



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAROLINE MOREIRA DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO E DIVERSIDADE: Desdobramentos da
Psicomotricidade Relacional no Âmbito Educacional**

Dissertação submetida a Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do
grau de Mestre em Psicologia

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cláudia Lima Monteiro

NITERÓI

2020

CAROLINE MOREIRA DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO E DIVERSIDADE: Desdobramentos da
Psicomotricidade Relacional no Âmbito Educacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Claudia Lima Monteiro

NITERÓI

2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

O48i Oliveira, Caroline Moreira de
INCLUSÃO E DIVERSIDADE: : Desdobramentos da Psicomotricidade
Relacional no Âmbito Educacional / Caroline Moreira de
Oliveira ; Ana Cláudia Lima Monteiro, orientadora. Niterói,
2020.
130 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Niterói, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGP.2020.m.02888589990>

1. Transtorno do Espectro do Autismo. 2. Intervenção
Psicomotora. 3. Produção intelectual. I. Monteiro, Ana
Cláudia Lima, orientadora. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Sandra Lopes Coelho - CRB7/3389

CAROLINE MOREIRA DE OLIVEIRA

INCLUSÃO E DIVERSIDADE: Desdobramentos da Psicomotricidade Relacional no Âmbito Educacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Ana Claudia Lima Monteiro – Orientadora – UFF

Prof. Dra. Diana Negrão Cavalcanti – UFF

Prof. Dra. Marcia Oliveira Moraes – UFF

Prof. Dra. Laura Cristina de Toledo – UERJ

Dedicatória

Aos que reconhecem a força criadora do corpo e suas possibilidades de contágios.

Aos que se permitem estabelecer uma modalidade de relação autêntica que envolve afetos e tensões.

Aos que valorizam a potência em cada modo de existência e suas diversas formas de expressão.

AGRADECIMENTOS

Alba Salete do Amaral Moreira, Atilio Laertes Moreira e Rafael do Amaral Moreira, pelas inscrições fundantes e primordiais do mais profundo laço de amor.

Tarlan Ferreira de Oliveira e Lucas Moreira de Oliveira, pela multiplicação do amor e compreensão, especialmente durante o período de isolamento social, quando compartilhamos em maior escala tempo, espaço e dispositivos, negociamos e redistribuímos prioridades para viabilizar a conclusão desta dissertação.

Acácia Cotts Gonçalves, Ana Elizabeth Luz Guerra, Andrés Eduardo García Laínez e Priscila Noro Prieto Fernandes, pelos laços de amizade e cumplicidade.

Ana Claudia Lima Monteiro, Marcia Oliveira Moraes, Diana Negrão Cavalcanti e Laura Cristina de Toledo Quadros, por partilharem conhecimento, experiência e por me acompanharem nessa travessia acadêmica.

José Leopoldo Vieira, pelos contágios na formação pessoal e fora dela, cujas inscrições se transpõem do *setting* psicomotor relacional e despertam a potência em cada um de nós para também inscrever, contagiar e subjetivar.

A equipe pedagógica da Creche Escola Me Ninar: Christiane Maia Azeredo e Zuleika Medeiros Paulino de Carvalho, pela autorização e parceria na realização do trabalho de campo. A professora regente Jurema Lúcia Agostinho da Costa; professora auxiliar Vanessa de Azeredo Coutinho Peroba; mediadora Juliana Lima Costa; mediadora Stephany Ribeiro de Sousa, por se engajarem ao longo de todo o processo, desde o auxílio na logística das vivências à filmagem e participação ativa.

Aos pais das crianças participantes, pela confiança depositada e especialmente às crianças, a quem eu afetivamente chamei de “passarinhos”. Aprendi com cada “balançar de asas”, a partir do movimento, contorno, vínculos e toda possibilidade de subjetivação recíproca ao longo deste agradável processo de trabalho de campo.

SUMÁRIO

Lista de ilustrações	VIII
Lista de abreviaturas, siglas e símbolos	XI
Resumo	XII
Abstract	XIII
1. BrincarCOM e Performar.....	01
1.1. A pesquisadora e as articulações com o tema da pesquisa	06
2. Aproximação com o campo de pesquisa.....	13
3. Narrativa de Co-afetações	17
3.1. Expectativa	23
4. Beija-Flor.....	25
4.1. Interdependência e Mediação	44
4.2. Recurso visual enquanto auxiliar da comunicação verbal	51
5. Bem-te-vi	57
5.1. Objetos como mediadores da relação	61
5.2. Rivalidade: Mediando relações	64
5.3. Satisfação: o jogo simbólico e as conexões	67
5.4. A fluidez: dos tecidos e do percurso de Bem-te-vi	73
6. O corpo no processo de aprendizagem e inclusão	80
6.1. Subjetivação e práticas que envolvem o corpo sensível	82
7. Fim e recomeço	94
8. Referências Bibliográficas	99
8.1. Obras citadas	99
8.2. Obras consultadas	102
9. Apêndices	106
9.1. Projeto apresentado à Creche Escola Me Ninar	106
9.2. Termo de Consentimento: Autorização das filmagens e fotografias	115
9.3. Caminhos da pesquisa	117

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE IMAGENS

	Página
Imagem 01: Bolas matizadas e o processo de subjetivação	02
Imagem 02: Jardim III	06
Imagem 03: Roda inicial	19
Imagem 04: Brincadeira livre	20
Imagem 05: Jogo simbólico	21
Imagem 06: Relaxamento	21
Imagem 07: Roda final	22
Imagem 08: Despedida da vivência	22
Imagem 09: À vontade com seu grupo	25
Imagem 10: Objetos sensoriais	26
Imagem 11: Logo	26
Imagem 12: Acolhimento no tapete	27
Imagem 13: Afetividade	28
Imagem 14: Contenção afetiva	29
Imagem 15: A observação do prazer sensório-motor pelo espelho	30
Imagem 16: Tico-tico e Beija-flor	31
Imagem 17: Tico-tico e o prazer sensório-motor	32
Imagem 18: Mediando a relação por meio dos tecidos	32
Imagem 19: Permitiu-se ser levantado na brincadeira de cavalinho	33
Imagem 20: Intervenção por meio da provocação e defesa da bola	34
Imagem 21: A dominação do adulto que brinca	36
Imagem 22: Parceria na dominação do adulto	38
Imagem 23: Brincadeira de rede a princípio dual	39
Imagem 24: Monopolização dual de objeto	40

Imagem 25: Compartilhando o tecido	40
Imagem 26: Articulado elos	41
Imagem 27: Brincando de Dia das Bruxas	42
Imagem 28: Compartilhando cômodos	43
Imagem 29: Casas simbólicas	44
Imagem 30: Mediadora em campo na vivência de jornais	45
Imagem 31: No ninho de jornais, acolhido pela mediadora	46
Imagem 32: Acolhendo a mediadora	47
Imagem 33: Sendo acolhido pela mediadora	48
Imagem 34: Mostrando o recurso visual 01 na roda inicial	52
Imagem 35: Recurso visual 01	53
Imagem 36: Recurso visual 02 – frente	53
Imagem 37: Recurso visual 02 – verso	54
Imagem 38: Alívio	58
Imagem 39: Contato afetivo por meio das caixas	58
Imagem 40: Aproximação à distância utilizando o arco	61
Imagem 41: Reproduzindo aproximação com o arco em dupla	62
Imagem 42: Vencendo a resistência de conteúdos antes evitados	63
Imagem 43: Brincando de cavalinho	64
Imagem 44: Alegria	65
Imagem 45: Mediando relações	66
Imagem 46: Proposta dirigida	67
Imagem 47: Sob o tecido	68
Imagem 48: Fantasiando-se no tapete	69
Imagem 49: Vestindo-me no espaço privado da casa simbólica	69
Imagem 50: Sabiá com seu vestido na representação de passarela	70
Imagem 51: Bem-te-vi com sua capa no percurso de caixas	71
Imagem 52: Parceria no movimento sensório-motor	72

Imagem 53: “Plantando bananeira”	73
Imagem 54: A fluidez dos tecidos	73
Imagem 55: Túnel de paraquedas	75
Imagem 56: Brincadeira de gato e rato com o paraquedas	76
Imagem 57: Trenzinho com caixas de papelão	77
Imagem 58: Construção de casas, representação de papéis	78
Imagem 59: Tapeçaria – frente	85
Imagem 60: Tapeçaria – verso	85
Imagem 61: Observação por meio do reflexo do espelho	90
Imagem 62: Contato corporal e afetivo	92
Imagem 63: Abraço relacional	98

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

Autism Spectrum Disorder (ASD)

Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR)

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

OLIVEIRA, Caroline Moreira de Oliveira. Inclusão e Diversidade: Desdobramentos da Psicomotricidade Relacional no Âmbito Educacional. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof. Dra. Ana Claudia Lima Monteiro. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

RESUMO

Considerando a necessidade de práticas que potencializem a inclusão e o respeito à diversidade, apresento reflexões a partir do campo de pesquisa que evidenciem o autismo enquanto uma condição diversa. Para tanto, utilizo a Psicomotricidade Relacional no âmbito educacional enquanto dispositivo afetivo e proposta inclusiva. Neste campo de pesquisa específico, apesar do grupo apresentar vínculo afetivo pré-existente e atmosfera de segurança no espaço educacional, ficou evidente a importância da rede de interdependência: a mediação enquanto acessibilidade essencial ao processo de inclusão, assim como intervenções que favoreçam a parceria entre crianças neurotípicas e atípicas, especialmente as crianças dentro do TEA, o que permite concluir que para performar uma realidade que contemple o autismo enquanto uma diversidade, não basta trabalhar apenas com as crianças dentro do Transtorno do Espectro do Autismo, mas com o grupo como um todo, produzindo uma espécie de alinhavo subjetivo capaz de se transpor para outras esferas da vida a partir da ampliação de experiências que se refletem em forma de autoconfiança e respeito pelas singulares diferenças e potencialidades de cada indivíduo.

Palavras-chaves: Autismo; Infância; Intervenção Psicomotora; Corpo; Processos Afetivos.

ABSTRACT

Considering the need for practices that enhance inclusion and respect for diversity, I present field of research reflections that highlight autism as a diverse condition. For that, I use Relational Psychomotricity in the educational field as an affective device and inclusive proposal. In this specific research field, although the group had a pre-existing affective bond and a safe atmosphere in the educational space, the importance of the interdependence network became evident: mediation as essential accessibility to the process of inclusion, as well as interventions that favor the partnership between neurotypic and atypical children, especially children within ASD, which allows us to conclude that to enact a reality that contemplates autism as diverse, it is not enough to work only with children within the Autism Spectrum Disorder, but with the entire group, producing a kind of subjective basting capable to encompass other spheres of life based on the expansion of experiences that are reflected in the form of self-confidence and respect for the singular differences and potentialities of each individual.

Keywords: Autism; Childhood; Psychomotor Intervention; Body; Affective Processes.

1. BRINCARCOM E PERFORMAR

Evidenciando o autismo enquanto uma condição diversa, proponho a Psicomotricidade Relacional enquanto metodologia em prol da inclusão e diversidade, contrapondo a noção de normalidade enquanto padrão hegemônico para dar lugar as características singulares de cada criança.

Seguindo o direcionamento metodológico ético-político proposto pelo pesquisarCOM cuja terminologia se refere a “pesquisa como uma prática performativa que se faz com o outro e não sobre o outro” (MORAES, 2010, p. 42), proponho como modalidade de produção de conhecimento o brincarCOM em um espaço que contempla a inclusão e a diversidade.

BrincarCOM crianças não se trata de dar coordenadas específicas e propiciar um momento de descontração, mas estar imersa na relação de reciprocidade com todos, agindo e ao mesmo tempo se observando, cuidando do contorno do grupo, mediando encontros, realizando intervenções que asseguram um espaço seguro, acolhedor, favorecendo trocas afetivas, comunicando por meio do simbolismo do agir que se sintam livres para endereçar pedidos a este adulto que se coloca disponível corporalmente e afetivamente, mas ao mesmo tempo, garante a segurança do grupo e o enquadre da sessão.

Na Psicomotricidade Relacional sempre há uma dupla observação: sobre si mesmo e o outro, como se fossemos um ator e espectador atento de forma concomitante. Além de refletir sobre si mesmo, consideramos “as atitudes e valores imersos na relação” (VIEIRA, BATISTA e LAPIERRE, 2005, p. 133).

Faço a analogia das bolas que utilizo enquanto objeto mediador da relação no *setting* da Psicomotricidade Relacional à possibilidade performativa das vivências. As bolas normalmente são os primeiros objetos escolhidos para iniciar os atendimentos, pois possibilitam a comunicação à distância, sobretudo, para aquelas que hesitam a proximidade corporal, são universalmente conhecidas e não costumam ser um objeto ameaçador. Mas há outro elemento nelas para o qual eu gostaria de chamar a atenção, essas bolas ficam guardadas em um grande saco de tecido e sendo expostas ao calor, acabam sendo tingidas umas pelas outras.

Imagem 01: Bolas matizadas e o processo de subjetivação



Descrição da imagem 01: As bolas estão dispostas sobre o tapete esverdeado, são de tamanhos e cores variadas, algumas delas estão manchadas, uma das bolas maiores, a branca, tem tons nas cores lilás e cor-de-rosa, assim como a bola lilás tem tons cor-de-rosa. Em algumas bolas há o logo do CIAR - Centro Internacional de Análise Relacional, que constitui três bonecos estilizados simbolizando os pais abraçando uma criança, em torno do desenho lê-se: Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional.

Assim como as bolas são matizadas, quando recebem impressão de outros tons mediante a exposição do calor e o contato próximo, assim são os afetos e as inscrições passíveis de serem realizadas nas sessões. É como se nós fôssemos ganhando marcas um dos outros e saíssemos transformados, matizados (utilizando o significante de Michel Serres) desta fábrica de afetos, que é a Psicomotricidade Relacional.

Inspirada no texto de Despret (1999), *Ces emoticons que nous fabriquen*¹, concebo a Psicomotricidade Relacional enquanto uma fábrica de co-afetações, espaço onde faço provocações a fim de gerar conexões potentes, para isso lanço mão de diversas estratégias, como: o simbolismo presente no brincar; mediação corporal ou por meio de objetos; prazer sensório-motor; afetividade; dinamismo; acolhimento; parceria; criação de jogos simbólicos e espaços compartilhados; dentre outros.

¹ As emoções que nos fabricam (tradução livre).

O dispositivo, o *setting* psicomotor relacional, favorece uma relação de transferência que permite trocas passíveis de despertar sentimentos, afetos que podem nos constituir e são também responsáveis por nos subjetivar. Nesse espaço, fabricamos emoções que em última instância, nos fabricam.

Na Psicomotricidade Relacional os afetos não necessariamente precisam ser revelados, apenas vivenciados simbolicamente, com certa intensidade.

“Estamos convencidos de que na criança (e por vezes também no adulto), o inconsciente pode ser modificado sem passar necessariamente por uma verbalização e uma elaboração consciente” (LAPIERRE; LAPIERRE, 2005, p. 63).

Enquanto psicomotricista relacional, minha função é criar condições favoráveis para que esses afetos venham à tona a partir da condução de um dispositivo que seja sinônimo de um espaço de segurança, ao mesmo tempo prazeroso e agradável, tanto para os participantes da sessão quanto para quem conduz as vivências.

Para relatar a maneira pela qual a diversidade e a inclusão pode ser performada a partir de um dispositivo que se propõe a brincar COM crianças, sigo a trilha dos afetos, utilizando uma ordem lógica que em associação livre me permite acompanhar o movimento do grupo, sobretudo, das crianças dentro do Transtorno do Espectro do Autismo.

Os encontros nos autismos não necessariamente ocorrem a partir da semelhança, mas também pelas divergências. Couto [et al] (2017), concebem o encontro com o outro pela construção de “uma relação de sintonia, um refinamento do encontro nas diferenças” (p. 84).

A vinculação, portanto, não se dá necessariamente pela empatia ou possibilidade de colocar-se no lugar do outro, mas pela sintonia que abarca as diferenças. Tomando o respeito à diversidade como uma condição, é possível conectar-se subjetivamente com as crianças no *setting* psicomotor relacional, fabricando emoções, que acabam por nos constituir.

Partindo da premissa que é sempre possível realizar inscrições subjetivas ao longo das vivências de Psicomotricidade Relacional, um dos efeitos almejados do trabalho com inclusão é a transposição de experiências vivenciadas no âmbito educacional para outras esferas da vida.

A partir do brincarCOM, tive como objetivo geral performar uma realidade que contemple o autismo enquanto diversidade, utilizei enquanto dispositivo de pesquisa e proposta inclusiva a Psicomotricidade Relacional no âmbito educacional.

Privilegiei narrativas que consideram o autismo enquanto um modo diverso de sociabilidade, utilizei esse dispositivo de pesquisa e intervenção enquanto recurso produzido em parceria com as crianças e equipe pedagógica para potencializar vínculos, utilizando estratégias para que o ambiente fosse mais acolhedor, possibilitando formas de incluir a diversidade.

Neste campo específico presenciei uma realidade em que o autismo é acolhido enquanto uma forma diversa de subjetividade, considerando a integração do grupo, o vínculo afetivo, a escola inclusiva, a equipe multiprofissional pedagógica, aberta a sugestões dos pais e profissionais, assim como fizeram com o meu trabalho, estabelecendo parcerias e como consequência construindo uma atmosfera de aceitação social e acolhimento às múltiplas formas de convivência humana.

Embora eu localize este cenário micropolítico dentro de condições ideais se comparado a realidade de grande parte das Instituições Educacionais no país neste dado momento, enfatizo a interface performativa passível de atingir um cenário mais abrangente.

Vivencio a perspectiva sensível estabelecida no *setting* psicomotor relacional nas práticas cotidianas, transitando do específico ao campo macropolítico, compreendo as contribuições de cada modo diverso de subjetividade, aprendo a partir da experiência com o saber e modo de funcionamento das pessoas com autismo, pois qualquer encontro em que se sustenta um estado de abertura é por si só, performativo.

Validando a multiplicidade de diferentes modos de existência e as possibilidades de criar um espaço capaz de realizar um alinhavo subjetivo, estabeleci enquanto objetivos específicos: favorecer a inclusão; estimular a criação de vínculos afetivos; performar uma realidade que contemple o autismo enquanto uma diversidade.

Para nutrir uma atmosfera de segurança afetiva durante as vivências, foi fundamental colocar-me em estado de abertura, preparando-me para cada encontro, não só a partir dos objetos selecionados para mediar as relações, refletindo sobre os conteúdos que poderiam aparecer mediante as propostas, mesmo que não

estruturadas, mediando a troca de afetos, ativando formas de lidar com as diversidades, favorecendo a autoconfiança, não só naquele espaço, mas na vida cotidiana.

Para potencializar trocas afetivas convidei as crianças majoritariamente por meio de uma linguagem corporal a construir um clima afetivo nas vivências. Procurei compor com o grupo convocando a participação ativa de todos os integrantes; intervindo de acordo com a demanda de cada criança do grupo, sempre com o intuito de fortalecer vínculos e parcerias entre as crianças. Procurei ser uma figura facilitadora, acolhedora e receptiva às demandas.

Especialmente com as crianças dentro do TEA, estava ainda mais atenta e disponível para parceria, potencializando a interação destas com o grupo. No caso de Beija-flor, a função da mediadora foi fundamental para essa composição, pois foi uma presença ativa imprescindível nas vivências, sobretudo, como forma de propiciar a segurança afetiva e a extensão da parceria que eles normalmente têm em sala de aula também nas vivências de Psicomotricidade Relacional.

Para que o dispositivo psicomotor relacional cumprisse seu objetivo de funcionar enquanto metodologia facilitadora da inclusão foi fundamental ser proveitoso e eficiente para todos os integrantes do grupo, portanto, para que os objetivos específicos fossem atingidos, não bastava acompanhar a evolução das crianças dentro do TEA, mas do movimento de todos os integrantes enquanto grupo, favorecendo o estreitamento de laços e as negociações em um ambiente harmônico e acolhedor, não necessariamente sem tensões.

Houve benefícios para todos no contexto socialmente desenvolvido, especialmente no caso dos indivíduos dentro do TEA, a mediação das relações foi essencial tanto para a construção de vínculo quanto para o desenvolvimento. Além da equipe pedagógica, as crianças funcionaram enquanto elos que propiciaram a subjetivação e como consequência, a aprendizagem. Em conjunto amadureceram emocionalmente e psiquicamente, enquanto grupo social, compartilharam a partir do brincar registros simbólicos e afetivos.

A imagem abaixo mostra a turma toda reunida no último dia de vivência na escola, quando ao final do ano ganhei um colar e um cartão confeccionado pelas crianças em parceria com os pais e equipe pedagógica.

Imagem 02: Jardim III



Descrição da imagem 02: Neste dia reunimos o grupo todo na sala de atendimento de Psicomotricidade Relacional, havia dezessete crianças presentes, quatro estão em pé, as demais estão sentadas, assim como a mediadora Stephany e eu. Estou no meio do tapete, encostada na parede, envolvo uma criança com cada braço e seguro o cartão vermelho, cuja ilustração feita pelas crianças me retrata, uso um colar branco que acabei de ganhar de presente delas. Stephany está atrás de Beijafior e outra criança, sorrindo, assim como a maioria das crianças.

1.1. A pesquisadora e as articulações com o tema da pesquisa

O conhecimento situado e corporificado (Haraway, 1995), é uma forma responsável de fazer pesquisa, portanto, salientar os atravessamentos singulares da psicomotricista relacional mediante o campo de prática e estudo é relevante, pois a subjetividade da pesquisadora impacta diretamente na construção das intervenções.

Com o intuito de estabelecer uma espécie de encontro, intermediado pelo texto, daquele que lê com quem escreve, demarco as características de quem realiza a pesquisa: sou mulher, mãe, branca, profissional implicada com o processo de inclusão, engajada em uma prática que encadeou produção de conhecimento e trouxe

questionamentos, que tiveram a importante função de me acompanhar ao longo do trabalho de campo e escrita.

Essa apresentação se faz necessária para me localizar no texto e reconhecer que como branca, cis gênero (que implica na identificação com o sexo biológico) e que tem relacionamento com o sexo oposto, raramente enfrentei situações desprivilegiadas. Apesar do fato de eu ser do sexo feminino, brasileira, habitante do terceiro mundo, não guardo marcas na pele de preconceitos com relação ao meu gênero ou nacionalidade, provavelmente por não estar advertida.

Sou mulher, mãe, esposa de um homem branco. Quando penso em me definir, o pensamento que me ocorre é: “Sou uma pessoa comum”. Tal autopercepção logo se associa ao questionamento, agora já mais advertido, de um inculcamento relacionado aos parâmetros corponormativos estabelecidos pela sociedade que hipoteticamente parece ter criado uma régua capaz de mensurar aquilo que é considerado comum.

Haraway (2016), lembra que vivemos em tempos difíceis e o desafio é ser capaz de entrar em uma relação genuína com o outro, implicando-se com as questões e não simplesmente propondo resoluções evanescentes que asseguram um futuro seguro. Para a autora, ficar com a questão pouco se articula a um tempo chamado futuro, mas requer aprender a estar realmente presente, convocando uns aos outros ao encontro.

