BRASIL, 2010). Além destes, a professora sempre busca confeccionar objetos e jogos que venham contribuir com o aprendizado das crianças, em suas especificidades.

O estágio foi oriundo desse vínculo em específico com a professora da SRM. A proposta do AT foi delineada para atender a demanda de oferecer suporte ao processo de inclusão de um aluno autista na sala regular.

Quanto a formação do grupo de familiares, foi viabilizado para atender a uma solicitação antiga da professora da SRM, que explicitou se tratar de uma necessidade dela e dos familiares dos alunos, a constituição de um espaço de fala e trocas. A referida professora dizia que era muito requerida pelas famílias para dar suporte e apoio às suas angústias e dificuldades emocionais no convívio com as crianças.

A criança autista é a que encena e possibilita essa experiência de estágio. Joaquim (nome fictício) é um garoto de onze anos de idade, de grande força, tamanho e esperteza.

Joaquim recebeu seu diagnóstico de autismo com dois anos de idade, e há cinco anos é acompanhado pela professora da SRM, no AEE. Seu modo de estar no mundo nos desafia a suspender os supostos saberes e nos lançar em possibilidades criativas, radicais, desconstrutivas e com ar de infância.

Segundo relato da professora da SRM, no primeiro semestre de 2017, Joaquim estava frequentando a sala regular no 4º ano do ensino fundamental, acompanhado por uma cuidadora, além de frequentar a SRM. Contudo, o modo com o qual foi lançado a esta experiência, sem respeito às suas singularidades e ao seu tempo, fez com que Joaquim se impusesse, mostrando o desagrado à maneira que estavam conduzindo a sua inclusão. A professora nos relatou que ele ficou agitado e agressivo, rasgando objetos pela escola, batendo em crianças e funcionários, culminando com a saída da cuidadora. Passado este período, sem um (a) novo (a) cuidador (a), Joaquim voltou a frequentar a escola apenas nos dois dias do AEE.

Diante destas informações, que vieram acompanhadas da solicitação da professora, que se construiu o planejamento e objetivo desse estágio, o qual visou contribuir para a inclusão de Joaquim à sala regular, respeitando o seu tempo e singularidade.

Acompanhamento Terapêutico: Joaquim nos convida a ser criança

“Sou vendaval e te convido: dança comigo nessa tempestade que é ser eu?”

Ryane Leão

As linhas seguintes descreverão as experiências vivenciadas no rico percurso de acompanhamento de uma criança autista, em uma aposta de inclusão e respeito ao seu modo singular de ser e de estar na escola, especificamente na sala regular, trilhado através da música, da dança e do brincar.

Iniciar o trabalho de acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais pode implicar uma carga de preconceito, de falas e vivências dos outros, sejam eles os familiares, professores ou cuidadores, sobre quem e como é esta criança. A partir destas

falas, constrói-se a imagem de uma criança, em forma, tamanho e força, que inscrevem um modo de preparar-se para o encontro preconcebido. Mas, quem é, de fato, essa criança?

O início do acompanhamento teve, então, por objetivo principal a criação de vínculo com a criança, conhecê-la e apresentar-se a ela, disponibilizar-se e sensibilizar-se. O encontro com Joaquim deu-se primeiramente na sala de recursos multifuncionais, uma vez que a professora é para ele a referência mais importante dentro da escola. À primeira vista, foi possível notar que a imagem e a construção de quem era este menino, a partir dos relatos dos atores escolares e outros que já o acompanharam, eram maiores do que ele era de fato. Os relatos eram relacionados, por exemplo, a sua força, agressividade e até mesmo o seu tamanho/altura, e refletiam, sem dúvidas, o impacto que o diferente provoca, quebra e desestabiliza, impossibilitando um olhar real do outro que se apresenta (AMARAL, 1998).

Joaquim, com sua singularidade pautada no autismo, possui comportamentos característicos como: pouco contato visual, ausência da fala (vocalização) e comportamentos estereotipados, tais como balançar os braços, ficar rodando no próprio eixo e sacudir objetos.

Os primeiros passos para a criação de vínculo com Joaquim envolveram a co-participação nos atendimentos do AEE, auxiliando gradativamente na realização e sugestão de atividades. A aceitação da minha presença por Joaquim foi um aspecto facilitador para o processo, sendo inclusive, uma surpresa. Esta aceitação de outro desconhecido, contudo disposto, neste processo de construção de vínculo fez com que novas ideias e possibilidades se apresentassem para o AT, como serão descritas a seguir (NASCIMENTO, SILVA, DAZANI, 2015).

Iniciada a vinculação e ocupando o lugar de escuta e posicionamento ativo, os desejos expressos por Joaquim em seus comportamentos foram tomados como disparadores para agir e planejar os encontros. Para isto, também, foi preciso conhecer a experiência passada de inserção dele na sala de aula regular e, mais que isto, pautar-se nela para ler o que estava sendo dito.

Joaquim mostrava-se agitado e agressivo, não aceitava as atividades que estavam sendo propostas, ainda que já fossem conhecidas por ele, rasgando ou jogando papel para o alto; não ouvia as instruções e os limites que lhe eram impostos, reagindo com empurrões às tentativas de aproximação. A partir do que estava sendo dito, a primeira proposta de atividade

foi dar-lhe material para que ele pudesse extravasar e se expressar como desejasse, rasgando o material que quisesse e sem censuras, visto que ele estava com a tendência de rasgar o que via à frente.

Nessa linha, o encontro com Joaquim foi acompanhado de materiais diversos, como caixa de papelão, papel cartão, cartolina, papel crepom, folhas de ofício e papelão, para que ele escolhesse e fizesse o que quisesse com estes. Todos esses materiais foram ofertados inicialmente para que ele escolhesse, uma vez que não sabíamos as suas preferências, e estávamos ao mesmo tempo buscando conhecê-lo. Assim feito, Joaquim entrou na sala e avaliou o que estava disponível, escolhendo a caixa de papelão para manusear. Após seus rasgos e determinação do que queria ao final, Joaquim transformou a caixa de papelão em uma folha fina e perfeita para brincar.

Desta produção, iniciam os primeiros marcos dos nossos encontros. Nós passamos a interagir através da confecção de tiras de papel, fossem elas a partir da caixa de papelão ou de papel crepom, este material foi o mais utilizado nos encontros seguintes. Na primeira semana, Joaquim não dividia o papel, quando algumas das partes descartadas eram pegadas por mim ou pela professora da SRM, ele tomava de nossas mãos; gradativamente, por meio da aproximação, conversa e interesse em seu fazer, Joaquim passou a permitir que utilizássemos o material, compartilhando a experiência e o brincar.

O movimento do menino, a priori estereotipado, de balançar o papel, fazendo ondulações, aparentemente sem significados, deu espaço à imaginação. Joaquim sempre vai à praia com sua família nos finais de semana, o diálogo sobre estes passeios eram frequentes desde o início da minha presença, antes mesmo de conhecê-lo, era algo que fazia parte de seu conhecimento, vivências e desejo. Logo traduzi e criei significado ao movimento de ondulação feito com o papel, proposto por meio de contação de histórias, sendo estas relacionadas ao mar.

Contar e ouvir histórias, estão relacionados ao processo de desenvolvimento e ampliação da linguagem de crianças (MOTTA et al., 2006), além disto, a principal motivação era de trazer para Joaquim, um sentido ao seu fazer, a partir de suas experiências, assim, imprimindo sentido para ele e para os outros.

A utilização do papel e o modo como brincava foram importantes por permitir que iniciássemos com Joaquim a gradual inserção no turno vespertino, para conseguinte, ingressar na sala regular. Íamos para o pátio com fitas de papel, feitas por ele. Brincávamos com as tiras, sempre fazendo referência ao movimento do mar. Outras crianças começavam a se aproximar, algumas apenas olhando o que fazíamos, outras interessadas também em uma das tiras de papel.

Este interesse das crianças foi fisgado para aproximá-las de Joaquim e desmistificar as narrativas que as crianças tinham de seus comportamentos. Sempre assumindo a função de mediadora e porta-voz, todas as falas e pedidos eram direcionados a Joaquim: pedia às crianças que perguntassem a ele se podiam dividir as tiras de papel, quando questionavam porque ele ficava balançando daquele jeito, contávamos (Eu/porta-voz e Joaquim) nossa história do mar, abríamos espaço para a imaginação do que poderiam ser seus pedaços de papeis, quais brincadeiras eram as suas preferidas, sempre rompendo com o lugar da estranheza, para que o movimento de balançar o papel de Joaquim não pairasse no esquisito e no incomum. Assim, mesmo que Joaquim não respondesse quando direcionava a fala das crianças para ele, ainda que a minha voz fosse a que ecoasse, eu trazia Joaquim para o diálogo, as crianças falavam com ele, sua presença era afirmada naquele espaço, tirando-o da invisibilidade e do distanciamento muitas vezes destinados a ele.