“Nossa tarefa é formular questões, estimular respostas potentes a eventos devastadores, acalmar águas turbulentas e reconstruir lugares calmos” (Ibid., 2016, p. 01, *tradução livre*).

Perguntas como: Quais mecanismos podemos produzir de forma a facilitar o convívio dos autistas no mundo considerando suas especificidades? Que recursos podemos produzir em parceria com eles, assim como com aqueles que os/nos rodeiam? foram questões que direcionaram minha pesquisa e deram encaminhamento às intervenções no contexto clínico e educacional.

Não me apresso em trazer soluções, apresento o método psicomotor relacional enquanto um dispositivo, capaz de possibilitar o encontro com o outro a partir de uma relação autêntica, elaborar questões em parceria COM os autistas e seus pares

(colegas de classe, pais, docentes e profissionais da equipe interdisciplinar) para poder compreender, intervir e performar realidades que favoreçam a aceitação das diversas corporalidades.

Trago minhas implicações quanto ao tema de pesquisa, para a compreensão dos conteúdos latentes, que me levaram a escolha do objeto de estudo. Considerando o autismo como fato inerente à realidade das famílias que chegam no âmbito clínico com um pedido de ajuda, reflito sobre qual mecanismo posso ofertar permitindo que o autismo apareça enquanto uma diversidade (e não uma patologia) de forma a contribuir para melhora da qualidade de vida do sujeito com autismo e sua família.

Além de pensar nos afetos que se associam à constituição psíquica e estão estritamente atrelados aos traços singulares de cada corpo, localizo o que o dispositivo de intervenção (a Psicomotricidade Relacional), tem fabricado em mim, para então compreender a extensão dele nos outros, no caso, em meu campo: as crianças do Jardim III, grupo de 21 crianças, sendo 18 crianças neurotípicas, 1 criança com Síndrome de Down e 2 crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista.

A partir do campo reflito sobre a forma como os afetos atravessam as pessoas: neurotípicas e atípicas, partilho histórias construídas, laços estabelecidos, vínculos criados e as descobertas que puderam ser feitas a partir do campo.

O aprendizado com os autismos e a importância de estabelecer laços a partir das diferenças, implica em um reposicionamento constante e em uma posição de, por vezes, não saber. É preciso sustentar esse lugar de incertezas e a partir das conexões potentes, trilhar estratégias que favoreçam a inclusão e como consequência, a própria subjetivação da pesquisadora, que em última instância reflete diretamente no processo de escrita e elaboração do tema pesquisado.

Em minha prática e pesquisa, tenho enquanto premissa o fato de que o Transtorno do Espectro do Autismo não é uma patologia. O concebo de forma plural, criando estratégias para que o ambiente seja mais acolhedor, possibilitando formas para incluir essa diversidade.

O movimento da neurodiversidade compreende o autismo como uma condição diferenciada de existência que pode ter benefícios e desvantagens. Para este movimento, o autismo ganha ênfase de uma condição neurológica, não patológica,

que pode apresentar como benefício, a capacidade incomum de domínio e concentração em uma área de interesse. Enquanto dificuldade, assinalam a frequente oscilação de humor e resistência à quebra de rotinas; em alguns casos, a objeção ao estabelecimento do contato visual e a não naturalização da interpretação da expressão facial e tom de voz, fator responsável por dificultar a forma padrão de comunicação verbal (HARMON, 2004).

Para os ativistas autistas, curar o autismo se assemelha aos esforços de uma era anterior para curar canhotos. Ao invés de fingir que as dificuldades associadas ao autismo podem sumir, seria muito mais eficiente se a ajuda focasse nos pontos fortes dos autistas (Ibid., 2004).

Não intenciono apresentar uma visão romanceada da diversidade, como se não houvesse sofrimento. Tenho presenciado muita afetividade nas famílias de indivíduos com autismo, mas é importante reconhecer que essa condição exige em maior ou menor grau uma dedicação superior. Demarco alguns relatos que evidenciam o sofrimento dos familiares da pessoa com autismo: “_Eu amo meu filho, mas eu não pedi para que ele fosse autista”. Ou mesmo, como forma de desabafo, com a filha já na idade adulta, a mãe relata não aceitar sua condição, pois as dificuldades se apresentam todos os dias: na falta de controle dos esfínteres; não saber se a pessoa está com dor; sentir-se responsável pelo outro por toda a vida; precisar supor aquilo que o outro precisa ou gostaria; sentimento de impotência e frustração constante; falta de tempo para si mesmo.

Diante dessas colocações, é importante reconhecer que há condições dentro da neurodiversidade que exigem investimento presencial, afetivo, físico, psíquico e financeiro superior se comparado ao desenvolvimento típico.

Ao acolher a demanda de pais de pacientes em meu consultório e no âmbito educacional com a especificidade do autismo, a dor, nem sempre nomeável, está presente e a percepção desse sentimento mobiliza minha pesquisa.

Discurso sobre uma das modalidades de sofrimento que as famílias experenciam ao se deparar com a aridez do mundo em que vivemos, onde a cobrança é sempre pautada em um tácito manual normativo, que embora não esteja descrito em nenhum livro físico, parece ser seguido pela maioria sem maiores

questionamentos. Descrevo o sofrimento de uma família ao receber e então partilhar junto à equipe interdisciplinar, a qual faço parte, a avaliação anual escolar do desenvolvimento do seu filho dentro do Transtorno do Espectro Autista.

A avaliação era extensa, descreverei apenas os itens que discorrem sobre o desenvolvimento psicomotor, por se tratar da área que um psicomotricista supostamente deveria atuar, são eles:

Não participa com interesse de atividades psicomotoras.

Não apresenta lateralidade definida.

Não coordena os movimentos independente dos membros.

Não apresenta equilíbrio dinâmico e estático.

Não consegue alterar a direção sem hesitar.

Não percebe o espaço da atividade.

Não compreende o comando sem necessidade de interferência anterior.

Não desenvolve velocidade.

Não demonstra força.

Não utiliza a tesoura com desenvoltura.

Não confecciona dobraduras.

Desenha *com estímulo* a figura humana explorando o esquema corporal.

Não desenha objetos com riqueza de detalhes.

Não desenha cenas e situações.

De 14 pontos da avaliação de desenvolvimento, 13 eram negativas e 1 *com estímulo*. Chamo a atenção para o excesso de “não” e a ausência de “sim”, fato que me leva a questionar se essa avaliação foi construída de acordo com o citado suposto manual normativo, que nunca foi impresso em papel ou descrito em arquivos digitais, mas está presente no pensamento da sociedade e por sua vez reflete nas demandas e exigências para todos, como se fosse possível colocar uma régua e medida comum. Uma avaliação padronizada com espaço para algumas linhas ao final que pouco descreveram o desenvolvimento da criança em questão.

A quantidade de negativas chama a atenção, pois este relatório não contempla as especificidades da criança. De fato, constato que a criança apresenta atraso na motricidade fina, dificuldade no relacionamento social e de comunicação, assim como restrições no uso da imaginação e jogos simbólicos. Em alguns momentos necessita do *stimming*, comportamento repetitivo, para se autorregular. Contudo, neste relatório deveria aparecer as evoluções da criança, como quando se apresentou em uma festa

escolar, acompanhando o grupo, tolerando o barulho e as diversas mudanças na rotina. Questiono essa normatividade excessiva, estou certa de que esta criança quer estar junto ao grupo, quer ser incluída nas brincadeiras e atividades e tem potencial para isso, desde que suas especificidades sejam acolhidas e respeitadas.

Na avaliação citada houve integração, abriu-se espaço para criança no contexto escolar, mas faltou acolhimento e a inclusão não ocorreu por não contemplar suas singularidades ao usar uma avaliação padronizada, sem criar meios para aumentar a rede de interdependência² da criança na escola, como a inserção de uma mediadora, que teria possibilidades de auxiliar na aquisição desses itens que tem como meta pedagógica a serem desenvolvidos.

Quando não há inclusão acontece a partilha da culpabilização que pouco auxilia para contribuir para a autonomia da criança e em alguns casos, desconsidera a interdependência. O ciclo pode ser descrito da seguinte forma: o relatório extremamente normatizador é apresentado aos pais, que de certa forma se sentem responsáveis pela criança não ter ido satisfatoriamente bem na avaliação. Os pais, por sua vez, responsabilizam a equipe interdisciplinar que acompanha a criança por não terem estimulado o suficiente para que ela tenha tido êxito nos itens avaliativos. Os profissionais, também se angustiam ao se deparar com tais resultados. Ou seja, estamos focando na falta, ao invés de valorizar aquilo que a criança tem de potencial e fortalecer a relação de interdependência. Essa padronização falha ao distribuir o mal-estar, sobretudo aos pais, que já se encontram em extremo sofrimento. Como consequência, essa frustração pelo filho não se encaixar em um modelo, retorna para a criança, como um sentimento que ela capta, mas nem sempre tem condições de interpretar.

Nesse ponto, me transponho para o *setting* da Psicomotricidade Relacional, pois, todas as ações têm como pretexto criar possibilidades de entrar em relação com o outro por meio dos afetos, tirando o foco do sintoma para privilegiar as múltiplas potencialidades que a criança apresenta.

² Termo introduzido pelas teóricas feministas, pautado no fato que todos somos dependentes em alguns momentos da vida, como infância, velhice ou por ocasião de doenças (DINIZ, 2003). Tema discutido com maior profundidade no capítulo 4.1. Interdependência e Mediação, p. 44.

“Nós queremos trabalhar com aquilo que há de positivo na criança; nós nos interessamos por aquilo que ela sabe fazer, e não pelo que ela não sabe fazer” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 19).

Os preceitos da Psicomotricidade Relacional conferem ênfase às potencialidades da criança. Os aspectos positivos só podem ser descobertos e desenvolvidos se não forem ofuscados pelo que a criança não sabe fazer. “Centralizar a atenção em um sintoma é fixá-lo, estruturá-lo; esquecê-lo talvez seja a melhor forma de apagá-lo, pois ele não desperta mais interesse...” (Ibid., p. 20).

Tomando tais diretrizes enquanto inspiração, minha conduta nos atendimentos psicomotores relacionais é o estabelecimento de uma modalidade de relação que não confere ênfase aos *déficits* identificados na criança, mas no desenvolvimento de suas potencialidades, acompanhando seus interesses de forma criativa e inventiva.

2. APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

O trabalho psicomotor relacional desenvolvido na escola apareceu como uma demanda a partir do atendimento no âmbito clínico. Antes de iniciar o trabalho junto ao grupo na escola, atendi individualmente duas crianças diagnosticadas dentro do TEA que estudavam na mesma escola e turma.

Eu, os pais e a equipe pedagógica, concluímos que seria interessante aproveitar o espaço privilegiado da escola, onde as crianças já têm familiaridade com o grupo, para potencializar o estreitamento das relações utilizando a Psicomotricidade Relacional enquanto metodologia passível de favorecer o estreitamento dessas relações no *setting*, com o intuito de que as inscrições efetuadas nesse espaço de brincadeira livre pudessem ser transportadas para o cotidiano.

Para a aplicação deste método na escola, foi apresentado um projeto³ à equipe pedagógica da escola: direção, coordenação, psicóloga da educação infantil e professora regente.

Inicialmente foi autorizada a realização da Psicomotricidade Relacional por um semestre, ficou acordado com a equipe pedagógica que faríamos uma reunião após esse período para estudar a continuidade do projeto no segundo semestre. Após o primeiro semestre recebi autorização para dar continuidade ao trabalho até o final do ano.

Dois semanas antes do início do trabalho de campo foi enviada por intermédio da agenda escolar um comunicado a respeito da realização das vivências de Psicomotricidade Relacional aos pais das crianças do Jardim III e o convite para uma reunião. Nesta ocasião apresentei meu trabalho, solicitei verbalmente a autorização para a filmagem das sessões, mencionei que o material seria de uso restrito para fins de estudo e pesquisa do Programa de Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como: divulgação acadêmica, grupo de estudos, grupo de supervisão e de orientação, banca de qualificação e defesa da dissertação de mestrado, além de justificar o objetivo principal dos registros: aprimorar minhas

³ Modelo do projeto apresentado à Creche Escola Me Ninar consta em Apêndices, p. 106.

possibilidades de intervenção a partir da observação posterior às vivências realizadas.

Os pais consentiram a filmagem e solicitaram que na reunião semestral eu apresentasse fotos de momentos das vivências. A solicitação dos pais foi acolhida e autorizada pela escola, participei da reunião escolar semestral com os pais e tive a oportunidade de apresentar o desenvolvimento do meu trabalho com as crianças. Neste dia recolhi o termo de consentimento⁴, solicitei as autorizações das imagens assinalando minha intenção de utilizá-las também na dissertação. Nesta ocasião levei o livro *O adulto diante da criança* (2010), para contextualizar como utilizaria imagens, conforme o modelo utilizado por Anne Lapierre e André Lapierre, autores do livro mencionado.

O trabalho de campo da pesquisa foi realizado com crianças da educação infantil, faixa etária entre cinco e seis anos de idade. No primeiro semestre a quantidade era de 20 integrantes, sendo a turma dividida em duas para o atendimento, de forma que primeiro era atendido um grupo de 10 crianças, enquanto a outra metade fica com a professora regente e depois o inverso, voltando o grupo atendido para a sala de aula. No segundo semestre uma criança ingressou na turma e o número de crianças em cada vivência ficou de 11 e 10.

A divisão dos grupos não era rígida, a cada semana a combinação dos participantes variava, normalmente conforme o horário de chegada na escola ou demanda das próprias crianças à professora. A única estruturação solicitada era que em cada vivência participasse uma das crianças dentro do TEA, para que eu pudesse despender maior atenção a cada uma delas junto ao grupo.

A periodicidade foi de uma sessão semanal ao longo de um ano letivo, aproximadamente 10 meses. Foram realizadas 62 vivências no total, 31 com cada grupo.

Ressalto a parceria da equipe pedagógica para o desenvolvimento deste trabalho, pois tive a colaboração da professora auxiliar e das mediadoras de um dos

⁴ Modelo do Termo de Consentimento (autorização das filmagens e utilização das imagens) consta em Apêndices, p.115.

alunos para realizar a filmagem das vivências e o fundamental auxílio na logística com a troca dos grupos.

Como espaço físico foi disponibilizada a sala de *ballet* da escola, local seguro e propício para a brincadeira espontânea, ambiente acolhedor e sem problemas com relação ao barulho para demais ambientes.

As sessões foram fotografadas e filmadas para análise da própria atuação com os integrantes; a interação de cada criança e do grupo como um todo; a percepção da comunicação tônico-corporal enquanto instrumento de mediação e a identificação dos conteúdos manifestos e latentes predominantes.

Como método de análise foi utilizada: a revisão dos vídeos, imagens e o Diário de Campo como forma de documentar e acompanhar o desenvolvimento individual e grupal.

Os recursos utilizados para atendimento foram: uma câmera, para as fotos e filmagens; um aparelho de som para as trilhas sonoras selecionadas de acordo com os objetivos propostos em cada vivência; uma sala vazia, disponibilizada pela Instituição onde o atendimento foi realizado e os objetos mediadores da relação: bolas; cordas; tecidos; bambolês; bastões de espuma; caixas; jornais e o paraquedas.

Os objetos mediadores da relação foram utilizados para estabelecer uma conexão entre os participantes da vivência e são selecionados mediante o conteúdo que se pretende trabalhar. Estes objetos podem ter inúmeras representações, construídas de forma coletiva ou não, ocasionalmente, podem até ter uma proposta um pouco mais estruturada, desde que a espontaneidade seja sempre priorizada.

A atuação psicomotora relacional possibilita um espaço de escuta, não só daquilo que é dito verbalmente, mas principalmente daquilo que se pode expressar por meio do corpo, considerando a modulação tônica, a expressão, a forma como as crianças se relacionam com o adulto, seus pares, os objetos postos à disposição e de que forma escolhem se posicionar no espaço.

As vivências tiveram duração de uma hora, foram organizadas a partir da roda inicial, momento em que há comunicação verbal, em seguida abre-se espaço para o dinamismo e a comunicação tônico-corporal através de jogos simbólicos, com características essencialmente afetivas. Ao final da sessão há um momento para o

relaxamento e por último a roda final, quando a palavra ganha espaço novamente e as crianças podem verbalizar suas impressões a respeito do vivenciado ou quaisquer fatos ou sentimentos que queiram mencionar.

A verbalização que se segue após a sessão prática permite o reajuste entre o “fazer” e o “dizer”, contudo, não é indispensável às crianças, esse momento de retomar a palavra pode progressivamente levar a compreensão da expressão consciente das transposições analógicas, permitindo “compreender, elaborar, integrar e compreender elementos novos de sua vida psíquica” (LAPIERRE, 2010, p. 256).

O contexto de cada criança, seus comportamentos anteriores e estágio de evolução, são relevantes para a escolha da abordagem de interação: dinamismo; atividades sensório-motoras; jogos de representação; expressão simbólica; acolhimento; legitimação de conteúdos agressivos; contenção afetiva; dentre outros. Intervento sempre que necessário, autorizo uma atividade aparentemente desestruturada, mantendo a organização do *setting*, pois o adulto é a figura de referência, transmitindo essa função por meio de ações coerentes, além da estruturação temporal a partir do ritual de entrada, passagem do jogo dinâmico para o relaxamento e ritual de saída.

As imagens foram alteradas na região da face, assim como os nomes das crianças, substituídos por significantes de pássaros nativos da região do Rio de Janeiro, local onde o trabalho de campo foi realizado. A escolha de: Andorinha; Bem-te-vi; Beija-flor; Canário, Pardal; Pula-Pula; Sabiá e Tico-tico, está associada a uma vivência que marcou cronologicamente o meio do ano letivo, cujo material mediador da relação foram jornais, quando simbolicamente vivenciamos a experiência de relaxamento em um ninho feito de papéis amassados, representante do acolhimento às crianças do Jardim III.

Bem-te-vi e Beija-flor foram os nomes fictícios escolhidos para representar as crianças dentro do TEA. A princípio eu a professora regente, supomos que Tico-tico, criança com Síndrome de Down, poderia acompanhar Bem-te-vi, criança autista que não necessitava de mediação escolar. Contudo, a prática mostrou que seria mais interessante que Tico-tico alternasse entre os grupos, assim como os demais. E esse foi um dos primeiros aprendizados decorrentes do trabalho de campo.

3. NARRATIVA DE CO-AFETAÇÕES

Narro as experiências de acordo com as impressões marcadas por alguém que participou das sessões, mas também passou pela tentativa de observá-las de um outro lugar, a partir da memória afetiva e das ressonâncias que as vivências causaram naquela que pesquisa e intervém.

Serres (2001), reconhece nas palavras um dom a partir do poder de nominar e suavizar o mundo. Por outro lado, indica seu lado duro ao responsabilizar o excesso de códigos na linguagem como possíveis causas da destruição do jardim dos sentidos. Responsabiliza a palavra como principal causa da insensibilização dos corpos, afirmando: "É preciso sentir ou nomear-se, escolham. A linguagem ou a pele, estesia ou anestesia. A língua endurece os sentidos" (Ibid., p. 69).

Ao questionar qual o som que escutamos quando o organismo está calado, é incisivo ao responder que não é a voz, tão pouco a linguagem, justificando que a cinestesia emite e recebe milhares de mensagens e que "a saída do ruído cura, mais que o mergulho na linguagem" (Ibid., p. 83).

Nós, adultos, embriagados pelo mundo das palavras, nem sempre percebemos a sutileza das representações simbólicas presentes no brincar. Lapiere e Aucouturier (1984), escolhem o caminho do simbolismo direto da ação não mediado pelo discurso, afirmando que "o discurso verbalizado não atinge as camadas profundas da personalidade a não ser excepcionalmente quando se recria a emoção corporal através da situação transferencial" (p. 57).

(...) nossa linguagem adulta, estruturada, intelectualizada, conceituada, não toca a criança a não ser em um certo nível superficial, o de relações socializadas e convencionais. Só podemos atingir a criança de forma autêntica e profunda, através de sua própria linguagem, inclusive linguagem gestual. É preciso aceitar se colocar num nível onde ela possa e queira trocar: gritos, palavras, gestos simples, mímicas, atitudes, contatos e objetos; trocas múltiplas, furtivas ou prolongadas, moventes, rupturas, abandonos, repetições. Esta linguagem aparentemente desestruturada permite viver na espontaneidade" (LAPIERRE, AUCOUTURIER, 1984, p. 60).

Lapierre; Aucouturier, (1984) e Serres (2001) assinalam o corpo e os afetos enquanto meio preponderante de intervenção e questionam a comunicação verbal como forma prevalente de intervenção.

Na Psicomotricidade Relacional a linguagem não verbal é priorizada para que as tensões emocionais possam ser expressas através do simbolismo do agir, com autenticidade. Trabalhar com os afetos é condição para dar sentido ao que uma experiência corporal pode representar, viabilizando a expressão de sensações físicas por meio de imagens representativas ou analógicas.

Lapierre e Aucouturier (2004), optam pela utilização do termo “infraverbal” enquanto sinônimo da linguagem analógica ou não verbal, justificando que essa modalidade de comunicação “não está abaixo do verbal, ou em uma posição “inferior” em relação ao verbal. Ela se situa, ao longo da vida, em uma outra dimensão, certamente mais autêntica” (Ibid., 2004, p. 99).

Há elementos de comunicação infraverbais presentes em toda a expressão falada, pois as tensões tônicas da totalidade do corpo se associam a carga afetiva e emocional, modulando o som. Lapierre (2010), nomeia enquanto “vivência corporal analógica” tudo aquilo que é vivenciado não verbalmente, a partir de encontros que geram sentimentos, mas que se desenrolam fora da palavra.

É um verdadeiro desafio usar o dom da palavra para nomear sem trazer prejuízo ao jardim dos sentidos, tendo como guia um corpo sensível, não priorizo o discurso teórico psicomotor relacional ou filosófico, mas a ampliação da disponibilidade psíquica e corporal capaz de acompanhar o outro em seu percurso.

Reconhecendo que a linguagem verbal é falha e as palavras são faltosas, sobretudo, para qualificar a importância das sensações, não há outro recurso se não as utilizar, pois são a partir de suas composições que os textos são feitos. No entanto, a narrativa não consiste em trazer a realidade objetiva da lembrança, para isso há vídeos e fotos, mas a realidade psíquica e os afetos atrelados as vivências com as crianças ao longo do percurso.

Há sempre a possibilidade de reaprender com as crianças a importância da escuta, não necessariamente atrelada à comunicação verbal, mas das nuances corporais acompanhadas de tonalidades vocais, toque, cheiro, tónus, elementos da

comunicação tônico-corporal, passível de expressar conteúdos afetivos, que talvez não poderiam ser traduzidos tal como são, em palavras.

O *setting* da Psicomotricidade Relacional transcorre de forma aparentemente desestruturada, justamente para viabilizar circunstâncias passíveis de favorecer a enunciação por meio dos atos que a criança apresenta na relação. Há o comprometimento com a escuta genuína da criança, pois elas têm importantes conteúdos a comunicar, seja pela linguagem verbal ou corporal.