Essa atividade se repetiu em muitos encontros, pois, foi com o papel que consegui trazer Joaquim para o pátio, trazê-lo tranquilo, envolvido em algo que gostava, frente à angústia e dificuldades que o retorno à sala regular lhe causava.

Associado às brincadeiras, um dispositivo que se fez presente e imprescindível em todos os encontros foi a música. Joaquim e a professora da SRM já utilizavam a música e vídeos musicais no AEE, e perceber este interesse por parte dele foi um modo que possibilitou grandes conquistas no processo do acompanhamento terapêutico, bem como fundamental para a aproximação e entrada dele na sala regular.

Compreendendo a música como uma possibilidade de interação e comunicação com o outro, que pode vir através de aspectos não-verbais apresentados puramente no instrumental, ou por meio de textos cantados e rimas, a música se configura como forma de acesso às emoções e a processos cognitivos complexos. Se tratando do autismo, a literatura aponta que estes sistemas funcionais em crianças autistas são mais apurados para a canção do que para a

fala. Dessa forma, justificam-se as experiências musicais tornarem-se significativas e atrativas para o trabalho com estas crianças (SAMPAIO et al., 2015).

Por meio da música o contato de Joaquim comigo se fortaleceu. Ao som da música dançávamos juntos, fazíamos coreografias, inventávamos possibilidades de circular no pequeno espaço da SRM e no livre espaço do pátio. Perceber a própria criança se aproximando e segurando em mim para iniciarmos a dança, fosse essa o trezinho ou o livre dançar desajeitado e divertido, foram conquistas imprescindíveis e ricas de afeto e sentido. Além disto, em algumas circunstancias, a música era utilizada nos momentos de agitação e estresse, lhe acalmando.

Passado o período de adaptação ao ritmo do turno vespertino, ao movimento, caras e barulho, iniciamos a aproximação para a entrada na sala regular.

Durante este período de adaptação e nas complexidades e arranjos que o universo educacional possui, chegou uma cuidadora para Joaquim. O cuidador é enviado pela Secretaria Municipal de Educação para acompanhar crianças com necessidades educativas especiais na escola, dando suporte para a permanência e auxiliando no aprendizado e realização das atividades.

A chegada da cuidadora se constituiu em uma parceria para o trabalho, mas para tal, foi preciso explicar-lhe a proposta e modo de trabalho que estava sendo desenvolvido, convidando-a a embarcar na singularidade e aposta do que estavam sendo realizados.

A entrada na sala de aula regular foi possibilitada pela interação de Joaquim com os colegas por meio da música e da dança. Na primeira tentativa, trouxemos os colegas dele para o pátio, convidando-os a participar do trezinho que já estava em andamento, com nós três (Joaquim, cuidadora e eu), alguns deles entraram na dança e ele adorou. Dançava com os colegas, não se incomodava com o contato deles, muitos deles ao mesmo tempo, de puxarem-no de um lado e para outro, transformando o momento em uma ciranda.

A segunda tentativa, trouxemos igualmente os colegas para o pátio e aos poucos fomos caminhando, no trezinho, para dentro da sala e Joaquim entrou. Dançaram, rodaram, fizeram festa, produziram-se risos e sentidos antes não vivenciados. Com este movimento da música conseguimos entrar com Joaquim mais algumas vezes na sala, sempre contando com a colaboração dos colegas, bem como da professora da sala.

Para sua entrada e momento na sala, as atividades eram pensadas a partir das suas predileções e a partir de atividades que ele conhecia e demonstrava envolvimento. As principais foram: bolha de sabão, lego, papel em tira para balançar, e a principal de todas estas, a música, que sempre era utilizada mesmo com outra atividade em primeiro plano.

A sala de Joaquim, como qualquer outra sala de alunos saudáveis e cheios de vida para expressar, ainda que solícitos para auxiliar no processo de inclusão, tinham muita dificuldade de manter o mínimo silêncio e isto dificultou a permanência dele na sala. Quando o barulho ia saindo do limiar de suportabilidade de Joaquim, ele se agitava e saía da sala, dificultando inclusive o restante do tempo no pátio com as atividades.

Nestas idas à sala regular, um singelo e expressivo gesto de Joaquim demonstrou a importância da aposta e sustentação do lugar de apoio para estas crianças. Ao irmos para a sala, mesmo estando com a cuidadora ao seu lado, Joaquim parou à porta e me deu a sua mão para entrarmos. Talvez este ato de Joaquim evidenciasse o quanto a sala era invasiva para ele, o quanto ele necessitava de um suporte extra para auxiliá-lo a sustentar este lugar e o quanto a minha presença significava para ele uma confiança, um ego auxiliar.

Como ego auxiliar, o AT assume este papel enquanto a criança/paciente não é capaz de organizar-se psicicamente e a partir daí desenvolver modos de agir e reagir às situações que lhe invadem, age como um reinvestimento para a criança e seu ego (MELLO, BRUNI, 2012).

As vivências de Joaquim na sala regular foram pontuais e de breve duração. Durante a sua permanência na escola no período vespertino, as atividades eram desenvolvidas em duas partes, a primeira logo após sua chegada na SRM, quando o recebíamos, perguntávamos pelo final de semana, apresentávamos a proposta de atividade e lhe apontávamos a ida à sala regular, para que ele pudesse se estruturar frente a demanda que se seguiria. Após um período na SRM, seguíamos com Joaquim em direção à sala, levando a atividade proposta já iniciada.

Possibilitar a permanência de Joaquim na sala regular era um objetivo para os encontros, contudo, não conseguimos realizá-lo até o final do período de acompanhamento. Joaquim, após algumas semanas e idas a sala, não quis mais entrar, tão pouco ficar no pátio próximo a esta. Ainda que apresentássemos a música, trouxéssemos os colegas para o pátio a fim de envolvê-lo com a música e a dança em conjunto, utilizássemos as suas atividades

preferidas, ele soube ser firme em sua posição, nos mostrando que não era o melhor para ele, não era o que desejava, o que lhe ajudava em seu processo de inclusão no ambiente escolar.

A posição de Joaquim pode ser lida como um aprendizado de um modo dele aparecer enquanto sujeito, decorrente dos nossos encontros. A partir da maneira como se estabeleceu a nossa relação, Joaquim pode aprender um novo modo de responder frente ao que não lhe agradava e violentava a sua condição. Antes, ele reagia frente às adversidades rasgando e agredindo o que e quem lhe estivesse à frente, correndo agitado pela escola, entrando em salas de aula, e por meio do trabalho desenvolvido, Joaquim percebeu que existem outras possibilidades de agir, como um simples se retirar da sala, pegar em nossa mão e nos trazer para fora da sala, se distanciar da porta sem força corporal. Foram aquisições e práticas que mostram como este sujeito estava desenvolvendo novas maneira de se expressar.

Com a demonstração de Joaquim do seu desejo, do seu posicionamento ativo, de se colocar enquanto sujeito, afirmando a sua decisão de não entrar mais na sala, como não se questionar sobre o que era realmente mais importante para a criança? Como flexibilizar a demanda social e familiar de inserção escolar, no modo convencional de sala de aula, atividade planejada, desenvolvimento palpável e a realidade e limites do outro, da criança?

[...] ela me mostrava (pela primeira vez) as feridas de sua pequena vida, feridas de desencontro inevitável com seus pais, irmão, feridas desse encontro desajeitado com o mundo. [...] O horizonte não era infinito e para estar ao seu lado eu precisava saber disto (BERGER, 1997, pg.75).

Joaquim mostrou o seu limite e deu sorrisos o suficiente para mostrar a importância do acompanhamento, o que se escrevia e inscrevia nos nossos encontros e o que poderia ser despertado e valorizado, conquistando mais ganhos terapêuticos e para sua estruturação dentro da escola, inclusive para a sua permanência e construção de novos sentidos e significados do estar nesse espaço.

Diante do enigma que o autismo suscita, não foi possível termos clareza dos motivos que desencadeavam suas reações com a sala regular, apenas levantamos hipóteses. Por suas experiências anteriores, pelo barulho e bagunça que seus colegas faziam, pelo ambiente pequeno, enfileirado, pelo fraco vínculo com a professora da sala, muitas foram as hipóteses construídas para compreender e facilitar o manejo no processo de inserção dele. Mas, como

dito, a singularidade do autismo, e particularmente o modo criativo e versátil de Joaquim frente as situações, inibiam essas certezas.