As imagens a seguir contextualizam a estruturação de uma vivência: roda inicial, momento em que se abre o espaço para a comunicação verbal; a brincadeira e os jogos simbólicos em que predomina a comunicação corporal; o relaxamento; a roda final, quando voltamos a utilizar a comunicação mediada pela palavra e, por último, a despedida.

Imagem 03: Roda inicial



Descrição da imagem 03: Eu e nove crianças estamos conversando na roda inicial em uma sala sem móveis, branca e azulejada até a metade da parede. Estamos sentados em formato de círculo sobre um tapete verde, centralizado, mas encostado na parede. No canto da sala encontra-se o tecido verde que guarda os objetos da vivência e uma mochila.

Imagem 04: Brincadeira livre



Descrição da imagem 04: A imagem tem como intuito ilustrar a brincadeira livre. Na sala branca, sem mobiliário, repleta de objetos mediadores da relação e um tapete esverdeado, brincamos livremente. Estou com um tecido amarrado na cintura, representando uma saia, seguro um grande tecido azul com os braços levantados. Corro atrás de uma menina, que está com um gorro amarelo e alaranjado, tem formato de um bicho indefinido, ela segura um bastão de espuma rosado nas mãos enquanto também corre, nossa expressão é de alegria. Ao nosso redor as crianças brincam com as caixas e tecidos. Uma criança está deitada dentro da caixa, outra está sentada no tapete, outra levanta uma caixa cujo papelão já está rasgado e ao fundo estão outras quatro crianças brincando com tecidos e bastões.

“Para a criança, o objeto se integra estritamente à ação e compartilha os conteúdos imaginários. Sua imaginação transbordante pode transformar qualquer objeto em qualquer coisa” (LAPIERRE; AUCOUTURIER; 1984, p. 98).

Para demarcar a ampla capacidade de representação, trazendo à tona o imaginário, o artefato da imagem a seguir remete arcos e flechas, construção elaborada inicialmente por uma das crianças, reproduzida por mim e pelas demais, utilizando bastões e cordas.

Imagem 05: Jogo simbólico



Descrição da imagem 05: Na sala branca, fora do tapete eu e as meninas estamos enfileiradas, olhando o espelho, em uma postura de mirar um objeto. Enquanto isso, no tapete, Tico-tico está deitado, com um bastão entre as pernas e Canário se olha no espelho como se fosse um guerreiro, com postura ereta, arco nos ombros e uma “flecha”, representada pelo bastão, na mão. Próximo ao espelho, está uma menina em pé, de costas.

Imagem 06: Relaxamento



Descrição da imagem 06: Na sala de atendimento psicomotor relacional, estamos no momento do relaxamento, estou sentada no centro do tapete, apoiada na parede. Beija-flor está sentado ao meu lado direito e à esquerda uma criança coberta por um tecido repousa a cabeça em minha perna, estou com uma das mãos sobre suas costas. Outras crianças descansam no tapete, cobertas por

tecidos. No canto oposto ao tapete, ao lado do espelho, Sabiá repousa sob os tecidos que se apoiam na barra de *ballet*.

Imagem 07: Roda final



Descrição da imagem 07: Estamos na roda final conversando sentados em círculo em cima do tapete verde, uma das crianças levanta o dedo, aguardando sua vez de falar, outras crianças escutam e observam, eu olho sorrindo para uma das crianças. As bolas utilizadas na vivência estão dentro de um saco de tecido e sobre este material estão alguns bastões de diversas cores.

Imagem 08: Despedida da vivência



Descrição da imagem 08: Na sala de atendimento psicomotor relacional nos despedimos na roda final, ainda sentados sob o tapete verde, as crianças mais próximas fisicamente me abraçam e as

crianças próximas a borda do tapete se mantêm em círculo. No canto da sala já sem objetos espalhados está o saco de tecido bege que contém os materiais utilizados na vivência.

Com o objetivo de evidenciar o percurso das crianças dentro do TEA ao longo das vivências, sigo a ordem transcorrida no primeiro dia de trabalho de campo, narro inicialmente as vivências em que Beija-flor esteve presente e em seguida as que Bem-te-vi participou. As sessões ocorreram no mesmo dia, uma seguida da outra, o relato neste formato atende uma questão metodológica, evidenciando o processo de cada criança ao longo do trabalho de campo.

3.1. Expectativa

Evidentemente havia muita expectativa de minha parte para o início das vivências na escola, mas logo percebi que esse afeto era compartilhado por meus parceiros no brincar autêntico e jogo simbólico: Bem-te-vi e Beija-flor.

As transcrições do Diário de Campo estão em *itálico*, a narrativa evidencia o primeiro afeto: a expectativa referente a primeira vivência realizada na escola.

(Diário de Campo)

Cheguei à escola, organizei a sala e perguntei a professora regente se eu deveria aguardar onde seria realizada a vivência de Psicomotricidade Relacional ou se a professora auxiliar levaria os alunos até a sala.

Jurema respondeu que eu poderia me sentar com ela na roda para apresentar as crianças e organizar quem iria no primeiro e segundo grupo. Comentou que Bem-te-vi estava ansioso e por esse motivo ele participaria do primeiro grupo.

Bem-te-vi comunica-se verbalmente e não precisa de mediação na escola. Antes das vivências no espaço educacional, atendi Bem-te-vi na clínica psicomotora relacional por um semestre. Após este período, eu e os pais explicamos que ele não seria atendido mais clínica, pois eu iria até a escola brincar com ele e amigos, notícia que ele recebeu com entusiasmo e estava na expectativa.

Beija-flor ainda não se comunica verbalmente e tem a presença de Juliana como mediadora. Foi atendido por menos tempo na clínica e a princípio os

atendimentos continuariam tanto na clínica quanto na escola. As sessões no espaço clínico coincidiam com o dia do atendimento na escola, de forma que na mesma manhã, contei para Beija-flor que eu o encontraria na escola para brincar com ele e seus amigos.

Bem-te-vi verbalizou sua vontade de participar do primeiro grupo, Beija-flor demonstrou corporalmente, pois assim que chegou, sentou-se em meu colo. Como Beija-flor tinha sido selecionado para participar do segundo grupo, a professora a convidou para ir ao colo dela. Convite recusado. A mediadora também chamou Beija-flor. Ele permaneceu imóvel, como se quisesse afirmar seu lugar e sua vontade. Jurema ficou surpresa e comentou com Juliana que isso nunca havia acontecido antes. Logo, reconheceu que por um lado isso era bom, pois Beija-flor estava afirmando aquilo que gostaria de fazer.

Escutando esse pedido corporal de Beija-flor, Jurema perguntou se Bem-te-vi concordaria em participar do segundo grupo, ele assentiu com a cabeça e seguimos para a sala onde seria realizada a primeira vivência de Psicomotricidade Relacional.

4. BEIJA-FLOR

Reflico sobre a linguagem corporal de Beija-flor a partir da maneira como manejamos o ritual de retirar os calçados para entrar na sala. Na sessão clínica, Beija-flor com frequência colocava o calçado e se direcionava à porta, em um movimento que demonstrava sua vontade de ir em direção ao pai, na sala de espera.

No ritual de entrada da sessão, o movimento de se descalçar pode significar uma abertura, disposição a estar neste espaço por um tempo. A insistência em não tirar os calçados pode ser interpretada como resistência, forma de dizer que não está à vontade ou não está disposto a ficar.

Na clínica, quando Beija-flor concordava em tirar os calçados e em algum momento os calçava e se direcionava a porta, comunicava sua intenção de ir embora por meio do objeto (calçado) e do movimento (caminhar em direção à saída). Na escola parou de fazer o movimento de colocar os calçados, demonstrando estar mais à vontade junto ao grupo do que na sessão individual.

Imagem 09: À vontade com seu grupo



Descrição da imagem 09: Na sala de atendimento, Beija-flor salta enquanto segura uma bola azul em suas mãos, está sorridente, parece estar alegre. As outras seis crianças que aparecem na cena também estão explorando o espaço e os objetos: bolas ou bastões.

A preferência de Beija-flor para eleição de objetos eram os de características sensoriais, por vezes explorava levando-os à boca, depois ampliou sua manipulação a partir do movimento. Objetos geométricos, com texturas, eram um grande atrativo sensorial, tanto pelo estímulo tátil quando visual, como a junção dos azulejos ou o bordado da minha camiseta.

Imagem 10: Objetos com texturas (sensoriais)



Descrição da imagem 10: Na sala de atendimento psicomotor relacional seis pessoas compartilham espaço sentados sobre o tapete verde, cor que se assemelha ao uniforme azul que as crianças usam. De um lado três crianças conversam e do outro lado, Beija-flor está em meu colo, observando o bordado azul de minha camiseta preta e ao seu lado está outra criança, a quem eu observo enquanto eu seguro na lateral de seu corpo.

Imagem 11: Logo



Descrição da imagem 11: A logo é um círculo esverdeado, cujo centro em branco representa uma família de forma estilizada, com traços simples simboliza pais e uma criança, formando um coração assimétrico.

A escolha do posicionamento do tapete é algo a ser considerado, a sala é retangular, o tapete fica encostado na parede, de frente para o espelho, que tem uma barra horizontal, utilizada para as aulas de *ballet*. O tapete recebe investimento afetivo, de forma a transmitir a mensagem de acolhimento e segurança. Esse espaço simboliza a continuação do corpo da psicomotricista relacional, quando uma criança

se dirige até este espaço, compreendo como um chamado, uma forma de comunicar corporalmente a intenção de entrar em proximidade com o adulto.

Imagem 12: Acolhimento no tapete



Descrição da imagem 12: Na sala de atendimento psicomotor relacional, eu, Tico-tico e Beija-flor estamos sentados no tapete, estou no centro dos dois, as laterais de nossos corpos estão próximas, estou com uma mão na perna de cada criança. Beija-flor cobriu a parte inferior do corpo com um tecido verde. Logo a frente, estão quatro meninas realizando uma construção com os tecidos sobre a barra de *ballet*, cujo conteúdo simbólico remete a cabanas, duas delas estão vestidas com tecidos, que representam vestidos.

O tapete é um espaço privilegiado para afetividade e também para contenção afetiva, na cena que se segue, pode-se perceber que o conteúdo vivenciado no tapete difere do vivenciado pelos demais. Enquanto eu e Beija-flor vivenciávamos um momento de afetividade no tapete, os meninos encenaram uma luta, simbolizando espadas a partir do bastão.

Imagem 13: Afetividade



Descrição da imagem 13: No canto da sala estão três meninos com os bastões na mão, representando espadas. Ao lado duas meninas o observam em meio a caixas e tapetes. Ao fundo, pode-se observar eu e Beija-flor vivenciando um momento de afetividade por meio do contato corporal e olhar.

Ao longo desta vivência com tecidos, caixas e bastões, as crianças intensificaram o barulho ao bater os bastões no chão, experimentaram sua potência ao escutar sua própria produção sonora, canalizando o conteúdo da agressividade de maneira simbólica.

Beija-flor demonstrou desconforto com o excesso de barulho, sinalizando a partir de um pedido de acolhimento, eu o segurei no colo e nos direcionamos ao tapete.

Imagem 14: Contenção afetiva



Descrição da imagem 14: Na sala de atendimento psicomotor relacional seguro Beija-flor no colo em pé, seu rosto repousa em meu ombro. Três crianças observam de longe, em pé. Enquanto outras estão sentadas sob bastões, encostadas no espelho, ao lado da barra, onde algumas cordas foram penduradas.

Trabalhei com as crianças a compreensão do ocorrido, pois o som do bastão no chão não agradou Beija-flor e o choro foi sua forma de contar que algo não estava bem, a partir disso as crianças silenciaram e Beija-flor se acalmou quando o barulho diminuiu.

Embora Beija-flor não esteja envolvido diretamente em todas as brincadeiras coletivas e apresente certa resistência às brincadeiras sensório-motoras, como se deixar ser tomado e virado de ponta cabeça, ele acompanha o movimento do grupo, como na imagem em que observa o movimento do colega por meio do reflexo do espelho.

Imagem 15: A observação do prazer sensório-motor pelo espelho



Descrição da imagem 15: Seis pessoas aparecem na imagem que se passa na sala de atendimento psicomotor relacional. Estou de camiseta rosada e calça azul marinho, as crianças estão de uniforme azul, com duas listras amarelas na lateral na bermuda e camiseta. Estou sorrindo, segurando uma criança de cabeça para baixo, que dá um grande sorriso, expressando a euforia do movimento. Beija-flor está apoiado na barra de *ballet*, com os pés sobre um bastão lilás, observa o reflexo da brincadeira pelo espelho. Tico-tico e Andorinha observam a brincadeira sensório-motora com curiosidade. Sobre o tapete uma criança está deitada, também observando a cena.

Afetivamente Beija-flor sempre foi receptivo e aos poucos, ele passou a ser um pouco mais aberto a intervenções que envolvem movimento, estímulos proprioceptivos e vestibulares, sistemas sensoriais associados ao processamento visual, espacial, equilíbrio, segurança gravitacional e emocional.

Uma das estratégias utilizadas foi fazer com que antes ele visualizasse o movimento em outra criança para que pudesse se preparar a partir da antecipação e então eu fazia a proposta de repetição do mesmo movimento com ele. A partir da sugestão de planejamento motor, percebi que Beija-flor passou a ajustar seu tônus, permitindo-se sentir prazer no movimento de suspensão corporal compartilhada.

Tico-tico foi um grande aliado neste processo, criança com a qual Beija-flor já possuía vínculo afetivo, era extremamente receptivo a estímulos vestibulares, que envolvem o movimento e cinestésicos, associado a recepção dos sentidos. Tico-tico era um buscador intenso de movimento e estímulos táteis e visuais, expressava com

entusiasmo o quanto se divertia com o prazer sensório-motor, funcionando como um modelo capaz de contagiar, convidando Beija-flor para repetição na sequência.

Imagem 16: Tico-tico e Beija-flor



Descrição da imagem 16: A cena se passa na sala de atendimento psicomotor relacional durante a vivência com caixas, eu abraço Tico-tico e Beija-flor ao mesmo tempo, nós estamos em pé sobre o tapete esverdeado e nossa expressão é sorridente. A nossa frente, fora do tapete, Pula-pula segura uma caixa em pé, compenetrada, pois dará uma função a caixa.

A cena a seguir demonstra Tico-tico em um movimento de rotação, em que eu o seguro sob os ombros e faço círculos. Logo atrás podemos observar Beija-flor com os braços para cima, sorridente. Estaria ele observando o amigo e vibrando mesmo de longe com o movimento?

Eu não poderia afirmar, mas aos poucos fui ganhando a parceria de Beija-flor em propostas sensório-motoras, desde deixar-se ser envolvido pelos tecidos a permitir-se ser levado em minhas costas, como nas imagens que se seguem.

Imagem 17: Tico-tico e o prazer sensório-motor



Descrição da imagem 17: Eu e Tico-tico estamos em pé na sala de atendimento, as costas de Tico-tico se apoiam em meu tronco, enquanto eu coloco meus braços em volta dos seus, para rodá-lo em círculo, eu e ele temos uma expressão sorridente. Ao fundo está Beija-flor com uma das mãos para cima, sorrindo. Sabiá, arruma ao redor da cintura um tecido que representa uma saia. Pardal está em pé usando uma capa amarela.

Imagem 18: Mediando a relação por meio dos tecidos



Descrição da imagem 18: Estou sentada no chão da sala de atendimento psicomotor relacional, sorrindo e olhando para Beija-flor, envolvendo a parte inferior de seu corpo com um tecido branco. Ao fundo estão três crianças, todas usando tecidos como forma de representar vestimentas, nas cores: rosa, verde e azul.

Imagem 19: Permitiu-se ser levantado na brincadeira de cavalinho



Descrição da imagem 19: Na sala de atendimento psicomotor relacional, estou em pé, inclinada, levando Beija-flor em minhas costas. Eu o seguro com os braços e ele se segura em mim, está sorrindo. Ao fundo está um menino de capa esverdeada translúcida, segurando acima da cabeça um tecido branco, ao lado uma menina de uniforme, em um movimento de caminhar.

Na tentativa de compartilhar a brincadeira, fiz uma provocação com a bola vermelha, para que Beija-flor me ajudasse a defender o objeto. Estou em torno dele e solicito seu auxílio corporalmente para que me ajude a defender o objeto que está em nossa posse. Pode-se inclusive observar outra bola verde no canto da sala, confirmando que não era a bola vermelha que estava em questão, mas o ato de se relacionar por meio do objeto.

Imagem 20: Intervenção por meio da provocação e defesa da bola



Descrição da imagem 20: A cena se passa na sala de atendimento psicomotor relacional. No tapete esverdeado uma criança está deitada e a outra está inclinada em direção ao mesmo. Ao lado eu e quatro crianças brincamos com uma bola vermelha. Estamos sentados, Beija-flor encosta suas costas em meu tronco, eu seguro uma bola vermelha com as mãos, as mãos de Beija-flor seguram a mesma bola junto comigo, enquanto Canário a puxa. Logo a frente Sabiá brinca com a bola azul claro em formato de amendoim, apoia sua barriga na bola e as mãos no chão, experimenta o movimento.

Evidenciando uma intervenção por meio do movimento de provocação, transcrevo um trecho do diário de campo com o intuito de transmitir os afetos vivenciados a partir da sessão com arcos.

(Diário de Campo)

Iniciei a sessão em um movimento de provocação, segurando um bambolê nas mãos procuro envolver as crianças, mas antes sinalizo isso corporalmente, observando de longe, mostrando o arco, chegando perto bem devagar, para que as crianças criem a expectativa de serem contidas e possam ensaiar uma fuga, em um misto de querer ser envolvido, mas antes simular uma resistência para que a brincadeira ganhe um enredo simbólico.

Essa brincadeira foi ganhando um tom de disputa, pelo simples fato de nos envolvermos a partir das tensões com os arcos. Rapidamente as crianças se unem para me vencer. A sensação que eu tenho é que essa disputa dura mais do que o tempo cronológico apontou quando conferi na filmagem, meu rosto ficou vermelho,

tentei representar uma feição séria, mas deixei escapar um sorriso de quem está verdadeiramente contente pela trama relacional que está sendo articulada nessa sessão.

Acompanhada dessa expressão facial utilizei a expressão sonora: “_Ahhhhh!” Como se quisesse dizer: Estou batalhando para valer, não está sendo fácil disputar com vocês. Validando a força delas, sentindo toda essa tonicidade e energia por intermédio dos arcos.

Beija-flor também segura um dos bambolês imitando os amigos, mas não persiste no ato. Rodeia o grupo, por vezes segura o arco, outras vezes solta, mas está sempre atento aos demais e percebe que nessa disputa estou articulando os integrantes, já que a tensão é em torno do meu corpo. A essa altura, o rosto das crianças também está avermelhado por conta da brincadeira, eu começo a dar gargalhadas e me dou por vencida, deito-me no chão.

As crianças continuam a puxar os arcos, me viro de barriga para baixo e nesse momento Beija-flor se aproxima de mim, levanta a minha blusa e assopra minhas costas, como se quisesse fazer cócegas. Na clínica, por vezes Beija-flor levantava sua própria blusa, estufava a barriga em um movimento que eu interpreto como de oferecimento, um pedido para que eu faça cócegas em sua barriga, já brincamos com esse conteúdo mais de uma vez nas sessões individuais.

Imagem 21: A dominação do adulto que brinca



Descrição da imagem 21: Na sala de atendimento, estou sentada no canto do tapete, no meio de alguns bambolês, sete crianças me rodeiam, algumas em pé e outras agachadas, o movimento é de dominação da psicomotricista relacional. Beija-flor reproduz o movimento que os colegas iniciaram.

Enquanto as crianças vivenciavam o conteúdo da dominação da psicomotricista relacional, procurei inserir Beija-flor na dinâmica, requisitando sua ajuda, solicitando-o por meio de sinalizações corporais, convocando-o para ser meu aliado na disputa. Possivelmente eu não tinha para ele a mesma representação simbólica que as outras crianças expressaram quando me chamaram de “monstrinho”, ele não entrou no conteúdo da dominação do adulto, mas entrou no movimento do grupo e em outro momento, reproduziu algo que remete a vivência na clínica: assoprar minhas costas, assoprar sua barriga.

A dominação do adulto favorece a imersão do conteúdo da agressividade, essa operação não é uma tarefa fácil de ser vivida pela criança, o acolhimento dessa pulsão possibilita que ela expresse sua agressividade, a qual é validada e a partir disso pode tornar-se cada vez mais simbólica.

Eu, enquanto mulher, adulta, represento uma figura social tal qual a professora, investida de respeito e autoridade.

O corpo do professor, para a criança, também faz parte do que é sagrado. É preciso sem dúvida romper esta barreira quando se quer que uma comunicação autêntica possa se estabelecer. Brincar com o corpo do

professor ou da professora, tocá-lo, rolar por cima dele, bater nele, puxar-lhe os cabelos ou sentar-se em seu colo, tem algo de escandaloso – “Não se faz isso ao guarda” – nos diz uma mãe de aluno preocupada com a nossa autoridade, e sem dúvida, com a dela. Confessamos que nunca chegamos a tocar no corpo de uma guarda. (LAPIERRE, AUCOUTURIER, 1984, p. 59).

Na relação psicomotora relacional existe uma abolição dos papéis e não das pessoas, no *setting* não estamos no lugar de um saber ou personagem social: “O adulto permanece adulto, ele é uma pessoa humana assim como a criança, e é nesse nível que relações autênticas podem se entrelaçar, com igualdade, sem precedência de um ou de outro” (LAPIERRE, AUCOUTURIER, 1984, p. 60).

Para que a criança possa abolir os papéis que normalmente são colocados no adulto, é necessário que o psicomotricista relacional se coloque disponível, “abandone a posição de pé, a rigidez de suas atitudes, e deixe seu corpo à mercê de atitudes naturais e relaxadas” (Ibid., p. 60).

A imagem que se segue foi tirada quase no fim do ano letivo, no dia em que comuniquei que as vivências estavam terminando. Nesta ocasião, as crianças reproduziram mais uma vez o movimento de dominação. Interpretei como uma tentativa de preservar o momento e o espaço em que elas podem ter uma relação de outra ordem com o adulto dentro da escola.

Imagem 22: Parceria na dominação do adulto



Descrição da imagem 22: Na sala de atendimento psicomotor relacional estou deitada, de braços abertos, inclinando a cabeça para frente, na tentativa de observar o trabalho em equipe das crianças. Três meninas e um menino me amarraram com cordas nos pés, depois de terem me envolvido em um tecido azul claro.

Nas vivências com Beija-flor a modalidade de intervenção preponderante foi a criação de espaços compartilhados, por vezes fez-se necessário a mediação de conflitos. A sequência das imagens ilustra a possibilidade de negociação para criar esses espaços compartilhados transformando o contorno de uma brincadeira que a princípio tinha outra proposta.

Na mesma sessão em que ocorreu o movimento de dominação do adulto, em dado momento Sabiá pega o tecido que tem a função de conter os materiais e amarra na barra posicionada em frente ao espelho. Beija-flor a acompanha visualmente e senta-se no saco verde já conhecido dele, pois brincou em outras ocasiões de entrar nesse mesmo tecido nas vivências na clínica. Mesmo com a negativa de Sabiá, Beija-flor não renuncia ao objeto escolhido e se senta em cima do tecido.

Sabiá pede para que ele saia, pois ela quer ser balançada como se o tecido fosse uma rede. A sequência dos acontecimentos narrados aparece nas imagens que se seguem:

Imagem 23: Brincadeira de rede a princípio dual



Descrição da imagem 23: No espaço destinado à realização das vivências duas meninas construíram uma espécie de rede com o tecido verde, uma das pontas do tecido foi amarrada na barra de *ballet* e a outra ponta sustentada com as mãos, enquanto uma das crianças ocupava o espaço central a outra balançava. Beija-flor está sentado no tapete, envolto por um arco, estou atrás dele sentada no mesmo espaço envolta por vários arcos. Logo atrás estão quatro crianças, uma delas está deitada no tapete, uma criança sentada segura um bambolê junto com outra criança que também está em pé. E logo atrás pode se ver um menino com as mãos para cima, aparentemente em movimento.

Imagem 24: Monopolização dual de objeto



Descrição da imagem 24: No espaço das vivências, enquanto ainda estou envolta aos bambolês, Beija-flor se aproxima das meninas que estavam brincando de rede com o tecido verde. Sabiá empurra-o com as mãos, sinalizando o interesse em manter a brincadeira exclusivamente com a amiga. Ao fundo estão duas crianças deitadas no chão e outras duas sentadas.

Imagem 25: Compartilhando o tecido



Descrição da imagem 25: No *setting* de atendimento psicomotor relacional Beija-flor e Sabiá estão sentados no centro do tecido verde, cujas pontas estão amarradas na barra de *ballet*. Eu seguro uma ponta do tecido enquanto converso com os dois. A menina que antes brincava com o tecido verde, se retira em direção ao fundo da sala, onde há três crianças brincando em conjunto, envoltas por alguns bambolês.

Imagem 26: Articulando elos



Descrição da imagem 26: Na sala destinada aos atendimentos eu e Sabiá estamos batendo as mãos em um gesto de comemoração, nos olhamos e eu sorrio para ela. Beija-flor está entre nós, ainda segurando o tecido verde. Na sala estão quatro crianças em pé, duas delas seguram arcos com as mãos. Ao lado há uma criança sentada no tapete, envolta por arcos em sua cintura.

A brincadeira de rede a princípio era dual, as duas meninas monopolizaram o tecido verde e não demonstraram interesse em dar abertura para outras crianças, como pode-se perceber pelo movimento de empurrar Beija-flor. Contudo, foi possível a negociação do objeto de maneira verbal e a partir da ação, pois me coloquei em campo tornando a proposta atrativa. Negocieei a permanência de Beija-flor, balancei os dois juntos e depois ela balançou Beija-flor comigo. A alegria de Beija-flor foi nítida, após ser balançado por mim e Sabiá, teve o ímpeto de correr dando gargalhadas. A partir desta vivência houve diversas situações em que foi possível articular elos, compartilhar espaços, mesmo que simbolicamente nem sempre o espaço ou o objeto tivessem o mesmo significado para todas as crianças.

Como a brincadeira no Dia das Bruxas, em que duas crianças estavam muito animadas com a comemoração do *Halloween*. Encontraram canetas hidrocor no pequeno armário que foi colocado na sala de atendimento psicomotor ao final do segundo semestre e fizeram diversos desenhos nas caixas sobre o tema, em seguida atribuíram um personagem ao Beija-Flor, assim como criaram para eles. Muito embora

Beija-Flor não incorporasse simbolicamente o papel aferido a ele pelos amigos, estava compartilhando o momento, integrado na brincadeira.

Imagem 27: Brincando de Dia das Bruxas



Descrição da imagem 27: No *setting* dos atendimentos Beija-flor está sentado no tapete, olhando para baixo, meio corpo coberto por um tecido bege, com desenho de animais, segura uma bola amarela, pequena, em suas mãos. Atrás dele há duas caixas, cuja superfície está desenhada com o tema do Dia das Bruxas. Sobre as caixas estão algumas pelúcias, logo atrás um menino está em pé, com a feição séria e as mãos como se fossem garras. A menina está atrás das caixas e de Beija-flor, abre a boca e uma das mãos sobre sua cabeça, encenando como se fosse dar uma mordida. Atrás das crianças, também sentada no tapete, Stephany, a mediadora, olha para a encenação das crianças e para Beija-flor, que olha para baixo. Logo atrás desta cena, ao fundo da sala, uma menina caminha. E outra criança se aproxima próximo a cena descrita.

Nas próximas imagens evidencio as construções de casas simbólicas, inicialmente eu era a principal responsável por realizar negociações quando necessário e na sequência a mediadora, enquanto parceira simbólica, integrada na brincadeira passou a fazer parte dessas intervenções, na maioria das vezes sem precisar usar palavras, mas por meio de suas ações e o vínculo constituído também com as demais crianças.

Imagem 28: Compartilhando cômodos



Descrição da imagem 28: Na sala branca, repleta de tecidos coloridos, Sabiá está deitada sob um tecido azul, ao seu lado um tecido marrom está pendurado na barra de *ballet* da sala. Próximo à Sabiá, Beija-flor está sentado sobre o tecido marrom. Eu me aproximo dos dois levantando um grande tecido azul, que nos cobre ao flutuar temporariamente no ar. Ao fundo está uma criança também construindo casas com caixas e tecidos, destacando-se o tecido de cor amarela.

Imagem 29: Casas simbólicas



Descrição da imagem 29: Na sala de atendimento, quatro pessoas se encostam na parede cujos azulejos tem detalhes quadriculados em tons claros. Logo a frente Tico-tico está sentado sob um tecido bege, olhando para um sapo verde em suas mãos. Os demais estão sentados no chão também azulejado, sobre tecidos de diferentes cores. Stephany, mediadora de Beija-flor, está segurando uma pelúcia marrom, Beija-flor, ao seu lado, está com meio corpo coberto por um tecido azul, olha e toca o objeto nas mãos de Stephany. Próximas aos dois, estão três crianças sentadas sobre tecidos coloridos, duas delas também seguram pelúcias e sorriem.

4.1. Interdependência e Mediação

A integração da mediadora enquanto parceira no brincar simbólico ocorreu do primeiro para o segundo semestre, quando houve o período de transição entre as mediadoras de Beija-flor. Por motivo de gestação, Juliana, que acompanhava Beija-flor desde seus dois anos de idade na escola, precisou sair. Os dois tem grande vínculo afetivo e a mudança de mediadora foi muito bem articulada, de forma que Stephany, a nova mediadora, acompanhou Juliana no último mês de aula do semestre.

No dia da vivência de Psicomotricidade Relacional, Juliana filmou como de costume e Stephany observaria a vivência, conforme o combinado prévio. Contudo, Beija-flor mais uma vez fez uso da comunicação corporal e sentou-se ao lado de Stephany e Juliana, hesitando se juntar ao grupo. Convidei Stephany para o

acompanhar na roda inicial e Beija-flor aceitou a proposta acompanhado da mediadora que viria a substituir a anterior.

Ao longo da sessão Stephany tentou voltar ao lado de Juliana para observar, mas ficou claro seu desejo de participar da vivência de jornais e interagir com Beija-flor, percebi que suas ações fizeram com que Beija-flor se sentisse mais à vontade, fato que denota a mediação como forma de acessibilidade extremamente eficaz.

Imagem 30: Mediadora em campo na vivência de jornais



Descrição da imagem 30: Na sala de atendimento psicomotor relacional estamos na sessão de jornais, há uma infinidade de papéis amassados na sala. Eu coloco jornais sob a minha camiseta e Stephany reproduz em Beija-flor a ação de colocar jornais sob as vestimentas como eu havia feito em mim. Atrás de mim uma menina olha para as figuras de um jornal, há três crianças em meu entorno. E duas meninas caminham pela sala.

Stephany participou com entusiasmo e ativamente ao longo de toda vivência de jornais até o relaxamento, quando formamos uma espécie de ninho com os papéis amassados.

O vínculo entre os dois se estreitou, Beija-flor aceitou a transição entre as mediadoras, a afetividade entre Stephany e Beija-flor era nítida a partir da sintonia estabelecida desde o primeiro dia que a mediadora ingressou na escola.

Na sequência de imagens está o ninho construído na sessão de jornais em que os dois relaxaram juntos. Em seguida Beija-flor em uma posição de ser continente,

acolhendo Stephany na hora do relaxamento e por último, em um momento de profunda entrega, em que Beija-flor adormeceu no colo da mediadora antes de chegarmos ao fim da sessão.

Imagem 31: No ninho de jornais, acolhido pela mediadora



Descrição da imagem 31: As luzes da sala onde se realizam as vivências estão apagadas, é hora do relaxamento, as crianças descansam no ninho simbólico constituído de jornais, Stephany está deitada junto com Beija-flor, estão abraçados. As demais crianças também estão deitadas sob os jornais amassados. Eu apareço atrás, em pé ao fundo da sala, estou fotografando a imagem com o telefone celular, enquanto somos filmados por Juliana, a mediadora que em breve saíria por ocasião da maternidade.

A partir desse ninho construído com papéis amassados encontramos a possibilidade de sermos passarinhos em uma dimensão simbólica. Esse conteúdo foi vivenciado de forma singular por cada criança e pelos adultos envolvidos, neste dia, a mediadora foi o continente de Beija-flor, o acolhendo com o próprio corpo.

Depois de alguns meses de estreitamente de vínculos, no relaxamento da vivência de paraquedas foi Beija-flor quem se posicionou de forma a acolher sua mediadora.

Imagem 32: Acolhendo a mediadora



Descrição da imagem 32: É hora do relaxamento na sala de atendimento psicomotor relacional, Beija-flor está sentado e Stephany deitada, com as costas apoiadas no chão, está com a cabeça próxima ao colo de Beija-Flor, que coloca sua mão sobre a cabeça da mediadora. No centro da sala as crianças estão sobre o tapete, junto com o psicomotricista relacional Andrés, todos estão envolvidos pelo tecido colorido do paraquedas.

Imagem 33: Sendo acolhido pela mediadora



Descrição da imagem 33: Na sala de atendimentos, em uma sessão de caixas, tecidos e pelúcias, Beija-flor adormeceu no colo de sua mediadora. Os dois estão sobre o tapete, envoltos por tecidos. Logo ao lado quatro crianças estão entre caixas e tecidos coloridos.

Ao longo das vivências e especialmente no momento do relaxamento, Beija-flor a tinha como referencial de parceria, afetividade, segurança e companheirismo. A relação de Beija-flor estabelecida tanto com Juliana quanto com Stephany denota o quanto a mediação é uma ferramenta que assegura a acessibilidade da criança no contexto educacional. Assim como a pessoa com deficiência auditiva usuária de libras precisa de um intérprete em sala de aula, o deficiente visual precisa de um leitor, cão

guia ou bengala, algumas crianças dentro do TEA precisam de mediação, inclusive para viabilizar sua autonomia.

Ao termo autonomia cabe considerações, é imprescindível o estímulo para que cada um alcance o máximo de seu potencial, contudo, para que tal objetivo seja alcançado o conceito de interdependência é muito valioso para pensar a função da mediação na escola.

As teóricas feministas do campo dos Estudos sobre a Deficiência propõem o conceito da interdependência como contraponto a ideia de autonomia. Mendonça (2018), concebe a autonomia enquanto uma forma de cuidado que varia de acordo com o perfil de cada um, pois a inserção social ocorre de maneira diferenciada para todos. Afirma a importância de desenvolver habilidades físicas, psicológicas e sociais, com a condição de que se respeite e reconheça às particularidades do indivíduo com autismo ou com qualquer outro diagnóstico.

O termo autonomia é amplamente utilizado como alvo a ser atingido na Psicomotricidade Relacional, assim como a criatividade e a expressão de afetos por meio do simbolismo do agir. Frequentemente afirmo que os jogos simbólicos podem propiciar à aquisição de autonomia, com a ressalva de que é preciso respeitar o tempo lógico de cada criança, o que implica na não valorização do tempo cronológico, referente à faixa etária, mas a um tempo singular, para que cada um alcance o potencial de seu corpo, dado relativo para cada criança.

Entretanto, ao associar o conceito de autonomia aos autismos, considerando que o Transtorno do Espectro do Autismo contempla uma ampla variedade de subjetividades, é relevante o reconhecimento de que há circunstâncias em que esta autonomia, conforme descrita, não é viável, pois há situações que requerem cuidados diferenciados.

Mendonça (2018), reflete a respeito da sobrevalorização da independência, assinalando que há outras formas de opressão além das estruturas sociais. “Para além da busca incessante ao pico máximo da independência dessas pessoas, há de se considerar que existe dor, sofrimento e limites corporais” (p. 22).

Os limites corporais, a necessidade de ajuda e os tipos de subjetividade existentes são considerados na interdependência, conceito que pode ser aplicado a

todos os seres humanos, como no nascimento, velhice e em diversas experiências de doença, pois, a dependência está atrelada a todas as pessoas em dado momento de vida (MENDONÇA, 2018).

É a interdependência, não a autonomia e a competição que beneficia e potencializa a vida. Autonomia não denota a capacidade de agir individualmente, mas de dispor-se frente a outros elementos de tal maneira que sua existência seja potencializada pela conexão (CAITITÉ, 2017, p. 64).

A concepção de autonomia vinculada à ideia de independência, pode ser incapacitante para todos e não está descolada do contemporâneo. “A noção de não precisar de nada nem ninguém reforça uma concepção de corpo ideal ao qual coisa nenhuma fará falta, sobre o qual teríamos pleno controle” (SILVA, 2018, p. 54).

Portanto, quando o termo autonomia é utilizado, trata-se da evolução possível para cada criança e associado a esse conceito, a interdependência é considerada, pois o TEA faz parte da diversidade humana e a dependência está diretamente atrelada ao cuidado. Apesar de todo o aporte, incentivo junto à equipe interdisciplinar, escola inclusiva, equipe pedagógica engajada em uma educação inclusiva, há casos que necessitam de cuidado integral, inclusive fundamental a manutenção da vida.

Mingus (2017), prega o conceito de intimidade acessibilizadora ao tipo de relação construída capaz de assegurar que ela não está sozinha em um mundo capacitista, tão pouco no silêncio que evita ou nega o capacitismo de quase todas as pessoas corponormativas. Reconhecendo a falta de acessibilidade a partir de obstáculos inacabáveis, assinala a possibilidade de mudança quando há alguém disposto a navegar com ela neste mundo repleto de inacessibilidades, pois acesso é uma forma de amor.

A intimidade acessibilizadora aplicada ao contexto da inclusão educacional pode ser articulada ao conceito de maternagem e a possibilidade de empregar afeto e cuidado, contribuindo para o desenvolvimento do outro, função que pode ser realizada por vários agentes e não está localizada na figura materna ou exclusivamente em figuras femininas. A maternagem, já acontece no âmbito educacional, pela relação construída junto a equipe pedagógica e mediação. Contudo,

a acessibilidade atinge maior profundidade quando sai de relações verticalizadas, entre adultos e crianças e passa a ser reproduzida entre os pares, de forma horizontal.

Para Mingus (2017), cultivar a intimidade acessibilizadora é uma maneira de desafiar o capacitismo, encontrando parceira na navegação deste mundo que apresenta sua dureza por meio de obstáculos e inacessibilidades. O leme não pode estar localizado exclusivamente na própria pessoa e/ou seus cuidadores, é imprescindível ampliar a rede de interdependência, constituindo um entorno capaz de produzir disponibilidade psíquica e corporal para ser parceiro nesse processo de navegação. Criar um corpo sensível e acessibilizador é também formar outros marinheiros, articulando elos a partir de práticas inclusivas.

Presenciei momentos que poderiam ser compreendidos como uma relação permeada pela intimidade acessibilizadora entre as crianças neurotípicas e atípicas, assim como relações que se aproximavam mais da maternagem, da criança com Síndrome de Down e das crianças com TEA com a mediadora, professoras e figuras parentais.

Apreendi com as soluções encontradas pelos pais, que tem a *expertise* a partir da prática, como o recurso visual confeccionado com o objetivo de auxiliar na roda inicial.

4.2. Recurso visual enquanto auxiliar da comunicação verbal

Partilho uma estratégia sugerida pelos pais de Beija-flor como forma de aumentar sua participação no momento da roda inicial. Como as vivências acontecem às segundas-feiras, normalmente conversamos sobre o que aconteceu durante o fim de semana, cada criança fala um pouco, para então darmos sequência a brincadeira livre.

Depois de alguns meses que as vivências passaram exclusivamente do espaço clínico para o âmbito escolar, convidei os pais para uma reunião, com o intuito de contar a respeito do desenvolvimento do trabalho na escola e nesta ocasião apresentei um arquivo no *PowerPoint* com fotos de momentos das vivências.

Quando mostrei imagens da roda inicial e contei como esse momento transcorria, o pai de Beija-flor sugeriu que poderia fotografar e imprimir algo que ele tenha feito no fim de semana e encaminharia no dia da vivência.

A colaboração dos pais, disponibilizando recursos visuais, facilitaram a inclusão do filho no momento da roda inicial, pois até então, não havíamos tido a oportunidade de falar do final de semana dele. Depois do recurso inclusivo elaborado pelo pai de Beija-flor, eu e a mediadora Stephany incorporamos esse recurso, mesmo quando os pais não puderam mandar a foto impressa, passamos a pegar uma foto que Stephany recebia pelo telefone celular ou comentávamos sobre uma atividade da família de Beija-flor que visualizamos nas redes sociais. A partir dessa estratégia, eu e a mediadora entendemos que Beija-flor estava sendo acolhido e incluído nesse momento da roda inicial em que se disponibiliza maior espaço para a comunicação verbal.

Imagem 34: Mostrando o recurso visual 01 na roda inicial



Descrição da imagem 34: Há caixas no canto da sala, estamos sentados em círculo sobre o tapete esverdeado, estou no centro, encostada na parede e Beija-flor está ao meu lado, estou mostrando uma página A4 impressa do Beija-flor andando de bicicleta. Sabiá se levanta para contar que reconheceu onde Beija-flor estava andando de bicicleta, comentou que era no condomínio de Beija-flor e ela já havia estado lá.

Imagem 35: Recurso visual 01



Descrição da imagem 35: A imagem foi utilizada na roda inicial, Beija-flor tem a pele clara, é loiro, tem cabelos lisos, está vestido de camiseta verde, bermuda azul e sandália vermelha, está sobre a bicicleta vermelha, segurando seu guidão. A bicicleta está posicionada em frente uma calçada, no meio da rua, apesar de seu pé estar no pedal, a bicicleta não está em movimento e a foto de Beija-flor foi tirada lateralmente, de forma que visualizamos toda a bicicleta, a fachada de um portão marrom e um muro ao lado.

Imagem 36: Recurso visual 02 - frente



Descrição da imagem 36: As duas imagens (36 e 37) são a frente e o verso de outra impressão levada para a escola para a roda inicial. Na impressão de frente (imagem 36) há três imagens, na primeira imagem vertical está Beija-flor ao lado do irmão mais novo, ambos estão sorridentes, têm a pele clara e estão com mãos dadas. Beija-flor tem cabelos loiros e seu irmão castanhos. Estão vestidos de "caipira" para o evento da Festa Junina, usam chapéu de palha, vestem camisas quadriculadas e calças jeans com remendos, usam gravatas, a de Beija-flor é branca e tem um pequeno chapéu de

palha como detalhe, a gravata de seu irmão é vermelha e uma caixa de fósforos segura as duas pontas do tecido. Na segunda imagem horizontal eu abraço Beija-flor e Bem-te-Vi, ele tem pele e cabelos claros, está sorrindo, usa suspensório, camisa xadrez e um chapéu de palha. Beija-flor, a esquerda, está com a expressão mais séria e leva a mão na boca. Eu estou com uma camiseta preta, entre os dois vestidos de caipira, minha expressão é sorridente. Sou branca, tenho olhos e cabelos castanhos. Na terceira imagem horizontal está Jurema, a professora regente, ela é branca, tem cabelos e olhos castanhos, usa óculos e está de camisa quadriculada, ela está sorrindo, abraçando Beija-flor, que olha para frente e está com a mão direita levantada.

Imagem 37: Recurso visual 02 - verso



Descrição da imagem 37: No verso há três imagens na mesma disposição, na foto vertical, encontra-se Juliana, mediadora de Beija-flor, o abraçando carinhosamente, sua expressão é sorridente, ela tem pele branca, cabelos lisos e escuros, está de camisa xadrez, shorts jeans e meia calça preta, Beija-flor também está com uma expressão sorridente e tranquila. Na imagem ao lado horizontal está Vanessa, a professora auxiliar, ela é branca e está com um dente pintado de preto, está com trančinhas em seu longo cabelo escuro, usa brincos de argolas e envolve Beija-flor com seus braços, abraçando ao redor de seu tronco. Na imagem inferior horizontal está Beija-flor entre Juliana e Leticia, a coordenadora da educação infantil, ela tem cabelos castanhos, pele branca, usa óculos, está vestida de calça e camisa jeans e envolve o rosto de Beija-flor com sua mão e braço, apoiando seu rosto sobre a cabeça de Beija-flor, lateralmente.

A mãe de Beija-flor fotografou a Festa Junina escolar e o pai fez a montagem das imagens. Conforme assinalado pelo pai de Beija-Flor, o espaço entre as imagens foi previamente pensado, para que não ficasse muito “poluído”, facilitando a identificação visual, como na imagem da bicicleta, uma imagem *clean*, única e ampla.

Esses cuidados demarcam a antecipação do pensamento para viabilizar a inclusão. Os pais tinham o conhecimento prévio sobre a melhor maneira de expor as ilustrações para esta criança, sabiam qual modalidade funcionaria para o filho. Fato

que certamente não implica em dizer que para todos os autistas devemos mostrar apenas imagens construídas nesta disposição, é importante elaborar qual é a modalidade ideal para cada criança.

Moraes (2019), ao apresentar modos de intervir no campo da deficiência, afirma a importância do exercício da antecipação de possíveis necessidades do outro, realizando ações que viabilizem acesso e permanência de forma inclusiva.

A tentativa de descrever as imagens é uma forma de acessibilidade para pessoas com baixa visão ou cegueira. Por outro lado, há situações inusitadas, que ainda não foram pensadas e serão construídas a partir das próprias circunstâncias. Aprendemos a partir das soluções encontradas, caminhos que poderão ser reutilizados e adaptados mediante as necessidades de outros, o recurso das imagens impressas na roda inicial, sobretudo para crianças ainda não verbais ou que utilizam uma comunicação alternativa, é um deles.

Aprendemos juntos a adequar ações para que o ambiente se tornasse mais favorável e acolhedor. As crianças mostraram na prática sua capacidade de empatia e colaboração em uma ocasião em que Beija-flor não estava bem e a forma como ele demonstrou isso foi batendo a própria cabeça em alguma parte mais dura do corpo de outra pessoa, essa escolha nunca era aleatória, normalmente este movimento se direcionava a alguém com quem ele tinha afinidade.