Como tentativa de minimizar o barulho e conscientizar as crianças da turma de Joaquim, foi planejada e desenvolvida uma gincana, a qual teve por objetivo aproximar as crianças de questões importantes para o acesso e a permanência de Joaquim na sala, como o silêncio, a atenção e a paciência, além de promover a aproximação e a criação de vínculo dos alunos comigo e com a cuidadora, construindo uma rede de apoio mútuo para a inclusão.

As provas da gincana envolveram mímica, dramatização de situações envolvendo o preconceito contra as crianças com necessidades especiais e racial, organização da sala sem arrastar as carteiras, atenção para o jogo da sequência e a prova mais importante e que seria válida por toda a gincana, que foi a prova do silêncio. A turma foi dividida em grupo, por sorteio. Com todo o barulho e desorganização, concluímos a atividade, premiando a todos, em especial a equipe vencedora.

A atividade proposta envolveu todos os alunos da sala, mas ao finalizar ficou o questionamento, se para eles havia importância no que estava sendo trabalhado. Ainda nos fez questionar o modelo de ensino e o que estes meninos “inquietos” estão a dizer, o que expressam em seus comportamentos, movimentação, alto tom de voz? As questões não findam, e os resultados obtidos, sem dúvida, foram a aproximação e a criação de vínculo da turma comigo, o que fortaleceu a preocupação deles com Joaquim, uma vez que passaram a se aproximar para saber quando ele iria para a sala.

A potência do AT se dá na criatividade, no despertar para potencialidades sutis, na transformação dos modos de agir e na aceitação do lugar do outro. É transformar os momentos e possibilidades em ação, em experiências que impulsionem o desenvolvimento, o terapêutico, ampliando o repertório da criança e “superando impotências a cada nova produção conquistada” (GAUNSZER, EDUARDO, MAGALHÃES, 2016, pg. 199).

A partir desse encontro e de outro que se afirmou, questionando a brevidade de tempo que nos restava no acompanhamento, a sala não se constituiu mais o principal alvo das ações, mesmo porque, Joaquim conduziu e, novamente, surpreendeu no horizonte a ser seguido. Apareceu aí, uma criança que queria brincar e aprender a brincar, compartilhar uma infância perdida em diagnósticos, isolamento, preconceitos e estereotípias.

A brincadeira se fez presente ainda mais nas propostas dos encontros. Brincadeira de criança, de imaginação, faz-de-conta, brincadeiras doces, travessuras, que faziam rir e cansar.

A propósito, guiados pelos desejos de Joaquim, o brincar sempre se fez presente nas intervenções. As atividades, momentos e criações adquiriam no fim, um tom de brincadeira. Amancio (2016) ressalta que o brincar é importante para a estruturação psíquica da criança, pois por meio deste se estabelece uma relação de prazer entre a criança e o(s) outro(s), dando acesso a representações e percepções do que a criança sente em seu corpo.

Ainda, “[...], somente por meio do brincar mútuo, a comunicação humana se realiza sem violar o núcleo mais secreto do si-mesmo do paciente” (LESCOVAR, p.57, 2004). Esta perspectiva trazida pelo autor em referência se embasa nas contribuições de Winnicott, segundo o qual, caracteriza o brincar como algo que facilita e conduz os relacionamentos, possibilitando deste modo, uma forma de comunicação em se tratando da psicoterapia, entre a criança e o terapeuta; para tanto, é necessário que o terapeuta esteja à disposição, estabeleça um brincar mútuo com a criança. Assim, embora o trabalho realizado não tenha sido de cunho psicoterápico, estas contribuições facilitam a compreensão dos acontecimentos nesta experiência de AT, uma vez que a principal forma de comunicação estabelecida com Joaquim se deu por meio de brincadeiras.

Gaunszer, Eduardo, Magalhães (2016) pontuam que por meio do brincar a criança expressa para o outro, mais que um simples movimento, mais que o espontâneo, há uma produção psíquica movida pelo desejo, pelas tensões, é uma maneira de expor o modo que se enxerga a realidade, que vive. A criança tece suas produções internas no brincar, e por meio deste, amplia o seu universo e conhecimento sobre o mundo.

A partir do interesse de Joaquim por um pula-pula, expresso na festa do dia das crianças, consegui um jump (mini pula-pula) para deixar disponível na SRM, para nossos encontros. Inicialmente ele não pulou, apenas se aproximou, subiu no objeto, usou para outros fins. Passada a novidade, pôde ir se apropriando e se experimentando na coragem de arriscar movimentos.

Joaquim começou a ficar sobre o jump, ainda receoso, sendo sacudido por nós (parceria com a cuidadora em todas as atividades). Mostramos a ele como poderia fazer, que não haveria riscos, pulamos para ele ver; ele olhava e se divertia de nos ver fazendo. Aos

poucos começou a pular sozinho, sem apoio, livre, arriscando movimentos, experimentando novidades, rompendo barreiras, rasgando o lugar contido, com movimentos grandes, altos e soltos.

Uma de suas características é o apetite, a ansiedade quando vê alimentos, então, porque não transformar e tornar lúdico o que é visto como uma negatividade? Por este caminho, convidamos Joaquim a fazer docinhos em um dos encontros.

Explicamos a Joaquim as etapas do procedimento, da preparação, para que então ele pudesse comer conosco. Estando pronto, mostramos a Joaquim como fazer as bolinhas, mas assim que o demos, ele comeu. Passamos a enrolar os docinhos usando uma de suas mãos e uma das nossas, para que ele sentisse e participasse da produção, como havíamos dito inicialmente.

Por fim, todos os docinhos prontos, demos a Joaquim a vasilha com os doces, pedi a ele que oferecesse às pessoas, mostrando o que ele havia feito.

Exercitar esta partilha de Joaquim com os demais foi importante para mostrar aos atores da escola algo que ele tinha feito, que essa criança constrói, problematizando o seu lugar de destruir o que via à sua frente. Deste modo, ainda que com resistência (segurando a vasilha próxima ao corpo, sem soltar quando solicitado e encarando a todo o tempo), com o meu incentivo e auxílio, ele ofereceu e deu docinhos às pessoas que trabalham na cozinha e na portaria da escola, sendo reconhecido pelo seu feito.

Na escola, assim como qualquer espaço de circulação e diversidade, existe o olhar do outro social que julga e subestima o diferente. As pessoas com deficiência são infantilizadas, caladas, inferiorizadas, desacreditadas de suas potencialidades; o olhar do outro, ainda, carrega em si temor, estranheza e reprovação. Circular com Joaquim e colocar-lhe no lugar de interação direta com o outro, é possibilitar a construção de uma nova imagem desta criança, pelo que ela de fato é e potencializar as suas ações (JERUSALINKY, 2016).

Acreditando nesta criança que se constitui e mostra, cada vez mais, quem é, em toda sua graça e singularidade, um novo despertar se deu na brincadeira do pega-pega. O movimento por meio da dança sempre foi presente nos encontros com Joaquim, sempre o puxava, o incentivava a mexer-se com mais energia e liberdade, mas ele normalmente tendia a

soltar o corpo para que fosse guiado ou levado. Com seu olhar de criança mais aflorado, os movimentos pela sala deram espaço para o pega-pega.

Joaquim passou a correr, saltando, tirando os pés do chão, compreendeu que existe uma das pessoas da qual se tem que “escapar/fugir”, então, quando nos aproximávamos dele, ele corria, escapando.

As respostas ao processo de inclusão de Joaquim apareceram quando, por exemplo, Joaquim participou de um passeio da escola a um clube local. Para este passeio, contudo, foi preciso que nós (estagiária, cuidadora e professora da SRM) reafirmássemos o direito de Joaquim participar.

No clube, Joaquim aproveitou o sol, a piscina e a companhia dos colegas, brincando e aproveitando cada momento ao máximo. Desde a ida, quando pela primeira vez Joaquim andou no ônibus escolar, à brincadeira de bola com alguns colegas de turma na piscina, em companhia da cuidadora, a liberdade dos saltos arriscados no pula-pula, a fila do almoço e o retorno à escola demonstraram e reafirmaram a importância da inclusão escolar e da partilha da convivência com outras crianças, para o desenvolvimento e aparição de Joaquim.

Após tantas experiências e descobertas, no final do ano letivo Joaquim participou das festas de encerramento da escola e a da SRM. O convite para a festa da escola, na qual todos os alunos estariam presentes, trazia consigo a dupla face da inclusão da qual Joaquim passava: como aluno tinha o direito de estar presente, contudo, diante das dificuldades de adaptação havia resistência em sua presença. Fizemos questão de confirmar a nossa participação, pois era a garantia de que ele pudesse estar presente.

A iniciativa da professora da sala regular de convidar Joaquim para participar da apresentação musical da turma fez reconhecer todo o esforço dele de entrar na sala, passar alguns momentos compartilhando atividades com os colegas e o vínculo conquistado e construído entre ele e os demais. Assim, Joaquim subiu ao palco e acompanhou o coral dos amigos dançando.

Este fechamento indicou o reconhecimento de Joaquim pela professora e pelos colegas como membro da turma, demonstrou como esta criança passou a ser visibilizada e ganhou um novo status dentro da comunidade escolar. O lugar ocupado por Joaquim pôde ser ressignificado por todos, inclusive por ele mesmo, ao vislumbrar a possibilidade de ser uma

criança como as demais, com todas as suas singularidades que o torna tão especial (JERUSALINSKY, 2016).

Encontros com a família de Joaquim

Ainda no trabalho com Joaquim, uma das ações que se fez presente foi o diálogo com a família, mais especificamente com a mãe. O trabalho do psicólogo, do AT ou qualquer outro profissional que esteja em contato com crianças, não pode perder de vista a família, principalmente em casos de necessidade especiais.

Os pais de Joaquim sempre foram os responsáveis por levá-lo e pegá-lo após os encontros. O pai, de modo geral, parece lidar melhor com a condição do filho, não escondendo as dificuldades do cuidado, tais como a atenção em casa para que ele não mexa no que não deve, ou para que não se machuque etc. Sua mãe, por outro lado, demonstrou durante o contato que tivemos no período do acompanhamento, mais dificuldades em lidar e aceitar o modo singular de Joaquim ser e se mostrar. A ansiedade de vê-lo na escola, estudando como as outras crianças, aprendendo e respondendo no mesmo ritmo dos demais, foram questões que se faziam presentes, sempre.

A partir dessa ansiedade e das expectativas, o diálogo com os pais era fundamental, principalmente para sustentar a proposta de trabalho que estava sendo desenvolvida. Conversar com eles sobre o tempo de Joaquim, da necessidade de termos paciência e perseverança para alcançar singelos resultados, bem como do respeito aos limites dessa criança foram as bases que alicerçavam os contatos com a família. A soma dessas questões dificultava o apoio da família a esta perspectiva de atuação, pois, no norte não desaparecia a cobrança por fazer com que Joaquim respondesse às ansiedades e expectativas depositadas nele e nas nossas ações.

A permanente comunicação com a família, o feedback das atividades e conquistas de Joaquim foram fundamentais para uma maior aproximação dos pais, mais especificamente a mãe. Nos últimos encontros, ainda que expressasse seus desejos para o filho, a mesma conseguia retomar aspectos abordados em nossas conversas; passou a dizer de eventos externos à escola que haviam influenciado na mudança de comportamento de Joaquim, por

exemplo, o que havia lhe deixado mais agitado, ou alguma mudança que havia ocorrido em sua rotina.

Do mesmo modo, ao final do período do acompanhamento foi marcada uma conversa com a família e com a professora da sala de recursos, com a presença da supervisora, para uma devolutiva do processo, retomando o que foi feito, quais as percepções de ganhos oriundos desse tempo, nossas impressões e possíveis contribuições para o desenvolvimento de Joaquim.

Inicialmente a devolutiva foi feita à professora da SRM e, embora tivéssemos pontuações sobre o que notamos de ganhos, a sua fala superou e engrandeceu as expectativas. Foram apontados pela professora os ganhos e mudança de comportamento de Joaquim, principalmente quando lhe era dito ‘não’, contrariando a sua vontade. A professora nos relatou dos comentários que passaram a circular no ambiente escolar, tanto dos demais funcionários, como de alunos, elogiando Joaquim, ressaltando e visibilizando esta criança, reconhecendo suas atividades como sendo produções importantes, rompendo o lugar de afastamento e medo que sua aproximação e presença causavam.

Com a família o diálogo foi mais delongado e difícil. As ansiedades e expectativas dos mesmos, especialmente da mãe, se expressaram como irredutibilidade e persistência, dificultando o diálogo e a escuta do que era dito. Por isso, explicar o nosso posicionamento e as conquistas que observamos em Joaquim foi algo que necessitou ser diversas vezes repetidas e enfatizadas.

Como dito, a mãe de Joaquim anseia vê-lo na classe regular, com uma rotina, aprendizados e produções convencionais ao modo “normal” da escola. Sua fala carrega estes desejos a ponto de dificultar o diálogo e a compreensão do que está sendo dito, como sendo ganhos.

Na devolutiva, como feito com a professora, retomamos o processo do AT: dos objetivos; mudanças de percurso; atividades que foram sendo feitas, descobertas e ressignificadas; de como a brincadeira foi importante para Joaquim e do que notamos que ele aprendeu com estes momentos. Além disto, um dos pontos especialmente frisado durante a devolutiva foi referente a importância em respeitar o tempo de Joaquim, e entender que a

escola, mais especificamente a sala regular, para ele representa um passo muito grande, deste modo, sua inserção precisa ser gradual, no ritmo que ele nos indicar que está sendo bom.

Conseguir que a mãe nos ouvisse, principalmente em relação a esta entrada gradual na sala regular foi mais difícil. Sempre que pontuávamos e explicávamos como ele foi indicando que não seria possível esta entrada e permanência na sala durante o período do AT, ela interrompia reafirmando que ele precisa estar no mesmo lugar que os demais, aprender a escrever seu nome, criar uma rotina escolar, forçando-o a se acostumar com esta ideia.

Neste processo de trocas, talvez refletindo a sua insegurança e ansiedade nas conquistas do filho, a mãe deu prioridade a manter o diálogo com a supervisora, possivelmente por esta já ser uma profissional com experiência na área e estar, também, supervisionando e acompanhando o estágio.

Ao fim, após cíclicas retomadas de fala, ênfases em nossas contribuições e observações que foram sendo aprendidas e refletidas durante o AT, a mãe foi cedendo sua postura rígida e “pronta”, para escutar e compreender que tudo o que foi experimentado com Joaquim, as trocas, descobertas e brincadeiras visaram conhecê-lo, contribuindo da melhor maneira possível para a sua inclusão e permanência na escola, alcançando, assim, melhores e maiores ganhos para ele.

Grupo de Familiares

Além do AT desenvolvido com Joaquim, durante o período de estágio na escola, foram realizados encontros com os familiares das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais matriculadas na Sala de Recursos Multifuncionais.

Em parceria com outra estagiária de Psicologia, o grupo teve por objetivo construir um espaço de fala e de escuta para o fortalecimento e compartilhamento entre os familiares de suas vivências, dores, alegrias e dúvidas referentes ao cuidado de seus filhos (as) com necessidades especiais.

Como abordado anteriormente, a vivência do nascimento de uma criança com necessidades especiais rompe com ideais e abre um horizonte extenso e tênue que demanda dos familiares aspectos psíquicos e externos, diferenciando e dificultando o modo de cuidado (SERRA, 2010).

Construir vínculo com as famílias em um contexto escolar pode representar um desafio, devido à histórica construção de encontros marcados por cobranças, culpas e acusações, que fazem com que o diálogo entre estas instituições se torne intransponível (MANDELBAUM, 2016).

A proposta do grupo de familiares foi feita pela professora da SRM, diante da sobrecarga que ela tinha devido a procura dos pais por um espaço para desabafos. Deste modo, além do trabalho individualizado com cada criança matriculada na sala de recursos, a professora desempenhava um papel de escuta e apoio para as famílias, mais especificamente as mães. Os relatos e desabafos levados para ela refletiam as árduas e difíceis realidades enfrentadas por estas mães, que vão desde as dificuldades com as necessidades especiais de seus filhos a problemas conjugais e financeiros.

Falar das famílias é falar em grande suma das mães. A maioria dos pais das crianças da SRM eram separados, ficando todo o cuidado e responsabilidades por conta das mães. De modo geral estas mães se caracterizam, sociodemograficamente, como: donas de casa, sendo que algumas vivem apenas com o Benefício de Prestação Continuada (BPC); jovem adultas; com baixa ou nenhuma escolaridade; negras.