Em dada ocasião Beija-flor fez esse movimento várias vezes e o direcionamento que eu dei foi me posicionar com ele no tapete para dar acolhimento. Na escola, é necessário seguir o tempo cronológico para não prejudicar a organização da Instituição, o momento do relaxamento acabou e era hora de guardar os materiais para realizarmos a roda final. Beija-flor ainda precisava de contenção afetiva, expliquei às crianças que eu precisava continuar no tapete com o Beija-flor e que eles teriam que organizar a sala sem minha ajuda. Eles compreenderam a situação, em silêncio organizaram os materiais conforme solicitado e em seguida fizeram o círculo para o momento final da vivência. Percebi a capacidade do grupo em colaborar e compreender que naquele momento precisariam realizar a tarefa em grupo enquanto o adulto responsável pela sessão estava acolhendo o amigo.

Beija-flor demonstrou sua preferência pelo atendimento junto a turma do Jardim III, deixou de se interessar pelo atendimento na clínica depois de iniciar o atendimento da escola, comunicou corporalmente ao insistentemente tentar se calçar na clínica e esquecer dos calçados na escola.

Essa modalidade de comunicação de Beija-flor se fez presente ao demonstrar suas intenções, como no primeiro dia de vivência na escola, comunicando corporalmente que gostaria de participar do primeiro horário. Agiu da mesma maneira em outra ocasião, quando percebeu que as crianças com as quais tinha maior afinidade não estavam no grupo que participaria.

Beija-flor comunicou sua intenção de participar do segundo grupo, recusando-se a entrar na sala. Em um primeiro momento, atribuí sua recusa aos bastões, material que seria usado no dia. Pedi para que Stephany o levasse de volta para sala de aula, Bem-te-vi havia faltado a aula neste dia, atendi o restante do grupo e quando Beija-flor estava junto com o segundo grupo, com os colegas com os quais tinha maior afinidade, entrou na sala sem hesitar. A mediadora percebeu a partir do seu olhar direcionado ao grupo, interpretou sua intenção de estar junto ao outro grupo e foi assertiva.

A parceria com a equipe pedagógica foi fundamental para compreensão, não só das crianças atípicas, mas de todo o grupo. As trocas foram fundamentais, bem como receber atualização de dados significativos que pudessem interferir no comportamento das crianças nas vivências. A comunicação eficiente entre os agentes é uma das engrenagens que coloca a rede de interdependência em ação, a equipe em sintonia favorece o bem-estar da criança e o seu processo de inclusão.

5. BEM-TE-VI

No segundo dia de atendimento ficou acordado que eu aguardaria a professora auxiliar levar os grupos na sala onde seriam realizadas as vivências. A expectativa se mantinha, mas a ansiedade inicial já havia diminuído, pois a logística na escola havia transcorrido bem e o grupo foi extremamente receptivo à prática psicomotora relacional. Afinal, embora eu tivesse objetivos com o jogo simbólico, para as crianças, brincar sempre é um fim em si mesmo.

Enquanto eu aguardava o primeiro grupo na sala escutei alguém batendo na porta, Bem-te-vi e sua mãe foram me cumprimentar. A partir deste dia, passar na sala de Psicomotricidade Relacional antes de ir para a sala de aula passou a fazer parte da rotina de Bem-te-vi às segundas-feiras.

Com o tempo Bem-te-vi foi ficando mais à vontade, sempre muito próximo de mim fisicamente e quando à distância, me observava e não demorava a se aproximar, sempre sorrindo bastante. Sinto nossa troca de olhares enquanto sinal de cumplicidade e compreensão de algumas mudanças de dinâmica do brincar no âmbito educacional. No *setting* da clínica, eu e Bem-te-vi escolhíamos músicas cujo enredo era simbolizado com objetos, já na escola a dinâmica não se dá da mesma forma e a minha atenção é compartilhada com o grupo, processo que demandou adaptação minha e dele.

A confirmação da adaptação se deu a partir de uma intercorrência na sessão de caixas que eu tive notícias a partir do comportamento de Bem-te-vi, que as vivências no âmbito escolar estavam sendo prazerosas para ele também.

Imagem 38: Alívio



Descrição da imagem 38: Na sala onde ocorrem as vivências, estou em pé escondida dentro das caixas, enquanto Bem-te-vi me olha através dos buracos no papelão. Tico-tico está sentado dentro da caixa no tapete e Canário me observa, de longe. Pula-pula está em pé, ao lado do tapete, segurando uma caixa já desmontada.

Imagem 39: Contato afetivo por meio das caixas



Descrição da imagem 39: Sobre o tapete verde localizado na sala de atendimentos, Bem-te-vi abraça o amigo, que está dentro da caixa. Ambos estão em pé, sorriem, vestem o uniforme azul com

detalhes em amarelo. No canto direito, aparece de meio corpo um menino abaixado, apoiando uma das mãos no tapete e a outra está em movimento.

A trilha sonora que eu escolhi para a sessão de caixas foi do conjunto Palavra Cantada e uma das músicas tocadas foi: *O que tem na sopa do neném?* Nas sessões realizadas no *setting* da clínica quando tínhamos caixas e essa música tocava, eu e ele aproveitávamos o enredo e representávamos na sessão o conteúdo da letra da música.

A caixa se transformava em uma panela, o bastão uma colher e os tecidos, diversos ingredientes, colocados na caixa (panela) à medida que a música anunciava os ingredientes em forma de pergunta: “Será que tem ...? É 1, é 2 ... O quê que tem na sopa do neném?” Quando o enredo da música tocou na escola, esse mesmo conteúdo se repetiu por sugestão de Bem-te-vi.

(Diário de Campo)

A vivência estava bastante animada e dinâmica, até que uma das crianças vomitou, para que eu pudesse cuidar da sala e dos objetos, precisei parar a sessão. Desliguei a música e pedi para que todas as crianças fossem para o canto oposto da sala onde a criança havia vomitado. Fui retirando as caixas que não foram atingidas e separando as que precisariam ser descartadas. Eu não sabia se poderia retomar a vivência e as crianças estavam ainda muito animadas.

Todas respeitaram quando eu disse que precisavam ficar no canto, exceto Bem-te-vi, já se aproximando do local sujo disse: “_Ele vomitou e eu vou limpar”. Impedi que Bem-te-vi se aproximasse, pedi que ficasse junto com os outros e então um dos responsáveis pela limpeza da escola entrou na sala, percebi que seria possível dar continuidade a sessão após descartar as caixas sujas, limpar o chão e o tapete.

Essa intercorrência me possibilitou perceber a representação desse espaço para Bem-te-vi, a partir do fato dele se dispor a limpar a sala para que a sessão não fosse interrompida. As crianças já desenvolveram a noção cronológica e de organização da sessão. Finalizar uma sessão antes do relaxamento e da roda final realmente seria frustrante para todos nós e claramente também para Bem-te-vi.

Quando retomamos a sessão, retomei a mesma música, Bem-te-vi imediatamente pegou uma caixa e voltou a fazer sopa, mexendo as mãos como se tivesse uma colher.

Apesar de ser comum a dificuldade de autistas em compreender e brincar por meio do simbólico, Bem-te-vi faz diversas metáforas em suas brincadeiras, sobretudo quando associada ao enredo de uma música ou conteúdo de um livro.

Às vezes Bem-te-vi caminha nas pontas dos pés, com maior frequência dá saltos de empolgação em brincadeiras mais animadas, acompanhado pelo movimento das mãos, também conhecido como: *flapping*.⁵

Para Cavalcanti (2020), há um limiar tênue entre extravasar alegria e a hiperexcitabilidade que pode gerar conseqüente desorganização emocional em decorrência de estímulos extremamente excessivos. Portanto, é relevante avaliar se os movimentos regulatórios sinalizam a emoção do que está sendo vivenciado ou se estão comunicando uma sobrecarga na sensopercepção, neste caso, é necessário modular o ambiente de forma a torná-lo harmônico para todos os integrantes do grupo.

Nas sessões de Psicomotricidade Relacional, o movimento de balançar as mãos aparecia quando Bem-te-vi estava realmente animado, como forma de extravasar sensações. Neste caso, o movimento era sempre acolhido, por estar dentro do limiar de expressão de sentimentos, não se tratava de sobrecarga de estímulos, apenas de autorregulação ao lidar com a excitação de forma equilibrada.

Há diversas formas de entrar em relação com o outro: pela demanda de acolhimento afetivo ou evitação desse conteúdo, há os que vão se aproximar pela agressividade, os que farão demandas específicas, verbais e sensório-motoras. A leitura sensível dos movimentos de autorregulação foi fundamental para decidir em qual situação cabia o acolhimento e quando era preciso intervir, modulando o ambiente de forma a torná-lo mais confortável para todos.

⁵ *Flapping* corresponde a um dos movimentos possíveis de Stim ou stimming, movimentos corporais repetitivos que promovem a regulação a partir da autoestimulação de um ou mais sentidos, como: movimento de balançar as mãos, necessidade intensa de movimento; girar sobre o próprio eixo; olhar objetos que giram; movimento repetitivo para frente e para trás; correr sem objetivo claro; andar na ponta dos pés; movimentar dedos e mãos na frente dos olhos; dentre outros.

Os objetos mediadores da relação são colocados à disposição da criança justamente para que encontre possibilidades de entrar em um brincar simbólico e crie uma aproximação com o outro que pode ser construída de acordo com as características singulares de cada um, em seu ritmo. Por isso é tão importante dar sinais da intenção da ação antes de se aproximar, estabelecer a comunicação paulatinamente, permitindo que a criança vá criando espaço psíquico para a troca de afetos com o outro, como a cena narrada a seguir.

5.1. Objetos como mediadores da relação

Com os arcos nas mãos eu me aproximava das crianças em um movimento de provocação, como forma de estabelecer proximidade. No segundo momento eu fiz parceria com Bem-te-vi para envolver os demais com o arco, reproduzimos em dupla o mesmo movimento que inicialmente fiz sozinha.

Imagem 40: Aproximação à distância utilizando o arco



Descrição da imagem 40: Estamos na sala onde se realizam as vivências. Estou com Bem-te-vi sobre o tapete e o contendo com o arco, Tico-tico está logo a minha frente, segurando um bambolê, que nos contém. A nossa esquerda uma menina se abaixa para pegar um bambolê branco e outra, mais a frente se abaixa para pegar o bambolê amarelo. A nossa esquerda cinco crianças brincam com os arcos de diversas maneiras.

Imagem 41: Reproduzindo aproximação com o arco em dupla



Descrição da imagem 41: No *setting* psicomotor relacional eu e Bem-te-vi estamos em pé reproduzindo em dupla o movimento de aproximação com arco, que antes eu havia realizado com ele. Bem-te-vi e eu seguramos o arco amarelo e envolvemos uma menina com o objeto, ela se deixa ser envolvida pelo arco e sorri. Na sala, uma criança está sentada no tapete esverdeado, segurando um arco. E em pé, cinco crianças movimentam-se pela sala segurando arcos.

Essa parceria se estendeu também com as cordas, embora Bem-te-vi não estivesse totalmente à vontade com o cabo de guerra, quando o convidei para participar, ele colocou as mãos na corda, se posicionou ao meu lado, possivelmente entrou na disputa pelo vínculo previamente estabelecido comigo.

Imagem 42: Vencendo a resistência de conteúdos antes evitados



Descrição da imagem 42: Na cena que se passa na sala destinada às vivências, há duas brincadeiras de cabo de guerra paralelas, uma no canto da sala, entre três meninas e outra no centro, onde seis crianças participam. Eu estou sentada, com uma corda amarela amarrada na cintura, puxando a corda em parceria com Bem-te-vi e outra criança. Uma menina se posiciona ao centro, exercendo a função de juíza da disputa e do outro lado, em pé, um menino e uma menina puxam a corda com força.

(Diário de Campo)

No início da sessão com cordas realizei um movimento parecido com o da vivência com arcos, eu uni algumas cordas e procurei envolvê-los. Passo a passo, eu os fitava com os olhos, mostrando as cordas em minhas mãos, eles corriam dando risadas, “fugindo” em um misto de oferta para serem pegos. Depois reproduziram o mesmo movimento entre eles, Bem-te-vi não pareceu à vontade com essa brincadeira.

Quando as crianças fizeram a proposta de cabo de guerra, Bem-te-vi inicialmente se esquivou e em um segundo momento participou fazendo parceria comigo, apesar de normalmente evitar brincadeiras que envolvam disputas.

Conteúdos que envolvem a agressividade ainda não pareciam estar em um registro simbólico para ele, possivelmente ocupavam uma dimensão real implicando em uma representação ainda concreta e por este motivo tendia a ser, a princípio, evitada.

Na roda final alguns disseram que a parte mais divertida foi a de cabo de guerra. Bem-te-vi afirmou que não gostou do cabo de guerra, cerrando as sobrancelhas, acrescentou que gostou de brincar de cavalinho, quando subiu em minhas costas.

O diálogo na roda final possibilitou tratar temas como o respeito pelo colega que não quer entrar em atividades como cabo de guerra, espada ou disputas que envolvam o conteúdo da agressividade, mesmo que de forma simbólica.

Imagem 43: Brincadeira de cavalinho



Descrição da imagem 43: Na sala de atendimentos, carrego Bem-te-vi nas costas inclinada, ao nosso lado uma criança está enrolando algumas cordas, ao fundo, pode-se observar a corda amarrada na barra e algumas crianças pulando corda.

5.2. Rivalidade: Mediando relações

Na sexta-feira anterior a vivência que ocorreria na segunda-feira, Bem-te-vi pediu para sua mãe me ligar e anunciou: “Segunda-feira eu vou bater lá na sua porta. Gostaria que você levasse bolas”.

Atendi ao pedido de Bem-te-vi, levei bolas tradicionais, uma bola diferenciada e bastões, apesar dos últimos trazerem à tona a liberação do conteúdo da agressividade, por meio do movimento ou barulho. As crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista demonstraram em sessões anteriores certo desconforto com o

barulho e conteúdo que este objeto normalmente desperta, contudo, apostei na possibilidade de darmos outros contornos e de fato, foi possível esse manejo.

Na clínica, as brincadeiras que pareciam dar maior prazer à Bem-te-vi, eram as tranquilas, em que ele colocava uma representação simbólica, como quando os bastões se prestavam enquanto remos e levavam a canoa amarela de tecido a navegar no lago representado pelo tecido verde.

Ao final da sessão na escola Bem-te-vi relatou que gostou de transformar o bastão em remo e não gostou de lutar com os bastões como se fossem espadas. Demarquei que embora a maioria tenha utilizado o bastão enquanto espada, Bem-te-vi preferiu dar outra função ao objeto e que tudo é possível em nossa imaginação.

É possível fazer a leitura do entusiasmo de Bem-te-vi nesta vivência com bolas e bastões a partir de sua expressão corporal e facial.

Imagem 44: Alegria



Descrição da imagem 44: Bem-te-vi está saltitando no centro da sala de atendimento psicomotor relacional, enquanto uma criança está sentada sobre a bola grande azul em formato de amendoim, outra criança está deitada sobre a bola verde, algumas crianças correm pela sala com bolas nas mãos e eu estou abaixada, desligando o som para dar sequência ao relaxamento.

Além das bolas a pedido de Bem-te-vi, inseri um elemento diferenciado, a bola “amendoim”, eu a chamo assim pelo formato que remete. A bola amendoim foi o

“elemento da discórdia”, pois era única e foi muito disputada. Precisei mediar e fazer propostas para que o clima melhorasse entre as meninas, que dominaram a bola e brigaram rivalizando quem pegou antes e de quem seria a vez. Procurei fazer com que todos pulassem na bola e isso resolveu a questão, mesmo que temporariamente.

Imagem 45: Mediando relações



Descrição da imagem 45: Estou ajoelhada sobre o tapete verde, localizado no *setting* de atendimento, literalmente intermediando um conflito gerado pela única bola diferenciada. Uma criança chora porque quer a bola, outra se ressentida por não querer compartilhar o objeto. Enquanto isso uma menina observa o conflito de pé, com uma bola azul na mão. Bem-te-vi também está de pé, fazendo carinho em minha cabeça. Ao fundo Canário se debruça sobre uma bola, ao lado está um colega de pé, segurando um bastão amarelo e uma bola vermelha.

Ao invés de deixar que rivalizassem entre elas, me coloquei na disputa e dominei o objeto, para então fazer uma proposta dirigida.

Imagem 46: Proposta dirigida



Descrição da imagem 46: As crianças estão em fila no centro da sala de atendimentos, aguardando para pular na bola em formato de amendoim com a ajuda do impulso dos meus braços. No momento da foto, Bem-te-vi é a criança da vez, está olhando em direção a câmera e sorrindo, enquanto a próxima criança aguarda ansiosa atrás, movimentando as mãos, acompanhando o movimento da bola.

É importante reconhecer que disputas são uma oportunidade para as crianças rivalizarem e resolverem conflitos, momento oportuno para aprender a negociar. Desta vez precisei intervir, com a expectativa que em outras ocasiões, as crianças elaborassem regras para mediar seus confrontos.

5.3. Satisfação: o jogo simbólico e as conexões

Os tecidos possibilitam dinamismo ao jogo por serem leves, flexíveis e de fácil movimentação. Esses objetos podem ser utilizados para construção de casas ou ninhos, com frequência, as crianças demarcaram seus territórios colocando tecidos pendurados na barra, denotando a construção de um espaço privado.

Os tecidos normalmente despertam conteúdos relativos ao acolhimento e afetividade, pode-se perceber o estabelecimento da relação de proximidade que este objeto propicia quando realizo a brincadeira de me esconder sob o tecido justamente para atrair a atenção da criança e Beija-Flor entra comigo nesse espaço.

Imagem 47: Sob o tecido



Descrição da imagem 47: No *setting* psicomotor relacional, estou ajoelhada, com o tecido azul sobre mim. Bem-te-vi vem ao meu encontro e coloca seu rosto também sob o tecido. Sobre o tapete esverdeado há um menino de capa verde e outro segura um tecido bege atrás de seu corpo. Na lateral da sala, próximo ao espelho, duas meninas estendem tecidos em tons de rosa na barra de *ballet*, uma menina está entre o espelho e os tecidos estendidos abaixada.

Mediante a oferta dos tecidos, as crianças fantasiaram coletivamente, criaram casas, quartos e ocuparam papéis voluntariamente estabelecidos. A partir de metáforas e da utilização do registro imaginário, deram enredo a brincadeira, representaram, criaram casas compartilhadas.

As meninas solicitaram especificamente vestidos longos, os meninos pediram capas. Nas imagens que se seguem eu arrumo a capa de Bem-te-vi no tapete e depois me arrumo neste espaço, que tem a representação de casa.

A escolha de fantasiar as crianças e arrumar as vestimentas imaginárias neste espaço é intencional, as ações investidas no tapete transmitem que este significante pode ter o significado de acolhimento, afetividade e privacidade.

Imagem 48: Fantasiando-se no tapete



Descrição da imagem 48: Eu e Bem-te-vi estamos no centro do tapete localizado na sala de atendimento psicomotor relacional. Estamos em pé, Bem-te-vi está de costas para mim. Estou amarrando um tecido azul em seu entorno, representando uma capa de super-herói. Em nosso redor há cinco crianças, todas brincando com diferentes cores de tecido.

Imagem 49: Vestindo-me no espaço privado da casa simbólica



Descrição da imagem 49: Eu arrumo o cinto branco que adorna o longo vestido rosa, Bem-te-vi está comigo no tapete e segura o tecido branco também. De costas, pode-se ver um menino com capa cinza. Ao fundo da sala encontra-se um menino de capa verde e na lateral da sala, ao lado do espelho e da barra, estão três meninas construindo cabanas com os tecidos.

Depois de um longo tempo da sessão despendido em arrumar as crianças com os tecidos, acolher os pedidos de fantasias ou vestimentas, as caixas se transformaram em uma passarela onde as crianças desfilaram. As meninas tomaram a frente, exibindo trajes longos e na sequência os meninos exibiram suas capas.

Sabiá abre os braços, segurando cada ponta de seu vestido e desfila graciosamente na passarela. Logo no início do percurso a outra criança já está à postos para desfilarm também.

Imagem 50: Sabiá com seu vestido na representação de passarela



Descrição da imagem 50: Sabiá desfila sorrindo graciosamente na passarela representada por caixas, construída no centro da sala de atendimento psicomotor relacional. Sobre o uniforme azul, usa um vestido inventado por ela mesma de tecido bege e cinto rosado, com o detalhe de fenda frontal, ela segura as duas pontas do vestido enquanto caminha. Logo no início da passarela, outra menina espera sua vez para desfilarm também. No tapete, duas crianças estão sentadas e encostadas na parede. Uma delas está em pé, levantando-se com uma das mãos um tecido preto.

Imagem 51: Bem-te-vi com sua capa no percurso de caixas



Descrição da imagem 51: No centro da sala de atendimento psicomotor relacional acompanho Bem-te-vi, ao lado da passarela representada por papelões, ele usa uma capa bege e movimenta-se pulando. Sobre a camiseta e calça azuis, visto um tecido colorido, predominantemente alaranjado, na cintura, representando uma saia. Logo a frente uma menina caminha e atrás outras crianças brincam.

Acompanho Bem-te-vi pelo trajeto feito de caixas. Ele transita dando saltos sobre o percurso, ao final da fila, Tico-tico aguarda sua vez.

Ao término da passagem das crianças sobre o caminho de caixas, eu as abraçava e rodava, trazendo afetividade após o percurso na passarela.

Quando brincava de puxar as crianças com o tecido, com frequência Bem-te-vi fazia carinho em meu braço ou me ajudava a puxar também.

Imagem 52: Parceria no movimento sensório-motor



Descrição da imagem 52: Eu e Bem-te-vi ocupamos a parte central da sala, estou com um tecido rosa amarrado ao redor do corpo sobre as vestimentas, representando um vestido, Bem-te-vi está de uniforme e puxa comigo Canário, que está sorrindo, sentado no tecido amarelo, com um tecido bege amarrado em seu corpo, sobre o uniforme azul com detalhes amarelos.

A parceria se estende ao jogo simbólico, no movimento sensório-motor e paulatinamente Bem-te-vi foi se autorizando a realizar movimentos mais ousados, que normalmente não faziam parte de seu repertório usual, como a brincadeira de “plantar bananeira”, quando o corpo se inverte, colocamos as mãos ao chão e os pés na parede. Posteriormente, somos imitados por outras crianças, que copiam nossa proposta plantando bananeira também, ao lado.

Imagem 53: “Plantando bananeira”



Descrição das imagem 53: No canto da sala eu e Bem-te-vi “plantamos bananeira” com o apoio da parede, colocamos as mãos no chão e os pés para cima. No centro da sala, dois meninos com capas estão em pé sobre o tapete verde. Ao lado da barra de *ballet* e espelho, estão duas meninas utilizando tecidos como vestimentas.