Estas são as cores primárias que constroem uma das faces do retrato destas famílias. As outras cores, as secundárias, carregam as histórias de desafios e conquistas, lutas diárias, superações, força, dedicação e alegrias que estas famílias compõem em suas vidas.

2.4. Os encontros

O grupo como um dispositivo que se constitui a partir de diferenças e diferentes, possibilita a potencialização de conexões e subjetivações, que escapam e constroem novos modos de viver. “E é necessariamente no coletivo que se mexem nas relações: o coletivo cria vasto campo de confronto de certezas, de expectativas, de interrogações, que se propagam rompendo com o que estava cristalizado, naturalizado” (MACHADO, ALMEIDA, SARAIVA, 2009, p.31).

Diante das sobrecargas físicas e emocionais que os familiares das crianças com necessidades especiais possuem, a proposta do grupo, como uma rede, foi sendo construída gradativamente desde os primeiros momentos das estagiárias na escola. As construções de vínculos foram sendo estabelecidas não apenas com as crianças, mas também com os familiares. Esta aproximação às mães das crianças objetivou, também, saber o interesse delas na formação do grupo, uma vez que tínhamos apenas a visão da professora da SRM.

As mães, de modo geral, mostraram-se interessadas na formação do grupo, já nos indicando as melhores possibilidades de dias e horários. Assim feito, os encontros foram planejados pelas estagiárias para ocorrerem nas sextas-feiras à tarde, no espaço da sala de recursos, que foi disponibilizado pela professora, uma vez que este dia é destinado ao planejamento dos atendimentos (AEE).

Foram realizados um total de seis encontros, sendo que cada um tinha uma média de duração de duas horas. Os momentos eram planejados levando em consideração o público ao qual se destinava: majoritariamente mães (apenas no primeiro encontro um pai acompanhou a esposa), buscando por meio de dinâmicas, brincadeiras, recursos audiovisuais, que estão descritas em anexo, e um diálogo próximo, sem rebuscamentos, fazer com que o momento e as produções fossem absorvidas e compartilhadas, que reverberassem e fizessem sentido, possibilitando, assim, a movimentação de afetos e angústias, produzindo novos modos de lidar e compreender a experiência com as necessidades especiais.

Neste ínterim, é importante destacar que apenas no primeiro encontro os pais de Joaquim estiveram presentes. Embora o convite viesse a ser realizado, nos demais encontros eles não compareceram.

Durante os encontros a professora da SRM esteve presente, embora a mesma tenha decidido não participar ativamente. O convite para que estivesse presente visou o reconhecimento de sua importância na formação daquele grupo, pois para todas as mães que participaram a professora era uma referência, a ela era destinada muita confiança, assim, ela era o ponto conector entre aquelas mães e nós, estagiárias.

Os encontros duraram cerca de uma hora e meia à duas horas. A frequência e a participação das mães oscilaram durante os dias do grupo, mantendo uma média de cinco a sete mães.

1º Encontro: Apresentação

O primeiro encontro do grupo foi destinado a apresentação da proposta do grupo e o levantamento dos temas de interesse a serem trabalhados nos encontros seguintes.

Além disto, este encontro se prestou à apresentação das estagiárias, supervisora e dos próprios familiares, visto que alguns não se conheciam. Para isto foi realizada a dinâmica da Teia de Aranha, onde cada pessoa jogava um novelo de lã para o outro que deveria se apresentar dizendo o nome e o nome do (a) filho (a).

Para o levantamento dos temas foi utilizada a brincadeira “Batata que passa-passa”. Quando a música parava, o familiar que estivesse com a bola em mãos dava a sua sugestão e tema de interesse.

Os temas que surgiram foram: Preconceito; Desenvolvimento e Sexualidade; Diagnósticos e Medicação e por último, Escola, Inclusão e Equipe Multiprofissional. Esta nomeação e síntese foram feitas pelas estagiárias juntamente com a supervisora sob o critério de semelhança ou aproximação, para que todos os pontos que apareceram nas falas dos familiares pudessem ser inclusos e discutidos.

A partir dos temas suscitados foi possível constatar como as famílias reagem às questões relacionadas aos filhos e suas singularidades, mais que isto, como a estruturação e organização dos cuidados estão entrelaçadas com outras instituições e saberes.

2º Encontro: Preconceito

O tema do preconceito não se esgota em um dia de conversa, uma vez que as famílias lidam com o mesmo o tempo todo e este atravessa as demais discussões. Os relatos das mães sobre as vivências de preconceitos para com seus filhos explicitam como a diferença rompe e faz transparecer no outro, o estranho, o erro, o perigo ou a piedade (SERRA, 2010; JERUSALINKY, 2016). Como disparador da conversa foi utilizado um vídeo com relato de pais de crianças com necessidades especiais que vivenciaram situações de preconceito com seus filhos.

O preconceito inibe o contato real com a criança, impossibilita conhecê-la; os rótulos e discriminações camuflam e distanciam o outro. As falas das mães, carregadas de angústias, traziam o quanto sentem quando percebem que os filhos não são convidados a brincar com outras crianças, ou quando inferiorizam e menosprezam as suas capacidades e possibilidades.

Um dos relatos abordou uma questão importante em relação ao preconceito, que diz a nos colocarmos enquanto preconceituosos também, inclusive para reconhecer no outro, esta prática. Uma mãe, cujo filho tem diagnóstico de autismo, relatou que a própria era a primeira a ter preconceito em relação ao filho, em não aceitar o seu modo de brincar.

O espaço de fala e compartilhamento no grupo possibilitou a abertura para se expressar e encontrar suporte com os demais, gerando novas formas de sensibilização (MACHADO, ALMEIDA, SARAIVA, 2009). Uma das mães, pouco participativa, relatou como sentia o peso do preconceito que a filha sofria, deixando sair em lágrimas o que não era dito em palavras. Em resposta as demais mães fizeram o acolhimento e deram suporte, demonstrando e fortalecendo a rede que ali estava sendo construída.

3º Encontro: Desenvolvimento e Sexualidade

No encontro sobre desenvolvimento e sexualidade, foi utilizada a brincadeira do “morto-vivo” e no decorrer do encontro a principal discussão se deu sobre o segundo tema. As questões acerca do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais foram abordadas a partir da reflexão de que, independente da necessidade, cada sujeito apresenta um ritmo e um modo diferentes durante o seu desenvolvimento. Embora existam teorias que abordem as fases e ciclos do desenvolvimento esperados para cada faixa etária, de modo

geral, não se pode esperar uma uniformidade e padronização dos modos de aprender e responder ao que se espera (SAAD, 2003; JERUSALINKY, 2016).

As mães pontuaram principalmente a ansiedade de verem seus filhos realizando tarefas e ações que são esperadas para a idade deles, a angústia de vê-los em um ritmo diferente das outras crianças, dos irmãos, de seus modos singulares de se comportar, que escapam ao esperado e padronizado. As principais exemplificações das mães foram em relação à fala das crianças, pois algumas delas não tem fluência ainda; a autonomia em atividades cotidianas, de auto-cuidado e de higiene pessoal; independência para circular nos espaços e interagirem com outras crianças; além das demandas de cunho pedagógico e escolar, como a lectoescrita, alfabetização, principalmente a escrita dos nomes.

Ribas (1985) expõe uma questão importante para se pensar a respeito do que se espera do desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, segundo o autor:

Muitos testes têm constatado que as pessoas deficientes têm tendência para terem um atraso ou mesmo um déficit cognitivo. Isso quer dizer que a interpretação de dados tem levado os profissionais (principalmente psiquiatras e psicólogos) a concluir que existe um "padrão" de desenvolvimento físico e intelectual, e que as pessoas deficientes estão sempre atrasadas para chegar neste "padrão" (p.19).

A partir desta questão, faz-se necessário refletir o que as “ciências” objetivam com a delimitação de padrões de desenvolvimento, o quanto a perspectiva normatizadora impacta e provoca consequências nos modos de se lidar com as crianças, principalmente as crianças com deficiência e necessidades especiais. O olhar não está envolto unicamente nas especificidades de cada caso, cada deficiência, mas no olhar social que subjuga e estigmatiza a diferença.

Oriundo deste modo singular de desenvolvimento, muitos mitos são atribuídos às crianças e pessoas com deficiências ou necessidades especiais. Um dos mitos mais comuns circunda o tema da sexualidade.

É comum a representação social de que a pessoa com deficiência é assexuada, que a deficiência a torna indesejável, pouco atraente, ou que apresenta disfunção sexual, é estéril, gera filhos também com deficiência, além de não terem condições de cuidar dos mesmos. Estas ideias reproduzem o preconceito contra a pessoa com deficiência, tornando-se um obstáculo para a constituição da vida afetiva e amorosa deste grupo, sem contar nas

consequências desencadeadas na saúde, por causa do desconhecimento, como a gravidez precoce ou contração de doenças sexualmente transmissíveis (MAIA, RIBEIRO, 2010).

O que chamou atenção nas falas das mães foi o receio de abordarem este tema com os filhos, como responderem às suas dúvidas, como reconhecerem o período de iniciação da puberdade. Algumas mães trouxeram suas vivências atuais com este período de descoberta dos filhos, relatando episódios que eles perguntaram o que “é a camisinha”, quando dizem que “estão gostando de alguém” e o sentimento de vergonha e de dúvida lhes paralisou, deixando sem uma resposta.

Ressaltar a sexualidade como algo inerente ao ser humano e como algo que está para além do ato sexual, possibilitou às mães refletirem sobre alternativas e modos de lidarem com esta fase dos filhos, se preparando para responder-lhes as dúvidas, bem como, encontrarem umas nas outras semelhanças na experiência, fortalecendo os vínculos e a troca.

4º Encontro: Diagnósticos e Medicação

O elemento comum a todas as mães que compõem o grupo são as crianças e adolescentes que fazem parte da sala de recursos multifuncionais. Ser integrante deste espaço significa que há um diagnóstico associado a esta criança/adolescente e decorre deste, inúmeros aspectos que tangem a maioria dos assuntos que são cotidianamente enfrentados pelas mães.

Neste encontro, as discussões se deram a partir da dinâmica dos rótulos. Com os rótulos apregoados, cada mãe expressou como se sentia em relação ao que via escrito nas demais participantes. Ao final uma das mães relatou quão angustiante foi perceber o modo como as demais pessoas a tratam, sem que ela soubesse qual o seu rótulo/diagnóstico.

O diagnóstico, assim como um rótulo, antecipa quem é esta criança/adolescente, inibindo a sua aparição e expressão de quem é de fato, de suas potencialidades e desejos. Por meio dos diagnósticos -que são feitos na maioria dos casos em uma consulta, sem muito conhecimento sobre o sujeito, em suas variadas vivências-, as famílias encontram um duplo sentimento: por um lado há o alívio de saber com o que se está lidando, inclusive para procurar meios de auxiliar no desenvolvimento, por outro ocorre toda a sobrecarga emocional da diferença e as consequências que dela decorrem: os preconceitos, estigmas, expectativas, ansiedades, sentimentos de culpa, desafios e enfrentamentos.

As mães expressaram o modo como os diagnósticos de seus filhos foram, em sua maioria, realizados brevemente e como pesou em suas vidas lidar com eles. Após refletirmos sobre a necessidade de um acompanhamento mais extenso e cauteloso, do envolvimento de uma equipe multiprofissional, elas puderam perceber a complexidade de processos diagnósticos, inclusive pontuando as discordâncias que já fizeram e pensam em fazer para os médicos que acompanham seus filhos.

Ainda neste encontro, abordamos o tema da medicalização, que de modo geral, surtiu efeitos positivos nas mães, ao se inquietarem e se perguntarem da real necessidade de medicar seus filhos, sobre os ‘custos X benefícios’ do uso, as conseqüências que estes podem acarretar para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Houve mães que relataram que por conta própria passaram a diminuir a dosagem do medicamento dos filhos e notaram que as melhorias em seus desenvolvimentos não estão unicamente associadas à medicação e sim à rede de instituições, profissionais e atividades que participam.

5º Encontro: Escola, Inclusão e Equipe Multiprofissional

Estes temas abordam assuntos que atravessam diretamente a participação e presença de todas, desde o espaço físico, quanto a possibilidade de construção do grupo, uma vez que, foi por meio da inclusão das crianças com necessidades especiais, no ambiente escolar, que a demanda se fez notória.

Neste encontro o disparador das discussões foi o filme “Sempre Amigos” (1998), que retrata a experiência escolar de dois garotos, que possuem diferenças físicas (características desviantes da norma) e dificuldade de aprendizagem. A união dos garotos, onde um supre a deficiência do outro, transformou os seus modos de serem e vivenciarem a adolescência e o ensino médio;

Ao serem questionadas sobre o filme, uma das mães citou o que mais havia lhe chamado a atenção no filme: uma cena onde um dos garotos, que possui deficiência nas pernas, é impedido de participar do time de futebol pela escola, devido à sua deficiência. Segundo a sua fala, fica explícita como a pessoa com deficiência, ainda que inclusa na escola, acaba sendo segregada de algumas atividades por não haver uma mobilização ou construção de possibilidades que permitam a adaptação da mesma à especificidade da criança.

Esta cena foi destacada pela mãe trazendo, ainda, a relação com o seu filho, que tem paralisia cerebral. Esta condição já impossibilitou seu filho de participar de atividades da escola, como passeios e recreações na própria escola, bem como das atividades cotidianas da sala de aula, pois nem sempre há a adaptação do material ou acompanhamento para que ele possa realizá-la. Em seguida outras mães trouxeram relatos semelhantes em relação aos seus filhos, que de uma maneira ou de outra já foram segregados, excluídos ou anulados de momentos e atividades escolares.

Acompanhado às falas, o sentimento de tristeza era perceptível e verbalizado, pois para as mães a escola é um espaço de aposta e de potencialização para os seus filhos se desenvolverem e estarem em contato com as demais crianças, sem preconceitos, segregação ou indiferença. Assim a inclusão, como via de acesso a estas possibilidades, deveria garantir que além do acesso, houvesse uma preocupação e atenção com a permanência, a participação e desenvolvimento das crianças.

A respeito das equipes multiprofissionais, as mães não tiveram o que relatar. Diante das dificuldades, inclusive financeiras, a maioria das crianças é acompanhada apenas no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), por um psiquiatra. Poucos têm acompanhamento com outros profissionais de saúde, principalmente de forma integrada, como é a proposta da equipe multiprofissional.

6º Encontro: Encerramento

A experiência de compartilhar assuntos tão pertinentes às vidas destas mães, possibilitar-lhes um espaço de fala e escuta, movimentou o modo delas estarem e se fazerem presentes nos encontros. A cada tema, a cada sexta-feira, pudemos conhecer parte da experiência de cuidar de uma criança com necessidade especial, os desafios, angústias e sofrimentos que este modo de estar no mundo desencadeia, mas também as alegrias que as mínimas conquistas proporcionam, as surpresas com o desenvolvimento das crianças, com o aprendizado que elas têm e que passam para os que estão ao seu redor. Tudo isto representa a complexidade da vida, a alteridade de cada sujeito, as reinvenções do viver e a beleza de reconhecermos nossas diferenças.

O último encontro teve um tom de leveza, cumplicidade e saudade. Todas as participantes, em maior ou menor grau, compartilhavam o vínculo que havia se constituído durante os encontros.

Foi proposto, que de modo livre, as mães construíssem um cartaz expressando o que este período significou para elas, o que gostaram, o que não gostaram, o que aprenderam, o que acharam que ficou faltando ser conversado. Tinham revistas, lápis de colorir, tinta guache, lápis, borracha, cola colorida, glitter, uma variedade de materiais e um enorme pedaço de papel metro posto no chão da sala.

A produção do cartaz abarcou uma variedade de formas, sentidos, expressões e significados. Houve uma mãe que desenhou o encontro que mais lhe tocou: sobre a inclusão escolar; outras mães desenharam representações da união do grupo, dos laços construídos e firmados; houve expressão de sentimentos, com corações; compartilharam histórias de vida com colagens; desenhos de sonhos pessoais e realizações futuras de seus filhos; bem como agradecimentos.

Estas mensagens foram mencionadas pelas mães, quando explicaram o que haviam feito no cartaz. Todas as falas reforçaram a importância do grupo para elas; de maneiras diferentes disseram o que havia sido conversado durante os encontros, os temas que mais se destacaram para elas, que mais tinham auxiliado nas questões atuais com os filhos; configurando, assim, efeitos que agregaram e possibilitaram aprendizados.

As diferentes manifestações feitas pelas mães sobre a participação do grupo expressam, como aponta Larrosa (2011), o modo singular que a experiência se passa para cada sujeito. Com toda densidade e complexidade a experiência, mesmo que compartilhada, é única e intransferível, pois como cada sujeito se constitui no lugar da experiência, esta reflete as impressões e singularidades de cada um. Deste modo, da mesma forma que acontece de maneira única, a experiência transforma e deixa marcas singulares em cada sujeito.