5.4. A fluidez: dos tecidos e do percurso de Bem-te-vi

Imagem 54: A fluidez dos tecidos



Descrição da imagem 54: Tecidos esvoaçantes colorem a sala branca, a fluidez do tecido rosado, permite que Bem-te-vi, de capa azul, fique embaixo de minha capa. No tapete uma criança está

em pé encoberta por um tecido azul, há outras duas crianças atrás de Bem-te-vi que quase não aparecem na imagem. Na lateral da sala, paralelo ao espelho, três crianças estendem tecidos na barra de *ballet*. Aparece apenas o braço de uma das crianças, pois está encoberta na imagem por outro logo a frente.

Ao longo do ano letivo Bem-te-vi fluiu tão bem quanto o movimento dos tecidos, com olhar sempre iluminado, passou a falar mais nas rodas finais e iniciais, assim como rivalizar pelos objetos eleitos, movimento que no início das sessões não aparecia.

Havia ocasiões em que ele saía de um espaço ou abdicava de um objeto com o qual se divertia quando outra criança chegava ou reivindicava o mesmo. Ao longo do tempo Bem-te-vi passou a afirmar seus interesses de forma coerente, segurando o objeto que tinha interesse em manter e por meio da fala, verbalizava aquilo que demonstrava corporalmente. Movimento que também passou a aparecer em espaços fora do *setting* psicomotor relacional. Paralelo a autoafirmação surgiu a rivalidade na hora do intervalo, passou a se impor para ocupar determinada cadeira na hora do lanche, comportamento que pode ser interpretado como ocupar o próprio espaço. A partir disso passou a fazer negociações, às vezes com ajuda do adulto, outras vezes sem.

Esse processo de evolução ficou evidenciado quando convidei o psicomotricista relacional Andrés Eduardo García Laínez, amigo e companheiro de trabalho na clínica psicomotora relacional, para realização da vivência com paraquedas, objeto que simbolicamente representa um grande continente por ter a possibilidade de envolver todos e unir o grupo (VIEIRA, BATISTA e LAPIERRE, 2005).

Em uma das propostas dirigidas levantamos o tecido formando um túnel, por onde as crianças passaram com entusiasmo. Esse tunel fluído, colorido e em movimento representa a passagem que cada criança pode realizar ao longo das vivências, de forma espontânea e autêntica, fizeram trocas, representações, experimentaram o prazer e também frustrações, negociaram, se autoafirmaram e nesse processo cresceram juntas.

O amadurecimento, a evolução das brincadeiras, a determinação do trabalho compartilhado para criar espaços simbólicos e um menor grau de pedidos por parte

das crianças de interferência dos adultos para resolução de conflitos, evidencia a constituição psíquica influenciada pela convivência de uns com os outros.

Imagem 55: Túnel de paraquedas



Descrição da imagem 55: o paraquedas colorido (verde, azul, amarelo, laranja e vermelho) ocupa praticamente todo o espaço da sala enquanto está suspenso no ar, Bem-te-vi está passando sorridente pelo túnel que se forma sob o tecido do paraquedas. Logo a frente estão três crianças, pode-se perceber a expressão sorridente de duas delas, pois a terceira criança está de costas.

Outra proposta desta sessão foi a brincadeira de “gato e rato”: uma criança se voluntaria para ficar em baixo e outra para ficar em cima, representando a perseguição dos animais citados. A movimentação do paraquedas dificulta que a criança que representa o gato encontre a criança que representa o rato. Quando o rato é encontrado, troca-se as duplas, até que todas crianças que tenham interesse em participar tenham a chance de brincar.

Bem-te-vi se voluntariou tanto para ser o gato quanto rato, na imagem a seguir pode-se ver ele procurando o colega sob o tecido.

Imagem 56: Brincadeira de gato e rato com o paraquedas



Descrição da imagem 56: As cores do paraquedas: alaranjado, vermelho, amarelo, azul e verde, são vibrantes e chamativas, captam a atenção. Este objeto ocupa toda a extensão da sala e contrasta com os tons claros deste espaço. Em pé Andrés segura uma ponta do paraquedas e eu seguro a outra ponta, também em pé. As crianças, na mesma posição, seguram a beirada do paraquedas e o movimentam conosco para cima e para baixo. Bem-te-vi está sobre o centro do paraquedas, procurando a criança que está sob o tecido.

Associo a fluidez dos tecidos à possibilidade de gerar conexões, concebo este tempo e espaço ofertado pelo dispositivo proposto junto ao grupo do Jardim III enquanto possibilidade de fazer parceria com as crianças, seja enquanto o adulto que planta bananeira com a criança ou em algum momento media a permanência da criança no tecido verde, criando contornos possíveis para que a acessibilidade esteja presente nas brincadeiras, propiciando conexões e convocando uns aos outros ao estreitamento dos vínculos.

O *setting* se mostrou ainda mais acolhedor na medida em que as pessoas envolvidas na logística de levar as crianças para a sala, filmar as sessões, voluntariamente entraram na brincadeira livre. No último semestre as filmagens ocorreram esporadicamente, priorizamos a presença ativa tanto de Stephany, mediadora de Beija-flor, quanto Vanessa, professora auxiliar do Jardim III.

A seguir, Vanessa brinca de trenzinho com Bem-te-vi e Tico-tico, a caixa de papelão entra na brincadeira livre pelo viés imaginário se prestando a representar um vagão.

Imagem 57: Trenzinho com caixas de papelão



Descrição da imagem 57: Vanessa, professora auxiliar do Jardim III, está com Tico-tico e Bem-te-vi. Eles estão em pé, dentro da caixa, movimentando-se pela sala de atendimento psicomotor relacional como se estivessem em um vagão de trem representado pela caixa de papelão.

As propostas criativas feitas pela mediadora e pela professora auxiliar, em parceria com Beija-Flor, Bem-te-vi, Tico-Tico e os demais passarinhos enriqueceram o *setting* ao trazer elementos para o jogo simbólico, favorecendo o estreitamento de vínculos.

Os materiais mais solicitados eram caixas de papelão e tecidos, a brincadeira favorita era construir casas e representar papéis, as crianças raramente precisaram de propostas dirigidas, eram de fato as protagonistas. Eu, Stephany e Vanessa, frequentemente éramos convocadas a ocupar o lugar de parceiro simbólico e ao final das vivências, passaram a negociar melhor entre elas, criando regras e os adultos foram sendo cada vez menos solicitados para mediar conflitos.

Nas brincadeiras havia voluntárias para ocupar o lugar materno e alguns meninos aceitavam representar a figura paterna, a maioria preferia retratar o papel de filho e alguns voluntariavam-se para encenar animais de estimação. Repetidamente Sabiá representou o lugar que estava sendo criado subjetivamente dentro de si para o irmãozinho que estava por vir, na imagem a seguir está o berço ao lado do espelho que ela construiu com o tecido branco, representando o mosquito.

O exemplo ilustra o quanto todas as crianças se beneficiaram do espaço propício à expressão de sentimentos e elaboração de conteúdos psíquicos e é desejável que seja assim, normalmente um ambiente favorável para crianças dentro do TEA, cuja sensibilidade é mais aguçada, é benéfico para todas as outras, que crescem juntas e se fortalecem.

Imagem 58: Construção de casas, representação de papéis



Descrição da imagem 58: Vanessa, a professora auxiliar, está sentada sobre o tapete esverdeado localizado ao lado da parede da sala de atendimento, de forma centralizada. A seu lado, uma menina está sentada, com meio corpo coberto por um tecido florido, predominantemente amarelo. Em pé e ao lado do espelho, estão oito crianças, lado a lado. Bem-te-vi está no centro, segurando uma pelúcia marrom. A criança da frente usa uma toca amarela com desenho de monstro. No cenário há caixas e tecidos, um deles é a caixa que representa um berço, com mosquiteiro branco apoiado na barra de *ballet*.

Próximo ao final do ano letivo foi perceptível o amadurecimento psíquico e emocional das crianças, prestes a ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, algumas sinalizaram que permaneceriam na mesma escola, outras anunciaram que não poderiam mais participar das vivências, pois trocariam de escola.

Ficou acordado que em 2020 eu poderia dar continuidade ao trabalho na escola, contudo, não pudemos dar sequência devido a suspensão das aulas e a passagem ao ensino remoto devido à pandemia do COVID-19.

Tive notícias das inscrições da Psicomotricidade Relacional e os afetos envolvidos, quando a mãe de Bem-te-vi ligou contando a resposta de seu filho quanto ao questionamento da professora sobre o que mais sentiam falta durante o momento de isolamento social. Bem-te-vi respondeu que sentia saudade das vivências de Psicomotricidade Relacional.

6. O CORPO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

O convívio com a equipe pedagógica ao longo de um ano letivo me permitiu observar o manejo da escola no que tange a inclusão, a flexibilização de atividades conforme as possibilidades de cada criança e adaptações do material pedagógico ofertado. A escola Me Ninar é uma Instituição que contempla o corpo e sua força motriz enquanto parte integrante do aprendizado, portanto, localizo o espaço onde o trabalho de campo foi realizado dentro de condições próximas a um ideal no que se refere ao processo de inclusão, situação que certamente não é uma constante se considerarmos o cenário mais abrangente do país em que a pesquisa foi realizada.

Lapierre e Aucouturier (2004), recomendavam dar lugar ao corpo erógeno nas Instituições Educacionais, reconhecer as pulsões de vida, permitir “engajar-se na via das pulsões, dos desejos primitivos, do inconsciente, e ali encontrar o corpo, o movimento, na sua significação afetiva” (p. 13).

Contudo, sabe-se que a cultura corponormativa ainda persiste em algumas Instituições de ensino, ao demandar que as crianças controlem seus corpos, inclusive as atípicas, como se o corpo não fizesse parte do processo de aprendizado. Especialmente no caso das crianças dentro do TEA, muitas precisam dos movimentos repetitivos (*stimming*) não só para se autorregular, mas para ativar áreas do cérebro que contribuem para o processo de aprendizagem (CAVALCANTI, 2020).

Calefi (2017), apresenta o corpo da criança como corpo sem direito, considerando as práticas e saberes que abreviam as multiplicidades das experiências das crianças a partir da disciplinarização de seus corpos. A cultura adultocêntrica tem por base uma concepção racionalista em que “os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se” (SAYÃO, 2002, p. 58).

Serres (2004), reconhece a conexão entre a força criadora do corpo e a aprendizagem, afirmando: “Estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas, sobretudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento” (Ibid., 2004, p. 18).

Em *Variações sobre o corpo*, Serres (2004), exalta a multiplicidade do corpo, sua potencialidade a partir da liberdade, apostando nas infinitas metamorfoses que o corpo pode produzir:

Filosofias e políticas frequentemente se exaurem em definir a liberdade (...). Para livrar-se desse labirinto, basta partir do corpo em sua singularidade da vida. Em qualquer circunstância, todo o poder deve ser contido em benefício de sua integridade; com mãos e braços livres, o corpo tem o direito de se mover de acordo com sua vontade, deve dispor de sua natureza e de sua capacidade. Sua virtualidade se opõe a qualquer poder. A liberdade se define pelo corpo e este por sua potencialidade (SERRES, 2004, p. 52).

Há diferença entre disciplinarização dos corpos (limitação impositiva) e dar limites, viabilizar contornos necessários para que a criança aprenda a lidar com as frustrações. O que se coloca em discussão não é a ausência de limites, mas um cuidado maior nesse tênue limiar entre ofertar contornos que propiciem uma margem à subjetividade e limitar a ponto de exigir um funcionamento equivalente para todos. No último caso, parece não haver limiar para as diferenças. Esse enquadramento, além de não se prestar enquanto espaço propício à subjetivação, coloca a criança em um lugar extremamente objetivado, quando por exemplo, perdem o direito de mover-se de forma espontânea a maior parte do tempo.

Não questiono os limites necessários e estruturantes, mas o excesso de enquadre a ponto de tirar a potencialidade via cerceamento das diversas formas de expressão. Há produção de conhecimento trabalhando para a disciplinarização dos corpos, assim como princípios farmacológicos que se usados em excesso podem colaborar para que as multiplicidades sejam suprimidas, para que todos fiquem tão parecidos quanto possível à “normalidade”.

Pedir para que todos funcionem como um suposto manual normativo não só é cruel como beira a impossibilidade. Sobretudo, quando se trata de crianças autistas, essa limitação impositiva é exorbitante, pois há sofrimento psíquico, que em grande parte se expressa inclusive corporalmente.

Reflito o quanto deve ser extremamente angustiante para uma criança que precisa de determinados movimentos (*stimming*) para se autorregular, como no caso do Transtorno do Espectro do Autismo e ao mesmo tempo não conseguir

corresponder as demandas de “ter que” conter seu corpo, pois os movimentos repetitivos podem chamar a atenção do outro.

É preciso considerar a condição diversa de cada indivíduo, compreendendo que determinados movimentos são o caminho de acesso para aprendizagem. Disponibilizar tempo e espaço onde as crianças podem liberar sua força motriz é uma forma de cuidado e uma estratégia que pode vir a facilitar a aquisição de conteúdos pedagógicos. Propiciar um momento privilegiado para comunicação autêntica, isenta de demandas e racionalizações, estabelecendo uma abertura para a relação com o outro, pode ampliar a disponibilidade psíquica e corporal em relação ao espaço educacional, potencializando o processo relacional e de aprendizagem, que está diretamente relacionada aos afetos e, portanto, ao corpo.

6.1. Subjetivação e práticas que envolvem o corpo sensível

Ao falar sobre o poder do corpo, Serres (2004), afirma:

esquecemos o corpo encantador e a extraordinária fluorescência de suas formas. Ao lado da criança, convoquemos aqui os bailarinos e bailarinas, os atletas, os ginastas, (...), em resumo, a multidão de todos aqueles a quem a Filosofia, depois de tomar a palavra não permitiu mais que falassem (p. 53).

Ao lado dos bailarinos, bailarinas, atletas, ginastas, sinto-me instigada pela convocação do autor, pois: “Em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção” (SERRES, 2004, p. 36).

Enquanto psicomotricista relacional que se utiliza do trabalho com o corpo enquanto forma de acesso ao outro, não procurei unir múltiplos saberes, mas mesclar, matizar, entrelaçar, tecer, criando diálogos possíveis para estabelecer conexões entre áreas do conhecimento em um ponto de passagem específico: pensar o autismo como uma forma específica de estar no mundo, sem demandas corponormativas, ou seja, comportamentos esperados dentro de uma suposta normalidade.

Monteiro (2009), situa o corpo como uma variação, local de passagem, emissor e receptor. Inspirada pelo pensamento do filósofo Michel Serres, o corpo ganha o estatuto de algo fluido, menos como substância e mais como um nó que se apresenta

em constante tensão e que ganha sentido a partir das relações, podendo inclusive se modificar a partir dos laços afetivos criados e das tramas relacionais tecidas.

O corpo incandescente se destaca pela sua potência, não tende a permanência, na medida em que pode se metamorfosear, se transformar tanto quanto puder e quiser. Em sua incandescência, o corpo tem o estatuto de algo fluido, está sempre tencionado de forma oscilante e se diferencia do mundo que também se apresenta em constante tensão.

O corpo se faz líquido no momento em que experimenta suas bordas, seus limites, no momento em que se faz outro, pelo mimetismo e pela incorporação, pela conexão com a técnica. O corpo é passível de misturas, de relações que, se por um lado, atenuam determinadas potências, ao mesmo tempo faz emergir novas potencializações que só são possíveis nas misturas. O aumento ou diminuição desse corpo ocorre nas misturas com as quais este corpo é capaz de exercer. Essas conexões, por não se apresentarem como algo dado, algo determinado, fazem com que o corpo mude a cada relação (MONTEIRO, 2009, p. 11).

Chamo a atenção para a possibilidade de mudança a partir das conexões estabelecidas, nesse corpo sensível, que pode se misturar pela incorporação, mimetismo e a partir disso atenuar determinadas potências para dar espaço a outras. A subjetivação ocorre a partir das misturas: relações estabelecidas por meio dos afetos jacentes em cada conexão estabelecida, que por sua vez, é mediada pela superfície, parte externa do corpo, a imagem do corpo que se mostra e que cremos que é a imagem que o outro tem de nós, imagem corporal.

Monteiro (2009), segue a intuição deleuziana, ao considerar as afecções como forma do corpo se relacionar, “de se constituir enquanto tal, nas relações de troca que estabelece com os outros corpos” (p. 35).

Em *As tramas da realidade*, Monteiro (2009), apresenta o corpo a partir das misturas que é capaz de estabelecer, construção que pode ser pensada a partir de três proposições: o corpo textura, superfície de afecções, que diz respeito à constituição de suas bordas; o corpo potência, que para se constituir enquanto tal deve se conectar e se relacionar e o corpo narrativa, que diz respeito à suas possíveis conexões com a história e a linguagem.

Monteiro e Souza (2017), apostam que o corpo não se restringe às fronteiras corporais, concebem o corpo como uma região fronteira, “na qual somos capazes de negociar nossas relações com o mundo e, ao mesmo tempo, construir nossa interioridade, que pode ser tão maior quanto mais efetivamos sua existência” (p. 160).

Monteiro (2016), propõe a metáfora corpo-tapeçaria como analogia ao conceito de superfície, afecção e subjetividade.

Há a parte externa, que se mostra, o corpo marcado pelas cores e densidades do tecido exposto (superfície), mas há também os nós, laçadas, minúsculos pontos de passagem que fazem a trama dançar pelos caminhos das linhas que se cruzam (afecções) e há, ainda, o avesso, este espaço interno que mostra a tapeçaria sem se mostrar (subjetividade). (MONTEIRO, 2016, p. 51).

Imagens 59 e 60: Tapeçaria Frente e Verso



Descrição das imagens 59 e 60: A imagem acima ilustra a superfície de uma tapeçaria de ponto Arraiolo e logo abaixo está o seu verso, retratando a mesma imagem de cor mais opaca, por se tratar da parte de trás do tapete. A parte de trás aparece invertida, como se estivesse espelhada, todo o resto das formas geométricas permanecem iguais.

A borda da tapeçaria é bordô. Há um x nos quatro cantos, losangos de borda alaranjada, azul no meio e com um ponto bordo no centro, conectam cada canto do tapete e formam uma moldura para o desenho. No centro está um grande retângulo bege, no canto direito e esquerdo há uma flor de cada lado, as duas flores têm pétalas cor-de-rosa e caule verde, com quatro folhas cuidadosamente preenchidas com um verde mais claro. Entre as flores há outro retângulo estilizado, com traços quadriculados de cor bordô e no centro desta figura está escrito: CAROL. (Na imagem abaixo, que corresponde ao verso, lê-se LORAC.)

Essa tapeçaria foi tecida por meu pai, Atilio Laertes Moreira, no final da década de 80, usando meu apelido como inspiração. De acordo com o artesão da tapeçaria,

o ideal é que frente e verso sejam tecidos com perfeição, constituindo uma estética igualmente bela dos dois lados.

A imagem e citação são uma analogia sobre a expressividade, potência dos corpos nas vivências e os conteúdos que aparecem nas brechas: entre cordas e tecidos, bolas e bambolês, que tomam formas de objetos, situações, sentimentos, relações simbólicas e conteúdos imaginários.

Estabeleço conexões com os conceitos de corporeidade assinalados para criar interlocuções entre territórios, respeitando o movimento criador de cada disciplina.

A partir da concepção de corporeidade: textura, potência e narrativa (Monteiro, 2016), associa a Psicomotricidade Relacional como uma ferramenta (agulha) passível de modificar as tramas (nós constitutivos) por intermédio das afecções, que se dão por meio da superfície (do corpo textura).

Para esta pesquisa a subjetivação foi concebida como algo fluído, não completamente consolidado, mas que possui certo estofo, rigidez capaz de dar sustentação e ao mesmo tempo mobilidade, espaço onde é possível operar mudanças, pelo simples fato de estar em constante troca com o mundo permeado pelos afetos.

As possibilidades de subjetivação variam não só de pessoa para pessoa, articulam-se diretamente ao contexto sociocultural e meio ambiente, diferem mediante o momento de vida de cada um e etapa do desenvolvimento, pois acompanham as trocas que cada corpo tem possibilidade e necessidade de realizar.

Uma vez que a subjetividade se modifica por meio das mudanças ocorridas via afetos que aparecem nas sessões, as narrativas a respeito do corpo necessariamente são outras, pois se os nós encontram a tensão adequada para aquele momento da vida, podem acessar a potência do corpo, criar outras conexões, ampliar a rede de afetos e aumentar a autonomia possível.

É interessante perceber que com frequência, aquilo que o corpo expressa no *setting* da Psicomotricidade Relacional, posteriormente, se concretiza enquanto mudança de posição subjetiva na realidade. Podemos inferir o quanto o corpo é participante ativo, responsável constituinte, pelas elaborações psíquicas, que nunca são meramente intelectuais ou corporais, mas um todo entrelaçado, que trabalha em

consonância, por vezes mais ou menos harmônica, mas sempre intrinsecamente relacionados.

Interpreto a Psicomotricidade Relacional como possibilidade de fazer essa trama dançar, quando os afetos presentificados nas sessões tencionam ou afrouxam alguns nós, modificando os minúsculos pontos de passagem, que as próprias crianças levam ao *setting* da Psicomotricidade Relacional, endereçando o que precisam trabalhar, como consequência é possível observar uma mudança na trama relacional, ou seja, na subjetividade.

Lapierre (2010), compreende a linguagem simbólica do corpo enquanto meio de comunicação primordial para todos os seres humanos, a partir do contato corporal direto (utilizando o acordo tônico) ou por intermédio dos mediadores de comunicação como a voz: mediador mais arcaico, continente simbólico; o olhar: imagem visual capaz de penetração recíproca e simultânea capaz de recriar sensações fusionais; além dos objetos mediadores da relação: pretextos para a comunicação.

Contemplando a linguagem simbólica em um espaço de comunicação tônico-corporal, o contato, o gesto, o olhar, a voz, a mímica e o objeto, são mediadores de comunicação. Mediante observação e escuta corporal da forma como interagem com o adulto e outras crianças, o lugar escolhido para se posicionar no *setting*, os objetos eleitos para mediar a relação ou se esquivar dela, respondo ou apenas acolho as demandas e propostas realizadas pelas crianças.

De acordo com Sánchez e Llorca (2008), o psicomotricista relacional pode realizar diferentes leituras baseada nas diversas dimensões do corpo: cognitiva, afetiva e fantasmática, primando pela unificação e relação entre essas dimensões para compreender e elaborar respostas que contribuam para o desenvolvimento da criança.

Apoiando-se na concepção de uma linguagem corporal universal, Lapierre (2010), faz a associação entre esta modalidade de comunicação às estruturas neuropsicomotoras arcaicas inatas, transmitidas de geração em geração e que, portanto, fazem parte do patrimônio genético da humanidade. Considera que a espécie humana tem códigos gestuais que permitem a expressão de sentimentos, pois o corpo diz, mesmo antes que qualquer palavra tenha sido pronunciada.

Acolhendo o conceito de linguagem corporal, faço a ressalva quanto ao termo universal, pois assim como as emoções, a linguagem corporal também deve ser compreendida de maneira localizada, mediante a cultura a qual determinada população está inserida, a questão da deficiência e da neurodiversidade, pois a linguagem corporal pode ganhar nuances peculiares mediante os traços específicos de cada corpo e subjetividade.

A partir do trabalho da etnopsicóloga Catherine Lutz sobre o problema da ligação entre emoção e poder dos habitantes da ilha Ifaluk, Despret (2011), assinala o reposicionamento de Lutz mediante o campo de pesquisa a partir da descoberta de que “a emoção entre os ifaluk se inscreve no social e no político” (p. 36), pois quando os ifaluks falam das emoções, não a tratam enquanto algo interno, mas em associação às relações com os outros.

Esta descoberta permitiu a recolocação da pergunta no processo de investigação da pesquisa, repercutindo na própria possibilidade de transformação do pesquisador, uma vez que Lutz reencaminha a si mesma a questão endereçada aos outros, pois “o saber dos outros transforma nossas maneiras de nos saber” (DESPRET, 2011, p. 34).

As interpretações singulares dos autistas, o saber produzido pela forma como essa subjetividade se articula, a maneira peculiar como cada um deles se organiza, suas impressões sensoriais do mundo, sua forma de sentir e interpretar, pode ser uma possibilidade de reposicionamento e releitura de mundo para todos.

Assim como Lutz, ao chegar com seu suposto saber na ilha Ifaluk e a possibilidade encontrada pela pesquisadora de recolocação de questão a partir do aprendizado com essa cultura, analogamente o processo de inclusão possibilita um constante reposicionamento. Não é uma questão de todos se adequarem a uma suposta norma correta de portar-se e socializar-se, mas de aprendizado mútuo e constante.

A partir de Grandin (2008) Mendonça (2018), considera que nem sempre os códigos gestuais de socialização normalmente subentendidos pelos neurotípicos são compreendidos pelos autistas. E o contrário também acontece, pois os autistas podem ser interpretados de forma equivocada, como exemplo cita a dificuldade de muitos

autistas em enxergar e ouvir ao mesmo tempo: “Alguém que se encontra no espectro autista não te olhar nos olhos não significa que não está prestando atenção no que você está dizendo, muito pelo contrário, está tentando te ouvir melhor” (MENDONÇA, 2018, p. 37).

O que uma pessoa neurotípica sente quando alguém não faz contato visual pode ser o que uma pessoa com autismo sente quando alguém *faz* contato visual. E vice-versa: o que um neurotípico sente quando alguém *faz* contato visual pode ser o que um autista sente quando alguém *não faz* contato visual. Para alguém com autismo que está tentando navegar numa situação social, as pistas de acolhimento por parte dos neurotípicos podem ser interpretadas como pistas de aversão. O que está em cima vai para baixo, o que está embaixo vai para cima (GRANDIN; PANEK, 2015, p. 144 – 145, grifo do autor).

Se a percepção sensorial no autismo pode ocorrer de forma diversa, sua maneira de emitir afetos, comunicar-se corporalmente, corresponderá à esses traços peculiares, daí a importância da decodificação da linguagem corporal considerar a peculiaridade de cada corpo e subjetividade, pois a forma de expressão de uma pessoa dentro do Transtorno do Espectro Autista pode ser diferente de um neurotípico, muito embora o intuito da ação pareça contrária, possa justamente significar a contemplação daquilo que vem do outro.

Faço a associação com o movimento de Beija-flor em algumas ocasiões pontuais, como em uma vivência com bastões de espuma, cujo conteúdo predominante entre as crianças neurotípicas foi a agressividade, uma vez que a função dada a esse objeto mediador da relação era a disputa. Na cena que se segue é possível identificar elementos diversos: prazer-sensório-motor; tranquilidade; disputa e observação.

Imagem 61: Observação por meio do reflexo do espelho



Descrição da imagem 61: No espaço destinado às vivências de Psicomotricidade Relacional, estou em pé, sobre o tapete verde, segurando Tico-tico pelas pernas, o deixando de ponta cabeça. No canto da parede Beija-flor observa pelo espelho. Uma criança está deitada no canto do tapete e outras duas rivalizam em pé, um deles segura um bastão alaranjado.

O prazer-sensório-motor fica evidente a partir da brincadeira que estabeleço com Tico-tico, quando o viro de cabeça para baixo, percebo o quanto ele se diverte com essa modalidade de relação pelo pedido de repetição; a tranquilidade pode-se ser observada a partir da posição escolhida pela criança para deitar-se no tapete, a maneira como se acomoda sobre os bastões de espuma, como se deitasse em um travesseiro; os meninos claramente estão em um movimento de disputa corporal e Beija-flor está em uma postura de observação, por meio do espelho, localizado logo à frente do tapete.

Uma interpretação que considera as especificidades do comportamento dentro do Transtorno do Espectro Autista, compreende a busca pelo espaço periférico da sala como forma de se organizar, não porque ele tem a intenção de se afastar do grupo, mas porque talvez queira compreender melhor tudo que se passa no *setting* para então escolher em qual relação quer entrar.

Ao longo dos atendimentos Beija-flor tendeu a evitar situações que envolviam disputas, buscava situações tranquilas, mas estava sempre atento ao grupo. Embora buscasse o espaço periférico da sala em alguns momentos, observava o movimento

dos demais e logo se aproximava, por vezes reproduzia a ação dos colegas, muito embora não se prolongasse na ação.

A leitura corporal deve estar em consonância com as características singulares de cada criança e a compreensão das articulações possíveis do grupo é justamente o que torna o trabalho de campo um espaço tão sensível e repleto de possibilidades de reconfigurações mediante o que se percebe na relação entre os integrantes no *setting* psicomotor relacional.

Com Bem-te-vi houve uma adaptação do *setting* da clínica para a escola. Bem-te-vi rendia muito bem no atendimento individual na clínica e nós dois precisamos nos acostumar com o novo contexto, pois inicialmente Bem-te-vi não pareceu estar tão à vontade nas brincadeiras. Foi a partir da vivência com caixas de papelão, quando uma criança vomitou no meio da sessão e ele disse que iria limpar para a sessão não ser interrompida, percebi que ele estava gostando também das sessões na escola.

Bem-te-vi foi exercitando a afirmação de seu lugar no grupo, passou a sustentar seu espaço e fazer propostas em consonância com sua vontade, como na vivência de paraquedas em que se voluntariou para ser o gato e depois o rato; na vivência de tecidos em que as crianças criaram por conta própria um evento simbólico, as meninas vestiram-se com trajes longos e os meninos colocaram gravatas, Bem-te-vi não entrou na proposta porque estava brincando com o tema da música da Palavra Cantada. Ou quando a maior parte das crianças utilizaram o bastão enquanto um objeto de luta e ele brincou de remar.

Apreendi com o funcionamento harmônico das vivências e sobretudo, com as intercorrências, com as suposições que não se confirmaram, como o reposicionamento a partir do campo no início das sessões, quando fiz a suposição de que o atendimento de Tico-tico, criança com Síndrome de Down, poderia ser sempre junto ao grupo de Bem-te-vi, que está dentro do TEA, mas já estava bem adaptado ao *setting* psicomotor relacional na clínica, comunica-se verbalmente e não precisa de mediação. Tico-tico demandava bastante atenção, pedia contenção afetiva ao longo de toda a vivência e demonstrava preferência pela interação com o adulto. Eu procurava acolher, contudo, para trabalhar os processos relacionais de todos no

grupo, entendi que seria interessante que Tico-tico alternasse entre os grupos tal qual as outras crianças, de forma que o formato do grupo nunca ficasse rígido.

Imagem 62: Contato corporal e afetivo



Descrição da imagem 62: No centro da sala de atendimento psicomotor relacional, levo Tico-tico em minhas costas, caminhando pela sala. No cenário, duas meninas estão brincando de arco e flechas com o artefato construído com o bastão e cordas. Sabiá está deitada no tapete, de barriga para baixo, pernas sobradas e mãos apoiando o queixo. Outras três estão em pé, cada uma segurando o bastão de uma cor: lilás, amarelo e laranja.

Ao longo do trabalho as crianças afirmaram suas escolhas a partir da relação com os outros e com os objetos, apareceram conflitos, mas sobretudo, muito prazer no jogo simbólico e diversas representações a partir do uso dos objetos mediadores da relação. Compartilharam espaço e formaram subgrupos que se escolhiam ou se evitavam em tempos diversos, interesses comuns foram matizados sem imposições e divergências foram autoafirmadas, mediadas ou acolhidas. O dispositivo de pesquisa propiciou: tempo, segurança, acolhimento, liberdade e autenticidade no agir de forma inclusiva. Crianças neurotípicas e atípicas se beneficiaram da prática psicomotora relacional no âmbito educacional, pois tiveram um espaço propício para o rebaixamento das tensões a partir do brincar espontâneo.

Enquanto pesquisadora que se propôs a brincarCOM as crianças, acessei a partir do próprio corpo memórias afetivas, aprendi com as respostas emitidas, com a

troca de afetos e o constante aprimoramento da leitura das mensagens corporais nas vivências. Partilhei ocasiões em que foi possível localizar a potência performativa do trabalho de campo, a vinculação, as conexões afetivas facilitadoras da inclusão, mas também algumas adversidades e o manejo dessas experiências, administradas juntos, sempre mantendo como panorama a inclusão e o acolhimento da multiplicidade nos diversos modos de existência no grupo.

Ressalto o cuidado com relação à neurodiversidade empregado aos parâmetros de análise, respeitando as singularidades de cada indivíduo. A narrativa se restringiu à evolução da própria criança ao início e ao final do trabalho, permitindo-me acompanhar os possíveis efeitos da prática psicomotora relacional, ainda que restrita ao *setting* onde se realizam as vivências.

Embora não possa mensurar, intenciono enquanto efeitos deste espaço disponibilizado para comunicação autêntica, liberação da força motriz, isento de demandas e racionalizações, a ampliação da disponibilidade psíquica e corporal de todos os participantes.

Para além das conclusões pautáveis neste momento a partir do trabalho de campo, almejo que as inscrições realizadas no *setting* psicomotor relacional e o repertório trabalhado tenham encontrado possibilidade de se transpor do contexto das vivências para outras situações e ambientes. Que os registros corporais e as conexões neuronais tenham sido ampliadas e utilizadas para o aprendizado na escola, nos processos relacionais com os pares, com a família e em diversas situações de vida.

7. FIM E RECOMEÇO

Findo o trabalho de campo localizando a prática psicomotora relacional enquanto agente no processo de desenvolvimento, não só das crianças, como também da pesquisadora, que enquanto modifica, necessariamente aprende e sai modificada desta experiência. Enquanto resultados tangíveis deste dispositivo de pesquisa que envolveu o corpo e os afetos, ressalto o *setting* psicomotor relacional enquanto ambiente propício ao estímulo do neurodesenvolvimento, constatação realizada não só pela pesquisadora a partir da evolução das crianças ao longo das vivências, mas pelo relato dos pais e equipe pedagógica da escola.

A descrição de meu trabalho junto às crianças do Jardim III ao longo do ano letivo de 2019 (2 semestres), teve como objetivo expor um estudo de caso passível de gerar reflexões, apresentando a Psicomotricidade Relacional enquanto metodologia que retira o enfoque do individual e busca articulações no coletivo, a partir das interações com o grupo de crianças, equipe pedagógica da escola e com os pais das crianças envolvidas.

Compreendendo o cuidado como uma forma de interação mútua, nas vivências houve o interesse em valorizar as características singulares de cada criança, contrapondo a noção de normalidade enquanto padrão hegemônico. Nesse sentido, interpreto o dispositivo psicomotor relacional dentro da Instituição Educacional operando mediante a lógica do cuidado (MOL, 2008). As constatações observadas neste campo específico não asseguram resultados análogos em outras situações, pois minha experiência não pode ser generalizada, no entanto, pode servir enquanto inspiração e referência em outros contextos que intencionam intervir a favor da inclusão, considerando o respeito à diversidade.

Lidar com o que é diferente sempre requer trabalho e lógicas que não funcionam. Eles não são atores, mas padrões. Assim, a lógica do cuidado articulada aqui só se encaixa ao caso que eu estudei. Ela não se aplica em todos os lugares. Isso não quer dizer que a sua relevância é local. Um estudo de caso é de maior interesse quando se torna uma parte de uma trajetória. Ele oferece pontos de contraste, comparação ou referência para outros locais e situações (MOL, 2008, p. 9).

Quadros (2015), ressalta o interesse em localizar as descobertas dos acontecimentos e as afetações passíveis de construir a pesquisadora. “Trata-se, portanto, de descrever o percurso com suas tensões e arranjos, o labirinto e as saídas possíveis nesse encontro entre o pesquisador e seu campo” (p. 1181).

Assim como Mol e Quadros, não tive a intenção de apresentar resultados palpáveis que podem ser reproduzidos tal qual em outro espaço, tão pouco apresento a metodologia em questão enquanto um protocolo cujos procedimentos poderiam assegurar a inclusão e o respeito a diversidade.

A partir da narrativa das singularidades desse processo, enfatizei as percepções a partir das tensões e conexões vivenciadas no campo, sempre questionando qual ontologia sobre o autismo meu dispositivo estava construindo. A partir desta pesquisa, evidenciei uma prática e a possibilidade de performar uma realidade contemplando o autismo enquanto diversidade.

Meu objetivo enquanto pesquisadora foi produzir conhecimento a partir de um dispositivo de intervenção: a prática psicomotora relacional, enquanto mais um recurso, certamente não todo, mas que contemplou singularidades do campo à diversos saberes: teóricos, a *expertise* dos pais e da equipe pedagógica e sobretudo, as possíveis formas de relação estabelecidas comigo e com as crianças no *setting* psicomotor relacional.

Considerando a necessidade de implementação de ações que potencializem a inclusão e o respeito à diversidade, ressalto a importância da inserção de práticas passíveis de transformar o ambiente em um local enriquecido a partir do encontro com pessoas com disponibilidade psíquica para o outro, que tenham a habilidade e o desejo de cuidar e intervir, tornando-se um elo de acessibilidade entre o ambiente e o indivíduo dentro do TEA. Para assegurar o estabelecimento de relações autênticas, repleta de afetos, são essenciais o cuidado e a valorização daqueles que são suporte para a inclusão e compõem a rede que assegura a interdependência.

O caráter infundável da pesquisa consiste no reconhecimento da necessidade de contrapormos coletivamente a cultura corponormativa, desconstruindo o modelo normativo ainda vigente em parte do modelo educacional, realizando produções capazes de dar estofamento para uma educação que valorize a potência em cada modo de

existência e suas diversas formas de expressão. Precisamos tecer narrativas em parceria com autistas, produzindo argumentos que contemplem a neurodiversidade em todos os espaços, evidenciando a necessidade do aumento da rede de interdependência, a realização de atividades adaptadas, o respeito pelo tempo de cada indivíduo, sempre reconhecendo a força criadora do corpo e suas possibilidades de contágios como parte integrante do processo de aprendizado.

Produzi uma espécie de releitura da escrita *De trás para frente e vice versa*⁶, adaptando o poema invertido ao contexto da inclusão escolar e a necessidade de acolhimento dos diversos modos de existência.

Na primeira leitura pode-se quase aferir qual seria o sentimento gerado por um cenário que integra, mas não inclui e, portanto, é capacitista, concepção de que há um corpo “normal” plenamente capaz e autônomo. Na segunda leitura, o sentido é completamente subvertido.

Diversidade

Não posso ajudar a construir esse mundo em que vivemos

Não arriscaria expressar que

Tenho algo a contribuir

Não sou uma criança feliz

Seria mentira dizer que

Sou aceita e querida por todos

Tenho certeza que

Deve haver uma razão

Sinto dentro de mim que

Não sou incluída em minha turma

Nem me atrevo a afirmar que

Acredito que os colegas de classe me querem bem

Sinto a cada dia que passa que

⁶ A autoria do poema original é desconhecida. A escrita parece ter sido feita originalmente em espanhol e a tradução para português é muitas vezes atribuída, de forma errônea, a Clarice Lispector. Há referências que indicam Cecília Meirelles, entretanto, há controvérsias quanto a autoria.

Nunca tive um lugar na minha escola
Não ousaria dizer que
Sou como todas as crianças
Preciso dizer a verdade!
As pessoas só percebem as diferenças...

Agora leia o poema de baixo para cima e perceba o contraste do encadeamento das sentenças conforme o sentido da leitura.

...

Adapte para o contexto da inclusão e a necessidade de contemplar as diversidades como forma de ilustrar o âmago das práticas de cuidado performativas, passíveis de criar uma realidade que se assemelha à costura artesanal feita pelos poetas ao articular versos e subverter seu sentido.

Serres (2001), a partir de uma escrita que passa pela experiência do corpo, transmite o conhecimento que advém da transformação e das misturas: “Nunca pura, a sensação filtra as energias, ela se protege e nos defende das muito altas, codifica e passa a informação: transforma o duro em doce” (p. 113).

Que a possibilidade de subversão por meio dos afetos nos sirva de inspiração para criar um mundo que inclua a imensa gama de corporalidades, que são muito diversas. Quando percebemos a necessidade de acesso e nos tornamos um agente, a rede de interdependência está em ação, aprofundando conexões, reduzindo inacessibilidades, misturando, filtrando, produzindo uma espécie de alquimia, capaz de codificar e transformar vivências que poderiam ser áridas em algo suave.

O fim do poema e a possibilidade de releitura de trás para frente é uma metáfora sobre a necessidade da construção de novas histórias COM os autistas. É um novo recomeço quando a intimidade acessibilizadora (MINGUS, 2017) ocorre de forma espontânea no relacionamento entre os pares.

Finalizo essa narrativa, acolhendo em um grande abraço essas preciosidades, que deixaram registros tão importantes em minha pele. Por vezes sonho que estou brincando com eles, fato que me dá indícios de que eles não só existem em meu

inconsciente, como também em meu coração, aí reside a grande fábrica de afetos, capaz de nos constituir e subjetivar.

Imagem 63: Abraço relacional



Descrição afetiva da imagem 63: Esse registro foi feito durante a ocasião da Festa Junina da escola em junho de 2019, na quadra da Creche Escola Me Ninar, Instituição Educacional onde aconteceram as vivências de Psicomotricidade Relacional. Há bandeiras típicas de Festa Junina ao fundo, assim como algumas pessoas que participaram da festa. O foco central da imagem é o abraço que eu chamo de relacional: estou abaixada, na altura das duas crianças: Bem-te-vi e Beija-flor, envolvidos em cada braço.

Fui assistir a dança da turma do Jardim III a pedido de Bem-te-vi, menino branco, cabelos castanhos claros, veste suspensório, calça jeans, camisa xadrez esverdeada, com tons de laranja e azul e chapéu de palha. Eu abraço Bem-te-vi e Beija-flor, menino loiro e pele clara, está vestido de calça jeans e camisa xadrez nos tons vermelho, azul, branco e amarelo, usa uma gravata branca e está com a mão sobre a boca. Eu estou vestida de preto, tenho cabelos e olhos castanhos, pele clara, na ocasião estou sorrindo, contente por ter assistido a dança deste grupo pelo qual tenho tanto carinho.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.1 Obras citadas

CAITITÉ, Amanda. **O autismo como diversidade: ontologias trazidas à existência no ativismo político, em práticas da Psicologia e em relatos em primeira pessoa.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia, 2017.

CALEFI, Mariana de Faria. **O corpo criança como um corpo vivo:** Um ensaio de uma possível ruptura com as práticas/saberes que abreviam as multiplicidades das experiências das crianças. Monografia – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia, 2017.

CAVALCANTI, Diana Negrão. Videoaula em **Tópicos Especiais em Autismo**, ministrada pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense em: 21 de maio, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wpjNIV6qqGf0L9zRBi2MIQHE0YavtdGy/view?usp=sharing>. Acesso em: 13 junho 2020.

CAVALCANTI, Diana Negrão. **Atualidades sobre o Transtorno do Espectro Autista e os Desafios da Inclusão: foco no cérebro do autista.** Maio, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fGTzj5hHmNdROA9xhOTs37TaApzZuPr8/view> Acesso em: 14 junho 2020.

COUTO, Carolina Sarzeda Reis; TREBISACCE, D. C. R.; VAZ, J. P. C.; PESTANA, Keyte da Silva; MIGNON, Larissa Ribeiro; PAULA, Lia Paiva; CORRÊA, Lucas Nogueira Calvet; FRANÇA, Maíra de Macedo; MORAES, Marcia; SILVA, Thais Amorim; RAPOSO, Rafael Boradallo de Figueiredo; MONTEIRO, Ana Claudia Lima Monteiro. PesquisarCOM outros: diferenças, silêncios e composições de mundos com pessoas com deficiência visual. In: Marcia Moraes, Bruno Sena Martins, Fernando Fontes e Luiza Teles Mascarenhas. (Org.). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade.** 01 ed. Rio de Janeiro: NAU / FAPERJ, 2017, v. 01, p. 77-93.

DESPRET, Vinciane. **Ces émotions qui nous fabriquent: ethnopsychologie de l'authenticité.** Paris: Empêcheurs de penser en rond, 1999.

_____. As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23 – n. 1, p. 29-42, Jan./Abr. 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/647/495> Acesso em 02 de agosto, 2019.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista.** Série Anis, n. 28, Brasília: 2003, p. 1-8.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** [recurso eletrônico] / tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

HARAWAY, Donna. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene.** Durham: Duke University Press, 2016.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 07-41, 1995. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

HARMON, Amy. **How about not ‘curing’ us, some autistics are pleading.** New York Times, Dec. 20, 2004. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2004/12/20/health/how-about-not-curing-us-some-autistics-are-pleading.html>>. Acesso em: 03 Mar. 2019.

LAPIERRE, André. **Da Psicomotricidade à Análise Corporal da Relação.** Curitiba: UFPR/CIAR, 2010.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas Corporais e Prática Psicomotora.** São Paulo: Editora Manole, 1984.

_____. **A Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação.** Curitiba: Filosofart, 2004.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade.** Curitiba: UFPR - CIAR, 2005.

MENDONÇA, Angélica Glória. **Psicologia, corpo e deficiência: aguçando os sentidos para estar nos encontros com autismos.** Monografia – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia, 2018.

MINGUS, Mia. **Leaving Evidence (Deixando Evidências).** Palestra ministrada em 12 de abril de 2017. Disponível em: <<https://longmoreinstitute.wordpress.com/2017/05/25/mia-mingus-longmore-lecture-video-now-available/>> Acesso em: 14 junho 2020.

MOL, Annemarie. **The logic of care: health and the problem of patient choice.** Routledge's eBooks Taylor & Francis e-Library, 2008. ISBN 0-203-92707-9

_____. **The Body Multiple: Ontology in Medical Practice.** Durham, NC, and London, United Kingdom: Duke University Press, 2002.

MONTEIRO, Ana Claudia Lima. **As Tramas da Realidade**: Considerações sobre o corpo em Michel Serres, 2009, 196f. Tese (doutor em Filosofia) Programa de Pós-graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Corpo e linguagem: o convite a uma dança. **AYVU - Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 42-62, dec. 2016. ISSN 2446-6085. Disponível em: <<http://www.ayvu.uff.br/index.php/AYVU/article/view/96>>. Acesso em: 19 mar. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.22409/ayvu.v3i1.96>.