Por cada realidade, história de vida, necessidade especial do filho e modo de estar no mundo, o grupo transbordou e ressaltou a importância de haver um apoio para as famílias. A partir disto, em desejo das mães de que o grupo tenha continuidade, a supervisora do estágio se comprometeu na continuação via projeto de extensão.

Considerações Finais

A importância do trabalho do acompanhante terapêutico, mais que isto, do psicólogo, se reflete nos ganhos e aquisições da criança, especialmente na expressão enquanto sujeito, ativo.

A proposta de AT na educação especial se depara com a complexidade de lidar com uma rede de relações e instituições, para além da criança, que se interseccionam e estão diretamente ligadas a produção dos efeitos do trabalho, que são: família, escola, sociedade.

Anterior a qualquer colocação, nesta experiência, a parceria e aceitação da proposta do AT pela escola necessita ser reconhecida. Abrir as portas para as crianças com necessidades educativas especiais é tão desafiador, quanto a presença de profissionais externos a comunidade escolar. O corpo docente e funcionários, na maioria das vezes, não são cargos de muita rotatividade, logo, existe uma consistência de hábitos e cumplicidade que constituem a cultura escolar.

A aceitação da presença de uma at, juntamente com uma cuidadora, que estavam endereçadas à mesma criança, acrescido do modo como foi proposto o período de acompanhamento de inserção gradual do estudante na sala de aula regular, rompe com inúmeras formatações tradicionais do modo de funcionamento escolar, conferindo à esta experiência um caráter ainda mais especial.

Por outro lado, ainda que o trabalho do AT não exima a escola de assumir a sua responsabilidade pelo processo de inclusão da criança com necessidade especial, a presença deste pode contribuir para este afastamento e desresponsabilização. De acordo com Jerusalinky (2016), o processo de inclusão das crianças deve ser questionado na medida em que este pode ocorrer apenas como um imperativo ligado à legislação, deixando a criança, com suas singularidades, desamparada e à margem da vivência e experimentação do espaço escolar, não se efetivando, de fato, a inclusão.

Nesta análise, o AT, em um território onde não existe uma implicação frente ao desafio de concretizar a participação da criança no cotidiano escolar, deve se perguntar, também, qual a sua implicação para a manutenção e o distanciamento da instituição do processo, pois, o acompanhante terapêutico passa a ser demandado a dar conta da criança e suas singularidades, às quais os demais integrantes do processo, por motivos variados, podem

não sustentar, e na tentativa de promover possibilidades para a criança, acaba abraçando este endereçamento vindo da instituição.

Dar-se conta deste movimento de responder às demandas escolares, ainda que inconscientemente, e contribuir para a desresponsabilização da escola, dá condições para se perguntar se a “instituição, naquele momento, é favorecedora da constituição e aprendizagem da criança, cabendo ao acompanhante terapêutico uma função de mediador deste processo” (JERUSALINKY, 2016, p.33) e mais que isto, qual a importância de estar, nesse lugar, com essa criança?

Trazer estas reflexões à tona não exclui ou desvaloriza a importância da participação da criança no cotidiano escolar, da pertença à escola, uma vez que esta é o território por excelência destinado à infância, onde ela pode se desenvolver no contato com outros, com semelhantes, circular entre diferentes, se constituir enquanto um sujeito ativo, não ficando limitada ao convívio com a família, apenas em seus lares (SERENO, 2006; JERUSALINKY, 2016).

Para Joaquim, criança protagonista da experiência relatada nesse trabalho, o que fez pulsar foi a prioridade da proposta do acompanhamento, como para Joaquim estar na sala não se constituiu o principal ganho, o despertar do ser criança conferiu ao processo uma riqueza e desenrolar de aprendizados muito maiores e mais importantes.

Para encarar o desafio que é estar na escola, a criança precisa sentir-se minimamente segura, apoiada e desejada no espaço, além de estar psicologicamente estruturada e ambientada ao movimento e características do ambiente. Assim, não pode, igualmente, recair para a criança a responsabilidade de sua inclusão, que dê conta por si só de se a ver com as demandas e carga de sua estadia e permanência na escola, menos ainda de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como ocorria quando as propostas educacionais se pautavam na perspectiva da integração.

Miranda (2011) destaca que através da proposta de integração, a escola não se responsabilizava em adaptar-se às especificidades das crianças com necessidades especiais, cabendo a estas crianças apresentarem condições de acompanhar os alunos das classes regulares. Este critério, por sua vez, não favorecia o desenvolvimento e um aprendizado de

qualidade para as mesmas, sendo que o sucesso ou fracasso escolar eram incumbência exclusiva destas.

Feitas estas colocações e focando a experiência do acompanhamento terapêutico, pelo viés de Joaquim, foi possível construir um processo de ganhos: singelos em aparição e enormes na relação/vínculo e constituição da criança.

Foi um desafio acompanhar essa criança extremante singular e surpreendente, em que a atenção ao que estava sendo dito tinha que ser frequente, inclusive para conseguir pinçar em suas pequenas demonstrações o que se enunciava e a partir daí “outorgar-lhe brilho suficiente para que seja a pedra fundamental de partida para a aventura do desejo” (JERUSALINKY, 2016, p.59), permitindo que o sujeito/criança que está por trás do diagnóstico pudesse aparecer e se afirmar.

Inaugurar um espaço para que Joaquim protagonizasse o seu processo de desenvolvimento, rompendo com lugares e posturas predefinidas e cristalizadas, dela e dos demais atores da escola que se relacionavam com o autismo e não com ele, e viam em suas intenções e comportamentos expressões do quadro diagnóstico e não ações de uma criança com vida e voz.

Colocar em análise o que era produzido nos encontros, após uma escuta clínica e sensibilidade, que são imprescindíveis no trabalho com crianças com necessidades especiais, para compreender o que estava sendo posto em relevância para Joaquim, para a cuidadora e demais profissionais envolvidos no processo, contribuiu para que o melhor para a criança não se perdesse de vista.

Ainda que o trabalho de inserção de Joaquim na sala regular não tenha acontecido, uma vez que sua entrada e permanência não foram frequentes, sua presença na escola possibilitou a experiência de poder circular entre outras crianças e aprender novas formas de se comunicar e expressar o que desejava. Este aprendizado foi sendo progressivamente notado por alguns membros da instituição, transformando o pavor de sua ida à escola, em reconhecimento e aproximação.

[...] Eu queria que comigo fosse tudo diferente. Se alguém pensasse em mim, soubesse que eu sou gente. Falasse do que penso. Lembrasse do que eu falo. Pensasse no que faço. Soubesse por que me calo. [...] (BANDEIRA, 2014)

Estar com uma criança requer antes de tudo perguntar-se quem é ela? Quais os seus desejos? O que a criança tem a dizer? O que ela precisa desvelar do mundo, apropriar-se? O acompanhamento terapêutico desenvolvido com Joaquim ressalta a importância de questionar-se e abrir espaço para a resposta do outro, do seu jeito e modo de estar no mundo, o seu mundo. A partir daí, exploradas as possibilidades, fornecer o suporte necessário para que ele desbrave e arrisque-se no horizonte a sua frente.

O trabalho de AT desenvolvido com Joaquim rompeu e despertou a criatividade para novos modos de estar e atuar. Em parceria com a cuidadora, a inserção da criança na sala, buscou sempre pautar-se em um momento que partisse de seu interesse, fossem as atividades levadas para serem realizadas na sala ou a música, como forma de ingresso e circulação com todos os colegas. Não finalizar o período de acompanhamento tendo a sala de aula como objetivo principal do trabalho, fez aparecer a criança que estava a frente, que se mostrava e comunicava as suas emoções e sentidos em relação ao processo escolar.

A aparição desta criança, por meio do brincar, que sinalizou a vivência de uma infância marcada pelo diagnóstico, transbordou e reconfigurou a importância e o norte da atuação. A partir deste novo percurso, foi inquestionável o fortalecimento do laço entre mim e Joaquim.

A sintonia, vínculo, ou quais sejam os sinônimos, escapam às palavras, o significado, para dar espaço a uma vivência de sentimento, de afeto. Sentir-se conectada à criança, sentir que o “laço está amarrado” é surpreendente. Decorre um despertar ainda mais aguçado para reconhecer a beleza dos mais singelos gestos em sua imensidão: vê-lo correr, gargalhar, brincar, ser criança, buscar o contato, extravasou o profissional, o terapêutico, ganhou corpo em um plano de sentimentos e emoções.

Larrosa (2011) versa sobre a experiência, nos propiciando uma bela reflexão a respeito desta. A experiência como descrita pelo autor se refere a uma passagem, um caminho, diz de uma incerteza que, inclusive, supõe um risco. A experiência se passa para cada sujeito de forma singular, transformando-o, consequenciando efeitos no ser, reverberando sensações e emoções que transbordam o explicável.

O psicólogo constrói o seu fazer no encontro com o outro, somente com o outro, sejam quais forem as áreas de atuação. A demanda que nos chega advém de uma procura, uma solicitação, por um convite.

A experiência do trabalho de acompanhante terapêutico, de articulador dentro do espaço escolar produz, em sua complexidade, efeitos não apenas no campo, na criança, na escola, mas também em sua vida profissional. Em cada novo encontro, a cada nova criança, em cada caminho trilhado, se inscreve uma experiência que é ímpar, arriscada e transformadora.

No AT, mais que a possibilidade de transitar e se posicionar para e com os outros, instaura-se um dispositivo terapêutico de cuidado, atenção, escuta, valorização e potencialização de modos de existência (JERUSALINSKY, 2016; SERENO, 2006).

Assim como o AT, o grupo de familiares/mães transbordou os aprendizados e ressaltou a importância do encontro do psicólogo com as Necessidades Educativas Especiais (NEE). Conhecer as realidades e demandas que o convívio e cuidados despendidos por estas mães aos seus filhos, nos possibilita um aprendizado real e vívido, contribuindo para as intervenções e apoio as famílias e às crianças e adolescentes com NEE.

Por fim, para ocupar este lugar e produzir os efeitos pontuados ao longo de toda a experiência, é preciso estar aberto ao encontro verdadeiramente, sem julgamentos e pressuposições, aliando os conhecimentos e teorias ao processo como ferramentas para construir junto, perpassar o caminho a ser seguido, para que a experiência não se enrijeça e perca a beleza e singularidade marcadas em cada contato, com cada criança.

Foi esta Psicologia Educacional, ética, crítica e comprometida com o outro, que se buscou navegar; na leveza e encantamento que a criança com necessidades especiais desperta e faz apaixonar; por esta experiência com Joaquim que reforçou e renovou as forças para sustentar este lugar e acreditar que é possível... sigo trilhando e aprendendo.

Referências

- AMANCIO, L. M. Acompanhamento terapêutico e primeira infância: considerações a partir de um caso de risco de autismo. In: JERUSALINSKY, J. (org.). *Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico*. Salvador: Ágalma, 2016, pg. 102- 122.
- AMY, M. D. *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Tradução, TOLIPAN, S. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- ALVES, D. O. et. al. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, pg. 11-30.
- American Psychiatric Association [APA]. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*; tradução: NASCIMENTO, M. I. C. et al. Porto Alegre: Artmed, 5 ed, 2014.
- ANACHE, A. A. O Psicólogo Escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. IN: ARAUJO, C. M. M. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. pg. 221-241.
- ASSUMPÇÃO, F.B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, São Paulo, vol.22, 2000.
- BANDEIRA, P. Quem sou eu?. In: Ministério da Educação, FNDE. *Palavras de Encantamento, Poesias*. São Paulo: Editora Moderna, v.1, 2014.
- BARBOSA, M. R. P.; FERNANDES, F. D. M. Qualidade de vida dos cuidadores de Crianças com transtorno do espectro autístico. *Rev. Bras. Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 14, n. 4, pg.482-486, 2009.
- BATISTA, A. L.; FLOR, T. C.; SILVEIRA, R. W. M. Saberes e Práticas do Acompanhamento Terapêutico com crianças: uma revisão bibliográfica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 23, n. 1, jan-abri, pg. 55-62, 2017.
- BERGER, E. Acompanhamento Terapêutico: Intervenções. In: Equipe de Acompanhantes Terapêuticos. A casa (org). *Crise e Cidade: acompanhamento terapêutico*. São Paulo: EDUC, 1997, pg. 71-82.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/lei9394.pdf>>. Acesso em: outubro de 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivi_03/constituicao/>. Acesso em: outubro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria n. 555/2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: outubro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*. Nota Técnica nº 04/2014. Brasília, 2014. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: fevereiro de 2018.

CARVALHO, J. A. et al. Nutrição e Autismo: Considerações sobre a alimentação do autista. *Revista Científica do Itpac*, Araguaína, v. 5, n. 1, jan., p.1-7, 2012.

CONTINI, M. L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 20, n. 2, pg. 46-59, 2000.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. *O Desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 4. ed, pg. 83-88, 2008.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho, 2003.

FERREIRA. J. R. Políticas Educacionais e Educação Especial. *UNIMEP*, São Paulo, 2000.

FONTANA, R. A. C.; FURGERI, D. K. P.; PASSOS, L. V. L. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, pg.149-165.

FRAGUAS, V., BERLINCK, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos Clin.* vol.6, n.11, pg.7-16, 2001.

GAUNSZER, A. H. M.; EDUARDO, L. P.; MAGALHAES, L. A.. Cenas do cotidiano no Acompanhamento Terapêutico de crianças e suas famílias: trilhando o desenvolvimento como caminhada coletiva. In: JERUSALINSKY, Julieta (org). *Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico*. Salvador: Ágalma, 2016, pg. 191-206.

JERUSALINSKY, J. (org.). *Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico*. Salvador: Ágalma, 2016.

LAMPREIA, C. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, pg. 57-65, 2003.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos em Psicologia*, Campinas, v. 24, n. 1, pg. 105-114, 2007.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz, v.19, n.2, jul./dez.,2011.

LERNER, A. B. C.; CAITANO, D. S.; CAVALCANTI, I. C. N. Intervenções no Escolar: Problemáticas da inclusão. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (orgs). *Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* [livro eletrônico]. São Paulo : Blucher, pg. 101-114, 2017.

LESCOVAR, G. Z.. As Consultas Terapêuticas e a Psicanálise de D.W. Winnicott. *Rev. Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, vol.21,n.2,maio/agosto, pg.43-61, 2004.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Educação Inclusiva: Experiências profissionais em psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.12, n.1, 2000.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M.. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE*, v. 16, n. 2, pg. 159-176, 2010.

MANDELBAUM, B. Família e escola: um encontro possível. IN: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. *Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar*.– São Paulo : SME / COPED, v.2. 2016.

MARINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. *EDUCERE*, PUCPR, 2009.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n.2, pg. 39-45, 2003.

MELLO, J. T.; BRUNI, A. R.. Intervenção do acompanhante terapêutico em pacientes com transtorno do espectro autista. *Encontros: Revista de Psicologia*, v. 12, n. 23, 2012.

MIRANDA, T. G.. O Atendimento Educacional Especializado- AEE em sala de recursos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, G.; ALVES, T. (org.). *Educação Especial em Contexto Inclusivo: reflexão e ação*. Salvador: EDUFBA, 2011, pg.93-105.

MONTEIRO, C. F. S. et al. Vivências maternas na realidade de ter um filho autista: uma compreensão pela enfermagem. *Rev Bras Enferm*, Brasília, v. 3, n. 61, mai-jun, pg.330-335, 2008.

MOTTA, A. B; et al. Contar Histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, v.10, n.1, pg. 157-167, 2006.

NASCIMENTO, V. G.; SILVA, A. S. P.; DAZZANI, M. V. M.. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. *Estilos clin.*, vol.20, n.3, pg. 520-534, 2015.

Organização Mundial da Saúde [OMS]. *CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*: Edusp, v.7, 2008

RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes*: Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. *Rev. Bras. Educação Especial*, Marília, v.9, n.1, pg.57-78, Jan.-Jun, 2003.

SAMPAIO, R. T. et al. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.32, p.137-170, 2015.

SERENO, D. Acompanhamento Terapêutico e Educação Inclusiva. *Psychê*, São Paulo. n. 18, pg. 167-179, setembro, 2006.

SERRA, D. Autismo, Família e Inclusão. *Polêm!ca*, v.9, n.1, p.40-56, jan/mar, 2010.

SOLOMON, A. *Longe da árvore*: Pais, filhos e a busca da identidade. Tradução: SOARES, P. M. et. al., 1ªedição. São Paulo: Companhia da Letras, 2013, pg. 185-243.

Anexos

Anexo 1

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 vêm ao final uma teia. Objetivo: como 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 às 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 vêm 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, os 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, os participantes deveriam relatar como se sentiram com o modo que os demais agiram com você.

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. Confecção 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.