_____. Corpo-narrativa: considerações a partir de um corpo que dança. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais** 6(2), São João del-Rei, agosto/dezembro 2011.

MONTEIRO, Ana Claudia Lima; SOUZA, Clara Sym Cardoso de. O dispositivo de oficinas de corpo e a questão da recalcitrância. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 158-167, aug. 2017. ISSN 1984-0292. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5160>>. Acesso em: 16 mar. 2019. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2220>.

MORAES, Marcia Oliveira. Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M. e Kastrup, V. (org.). **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2010, v.p.01-288.

MORAES, Marcia Oliveira. Exposição oral na disciplina optativa: **Psicologia e Estudos da deficiência**. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia, 2019.

QUADROS, Laura Cristina de Toledo. Uma trama tecida com muitos fios: o pesquisar como processo artesanal na Teoria Ator-Rede. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro v. 15, n. 4, p. 1181-1200, 2015. ISSN 1808-4281

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina; LLORCA LLINARES, Miguel. **Recursos y Estrategias en Psicomotricidad**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2008.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Corpo e movimento**: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ed. Autores associados, Campinas. V.23 nº 2, p. 55-67. Jan. 2002.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Os Cinco Sentidos**. Filosofia dos Corpos Misturados I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA, Lucila. **Composições possíveis**: travessias no pluriverso dos encontros com a surdez. dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia, 2018.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional**: A Teoria de uma Prática. Curitiba: UFPR/CIAR, 2005.

8.2 Obras consultadas

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 13 ago. 2019. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>.

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; GUERRA, Ana Elizabeth Luz. **Abordagem clínica em Psicomotricidade Relacional**. Buenos Ayres: Corpora Ediciones, 2019. (no prelo)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Volume 1. Ministério da Educação e do Desporto, Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLONI, Humberto; ARRIAL, Luciana. Contribuições de Michel Serres para os fundamentos da educação ambiental. **Ambiente & Educação** | vol. 18(1) | 2013 pp. 43- 57. DOI: <https://doi.org/10.14295/amb.%20&%20educ..v18i1.3201>

CARDOSO, Áurea Alves. **Um rio de memórias, experiências e vivências: Guerrilha do Araguaia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia, 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo**: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência; 2013; São Paulo. p. 5.

DUNKER, Christian. **Afeto, emoção e sentimento na psicanálise**. Falando nIsso 146. (Publicado em 20 de set de 2017). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LNjcXFKGW_c Acesso em: 05 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. (2005a). **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1975 1976) (M. E. Galvão, Trad.) (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1976).

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os Intelectuais e o Poder. Em: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, pp. 69-78.

GUERRA, Ana Elizabeth Luz. **A Clínica de Psicomotricidade Relacional na Infância - a criança autista: de objeto a sujeito**. Artigos Associação Brasileira de Psicomotricidade. Dez. 2018. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/a-clinica-de-psicomotricidade-relacional-na-infancia/2018>. Acesso em: 03 mar. 2019.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: Louro, G. L. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JERUSALINSKY, Julieta; KEHL Maria Rita. **Café Filosófico CPFL**. Arte e Cultura. Infância e Família Disponível em: <http://tvcultura.com.br/videos/64498_infancia-e-familia-maria-rita-kehl.html> Acesso em: 07 Mar. 2019.

LACAN, Jacques. Duas Notas sobre a Criança. In: **ORNICAR?** Revista do Campo freudiano, nº37. abril-junho 1986, p.13-14.

LARBÁN; Vera. **Vivir con el autismo, una experiencia relacional**. Barcelona, Espanha: Octaedro, 2012.

LÁZARO, Alfonso Lázaro; ADELANTADO, Bem-te-viPablo Berruezo. La pirámide del desarrollo humano. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**. ISSN: 1577-0788. Número 34. Vol. 9 (2). 2009 Páginas 15-42

LAZNIK, Marie Christine (2011), Sinais precoces relacionais e sensório-motores de risco para autismo, publicado em 6 de julho de 2011, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eCYBv2jqYJc> Acesso em 23 de janeiro, 2019.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Michel Serres e os Cinco Sentidos da Comunicação**. *Novos Olhares*, São Paulo, p. 5-19, dec. 2005. ISSN 2238-7714. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51413/55480>. Acesso em: 26 feb. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-7714.no.2005.51413>

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. 262 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556>

____. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade:** do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, Oct. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232016001003265&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 10 fev.

MELLO, Anahí Guedes de. NUERNBERG, Adriano Henrique. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 635-655, setembro-dezembro/2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/S0104-026X2012000300003/23816> Acesso em: 08 fev. 2019.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo:** cartografias do esgotamento. São Paulo: N – 1 edições, 2016.

PIMENTA, Paula Ramos. Abordagem do autismo na Psicanálise. **Revista de Psiquiatria & Psicanálise com Crianças & Adolescentes**. v.8, n.14 (jan. dez. 2010) - Belo Horizonte: Centro Psíquico da Adolescência e Infância - FHEMIG. 2010, pp. 066-073.

PINHEIRO, Felipe Vianna; VIDAL, Paulo Eduardo Viana. O corpo na psicose no último ensino de Lacan. **Psic. Rev.** São Paulo, vol. 24, n. 2, pp. 265-278, 2015.

PIRES, Andréa Lucena de Souza et al. Perversão - estrutura ou montagem? **Reverso**, Belo Horizonte, v. 26, n. 51, p. 43-50, dez. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 março, 2017.

PONDÉ, Milena. **Cuidados para os familiares dos indivíduos com TEA: dos cuidados diagnósticos ao seguimento clínico.** Conferência do 1º Congresso Internacional sobre o Transtorno do Espectro do Autismo: atualização clínica e científica. Rio de Janeiro – RJ, 2019.

QUEIROZ, Arryanne. DINIZ, Débora. O que é deficiência? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 827, set. 2007. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000300020/1487>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Abrahão de Oliveira. SAÚDE MENTAL DA POPULAÇÃO NEGRA: UMA PERSPECTIVA NÃO INSTITUCIONAL. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. 24, p. 241-259, fev. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/583>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SOARES, Barros Soares; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o quê significa? **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 9, n.2, p. 408 - 424, 2º semestre de 2009. Disponível em:

<http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf>. Acesso em: 14 de março, 2018. doi:<https://doi.org/10.12957/epp.2009.9112>

TAYLOR, Sunaura. **Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation**. New York: New Press, 2017.

TORRES, Nivaldo. **O outro primordial e o recobrimento do real: Da função ao funcionamento da função psicomotora**. Trabalhos Científicos/Temas Livres - Setembro 2013 - pag. 14-16 - XII Congresso Brasileiro de Psicomotricidade.

9. APÊNDICES

9.1. Projeto apresentado à Creche Escola Me Ninar

Título do projeto: **DIVERSIDADE E INCLUSÃO: A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO**

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

1.1. Onde será desenvolvido o projeto:

- Creche Escola Me ninar
- Educação Infantil

1.2. Execução do projeto:

- Caroline Moreira de Oliveira
- Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2005)
- Pós-graduada em Psicologia clínica: abordagem psicanalítica Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2007)
- Especializada em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional (2012)
- Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (em andamento)
- Atuação na área clínica em Psicanálise e Psicomotricidade Relacional; Psicomotricidade Relacional aplicada ao âmbito escolar.

1.3. Orientação do projeto:

- Ana Claudia Lima Monteiro
- Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1998)

- Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002)
- Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009)
- Professora permanente do PPG em Psicologia
- Vice coordenadora do PPG em Psicologia

2. APRESENTAÇÃO

O presente projeto tem como o intuito ofertar por um ano letivo, a turma do Jardim III de educação infantil da Creche Escola Me Ninar, a Psicomotricidade Relacional como ferramenta inclusiva. Apresentamos essa metodologia como uma modalidade de intervenção que possa vir a potencializar o processo de inclusão, além da promoção de saúde mental no sentido da prevenção, cujo olhar está para além das questões orgânicas do corpo, mas da apreciação da criança e sua relação com o outro.

A Psicomotricidade Relacional é uma metodologia que prioriza a linguagem não-verbal por meio de jogos simbólicos, brincadeiras passíveis de favorecer a simbolização, a partir das experiências corporais da criança e os diferentes objetos postos a sua disposição.

Os objetos, como: bolas; cordas; tecidos; arcos (bambolês); bastões de E.V.A.; caixas e jornais, além de serem utilizados para mediar a relação interpessoal entre o psicomotricista relacional e as crianças, são um divertido pretexto para o brincar em conjunto.

Para a aplicação da Psicomotricidade Relacional na escola, é necessário a viabilização de um local seguro e propício para a brincadeira espontânea, possibilitando tanto um lugar de aprendizagem e socialização, como de desenvolvimento motor e psicossocial.

Sabe-se da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, nesse sentido, ressaltam-se os ganhos que esta abordagem pode propiciar a partir de jogos

simbólicos, cujo objetivo principal é propiciar um ambiente acolhedor para que a criança demonstre suas potencialidades e aspectos a serem desenvolvidos.

A partir dessa metodologia, valorizo aquilo que as crianças apresentam de positivo e por sua vez, pode vir a impulsionar a aquisição de aspectos menos desenvolvidos. A partir da expressão da afetividade, autenticidade e habilidades motoras podem emergir novas possibilidades de interação e melhoria na qualidade das relações interpessoais como um todo.

“Nós queremos trabalhar com aquilo que há de positivo na criança; nós nos interessamos por aquilo que ela sabe fazer, e não pelo que ela não sabe fazer” (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 19). É a partir dessa premissa que a criança retomará a confiança e como consequência, a relação pedagógica poderá fluir de forma mais harmônica.

A Psicomotricidade Relacional como ferramenta adaptada ao contexto escolar, proporciona a criança o encontro com novas possibilidades de interação a partir da expressão da afetividade, autenticidade e habilidades motoras. Como consequência, pode alcançar uma melhora significativa no desejo de aprender, bem como nas relações interpessoais.

3. JUSTIFICATIVA

Observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que reafirma o direito à escolarização a alunos com necessidades educacionais especiais garantido por lei previsto na constituição de 1988, apresentamos essa metodologia de cunho profilático que se associa às diretrizes metodológico-curriculares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação escolar deve propiciar o desenvolvimento da criatividade de cada aluno, favorecendo sua capacidade de aprender “os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais” (BRASIL, 1997, p. 33).

Neste sentido, a Psicomotricidade Relacional está em consonância com o princípio pedagógico que visa o desenvolvimento global da criança. Ressalta-se a

similaridade entre os objetivos propostos pela educação e a prática apresentada. A Psicomotricidade Relacional inserida ao meio escolar pode auxiliar na ascensão deste objetivo em comum, auxiliando no processo de evolução dos aspectos psicomotores e sociais, na medida em que visa a aquisição de autonomia e evolução tanto em crianças consideradas típicas quanto atípicas.

O atendimento será realizado junto a turma do Jardim III da educação infantil, onde dois alunos, que tem o diagnóstico correspondente ao Transtorno do Espectro Autista estudam. Um deles está em atendimento psicomotor relacional sob minha responsabilidade desde setembro de 2018 e outro, iniciou o atendimento em janeiro de 2019.

Maria Cristina Schneider, neuropsicopedagoga, responsável por acompanhar o processo pedagógico dos alunos em questão, sugeriu que seria interessante realizar o trabalho psicomotor relacional já realizado até então no âmbito clínico, junto aos colegas de classe na escola a qual estão inseridos. Portanto, o atendimento seria transposto do espaço da clínica para a escola, a fim de potencializar os aspectos relacionais, junto aos alunos com as quais as crianças atendidas já convivem e tem vínculo afetivo.

Essa proposta vem de encontro a minha pesquisa no mestrado, pois apresento essa metodologia enquanto possibilidade de intervir e favorecer o desenvolvimento dos aspectos relacionais e psicomotores. Ressalto que apesar dessa intervenção na escola vir acompanhada de uma demanda específica (trabalhar os aspectos relacionais das crianças mencionadas), todas as crianças do grupo virão a se beneficiar desse momento propiciado Psicomotricidade Relacional, pois o brincar associado à comunicação tônica pode potencializar os aspectos: cognitivos, emocionais, motores, sociais e como consequência, favorecer a aprendizagem.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo Geral

Aprimorar o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo os aspectos: cognitivo, social, psicoafetivo e psicomotor.

4.2. Objetivos Específicos

- Favorecer a inclusão;
- Propiciar à criança o prazer no brincar espontaneamente;
- Desenvolver a aceitação de limites e frustrações;
- Estimular a criação de vínculos afetivos entre as crianças;
- Promover a autonomia criativa.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho psicomotor relacional aplicado na escola pode possibilitar a expressão da liberdade e autenticidade do potencial motor, cognitivo, afetivo, social e relacional, elevando o desenvolvimento e capacidade de adaptação social e afetiva.

As vivências em grupo privilegiam a comunicação não-verbal e o jogo simbólico, com o objetivo de prevenir possíveis dificuldades motoras, verbais e gráficas; aliviar tensões do cotidiano; viabilizar maior integração com os colegas; elevar a capacidade para enfrentar situações novas e viabilizar melhor aceitação dos limites.

Cada criança poderá explorar suas potencialidades e terá a oportunidade de transpor algumas dificuldades, pois oferta-se um meio de favorecer o encontro com a aquisição de autonomia possível para cada criança em dada etapa do desenvolvimento.

Os jogos simbólicos podem propiciar à aquisição de autonomia da criança, na medida em que respeita seu tempo lógico e não cronológico, para que cada um alcance o potencial de seu corpo como um todo.

A partir de um trabalho lúdico e criativo, utiliza-se da cooperação e limites, aguçando e investindo no desejo de aprender. Privilegiando a atividade motora, estimula-se a cooperação, auxiliando o desenvolvimento de habilidades de inventar e

reinventar por meio de materiais lúdicos. Pode desenvolver a necessidade de pertencer e querer fazer parte de um grupo, ora se auto afirmando como ser único, ora colaborando na construção de um ambiente saudável para a coletividade.

Para Vieira, Batista e Lapierre (2005), o corpo ocupa eixo central tanto para a compreensão do comportamento humano quanto para a intervenção da psicomotricista relacional. Priorizando a comunicação corporal, temos como premissa o fato de que aquilo que é vivenciado a partir do próprio corpo pode gerar aprendizado, conhecimento e ressignificação de conteúdo.

A partir da relação autêntica, o profissional pode fazer parceria com as crianças a medida que entra nos jogos simbólicos que aparecem no *setting* relacional, podendo viabilizar o desenvolvimento de aspectos sociais e psicomotores que julgue preponderantes na criança ou no grupo.

José Leopoldo Vieira (2019), preconiza a importância da desculpabilização dos sentimentos: substituindo o desprazer pelo prazer; o mal-estar pelo bem-estar; o medo pelo interesse; para desenvolver competências, habilidades de comunicação, aprendizagem e socialização, tendo sempre como objetivo geral o exercício da cidadania a partir da igualdade de oportunidades.

6. METODOLOGIA

Considerando o brincar associado à comunicação tônica enquanto um recurso capaz de desencadear processos de melhoria dos potenciais: cognitivo, emocional, motor e social, para dar maior atenção a demanda relacional das crianças, a turma do Jardim III deverá ser dividida em duas para o atendimento.

Como a sala tem aproximadamente 20 alunos, 10 crianças serão atendidas primeiro e a outra metade ficará com a professora regente e depois o inverso, voltando o grupo atendido para a sala de aula. Participarão das vivências crianças cujos pais autorizem e assinem uma declaração consentindo o atendimento.

A periodicidade é de uma sessão semanal ao longo de um ano letivo, aproximadamente 10 meses. As vivências têm duração de uma hora, são organizadas a partir da roda inicial, momento em há comunicação verbal, em seguida

abrimos o espaço para o dinamismo e a comunicação tônico-corporal através de jogos simbólicos, com características essencialmente afetivas. Ao final da sessão há um momento para o relaxamento e por último a roda final, quando a palavra ganha espaço novamente e as crianças poderão verbalizar suas impressões a respeito do vivenciado ou quaisquer fatos ou sentimentos que queiram mencionar.

As atividades ocorrerão semanalmente e será necessário o seu registro, por meio de filmagem, para viabilizar o estudo que tem como tema Inclusão e diversidade: a Psicomotricidade Relacional como metodologia no âmbito escolar. Esse registro é confidencial e respaldado na ética profissional.

Serão realizados encontros com a orientadora do mestrado e alunos participantes do grupo de estudos sobre o autismo da graduação de Psicologia. Esporadicamente os vídeos das vivências poderão ser assistidos em parceria com este grupo específico, com o intuito de analisar a própria atuação com os integrantes, a interação de cada criança e do grupo como um todo, assim como a comunicação tônico-corporal enquanto instrumento de mediação.

7. RECURSOS

7.1. Recursos Físicos

Para o desempenho adequado desta atividade, necessita-se de uma sala ampla, limpa e arejada, que ofereça segurança, privacidade e possibilidade de trabalhar com som, sem prejuízo para as atividades realizadas nas salas vizinhas.

7.2. Recursos Humanos

A atividade será desenvolvida por Caroline Moreira de Oliveira, a filmagem poderá ser realizada pela mediadora de um dos alunos do Jardim III e pela professora auxiliar. As sessões psicomotoras relacionais serão realizadas pela mestrande, especialista em Psicomotricidade Relacional.

Ressaltamos que as sessões só serão filmadas mediante a autorização dos pais. O material filmado é de uso restrito para fins de estudo e pesquisa do programa de pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como: divulgação acadêmica, grupo de estudos, supervisão, orientação, banca de qualificação e defesa da dissertação de mestrado.

7.3. Recursos Materiais

Serão utilizados para as sessões de Psicomotricidade Relacional materiais como: bolas, bambolês, cordas, bastões, tecidos, caixas, jornais, aparelho de som, músicas, filmadora, tapete e outros. Estes materiais serão providenciados pela psicomotricista relacional.

Esses elementos são escolhidos e colocados à disposição das crianças, conforme a programação de cada encontro, assim como à percepção de necessidade do grupo observada pela psicomotricista relacional. Os objetos são selecionados mediante o conteúdo que se pretende trabalhar, sua utilização pode ter uma proposta, mas vale a condição primeira de fazer valer a espontaneidade.

8. PÚBLICO-ALVO

Turma da educação infantil do Jardim III, classe de vinte crianças, sendo duas crianças diagnosticadas dentro do Transtorno do Espectro do Autismo e uma criança com Síndrome de Down. Salientamos que a Psicomotricidade Relacional no contexto educacional favorece o desenvolvimento do grupo como um todo, posto que pode vir a contribuir para a autonomia, socialização, assim como a inclusão.

9. REFERÊNCIAS ⁷

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação**. Curitiba: Filosofart, 2004.

⁷ Referências correspondentes ao Projeto do Trabalho de Campo da Pesquisa.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional: A Teoria de uma Prática**. Curitiba: UFPR/CIAR, 2005.

Entidades Coletivas (Órgãos governamentais)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Volume 1. Ministério da Educação e do Desporto, Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Fontes Eletrônicas

<http://ciar.com.br/aquisicao-de-conhecimento/> (Acesso em: janeiro de 2019.)

9.2. Termo de Consentimento: Autorização das filmagens e fotografias



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Niterói, 09 de julho de 2019.

Senhores Pais,

Desde 18 de março de 2019, têm sido realizadas atividades de Psicomotricidade Relacional por Caroline Moreira de Oliveira, psicóloga, pós-graduada em Psicologia Clínica: abordagem psicanalítica, especialista em Psicomotricidade Relacional e mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

A Psicomotricidade Relacional aplicada à escola é uma metodologia que possibilita um tempo e um espaço para que a criança, de forma espontânea e criativa, possa expressar com liberdade e autenticidade o seu potencial motor, cognitivo, afetivo, social e relacional, para, a partir daí, elevar o desenvolvimento global de sua aprendizagem e de sua capacidade de adaptação social e afetiva.

Por meio de vivências em grupo, em que se privilegia a comunicação não-verbal e o jogo simbólico, a Psicomotricidade Relacional na escola proporciona:

- O despertar para o desejo de aprender;
- A prevenção de dificuldades de expressão motora, verbal e gráfica;
- O estímulo para o ajuste positivo da agressividade, da inibição, dos limites, da frustração, dos medos, da dependência, da afetividade, da autoestima, entre outros.
- O desenvolvimento das competências socioemocionais.

Vale ressaltar que o conteúdo dessa abordagem está em consonância com a proposta pedagógica desta escola.

As atividades ocorrem às segundas-feiras, conforme acordado em reunião, elas têm sido registradas, por meio de filmagem, para viabilizar o estudo e a pesquisa que tem como tema Inclusão e Diversidade: a Psicomotricidade Relacional como metodologia no âmbito escolar. Esse registro é confidencial e respaldado na ética profissional e para fins de pesquisa científica.

Desde já, agradeço a compreensão e solicito o preenchimento do espaço abaixo, certificando-me de sua aprovação.

Atenciosamente,

Caroline Moreira de Oliveira

Psicóloga, Psicomotricista Relacional

CRP: 05/52156

Estou ciente e concordo com os termos supracitados e autorizo meu (minha) filho(a) _____

_____ a participar das atividades de Psicomotricidade Relacional na Creche Escola Me Ninar, ser filmado, assim como autorizo a utilização das gravações audiovisuais para fins de estudo, pesquisa, divulgação acadêmica e supervisão, conforme Termo de Compromisso firmado entre a mestrandia e a UFF.

_____ Assinatura do responsável da criança

_____ C.P.F.

9.3. Caminhos da pesquisa

Apreendi sobre a importância da renovação do processo de escrita, a possibilidade de criar uma nova história, descartando folhas, reciclando ideias, ressignificando teorias e aprimorando práticas de intervenção. O processo de reciclagem pode ser verificado a partir das obras citadas e consultadas, travessia necessária do evento da qualificação à conclusão da dissertação. A partir do desapego de teorias e da própria escrita, produzi esta narrativa tendo como aliada a prática psicomotora relacional (trabalho de campo) embasada na teoria de André Lapierre, me utilizei de conceitos das teóricas feministas e tive como inspiração o pensamento filosófico de Michel Serres.

Recomendo essa dissertação para pessoas que trabalham na área de educação inclusiva; psicomotricistas; professores; pais de autistas; pessoas dentro do TEA; todos aqueles que reconhecem a força criadora do corpo e valorizam sua potência a partir de suas diversas formas de expressão.

Esta dissertação não teve a pretensão de trabalhar questões genéticas e biológicas, mas as considerou enquanto fator preponderante. Com Lapierre e Lapierre (2005), compreendo as situações relacionais enquanto fator determinante para a organização dos circuitos sinápticos. Considerando a interação do genoma com o meio ambiente, os aspectos neurobiológicos são relevantes para planejar a estimulação de pessoas com dificuldades no desenvolvimento social, comunicação, linguagem, habilidades de antecipação, flexibilidade comportamental e dificuldades na simbolização. As situações relacionais são determinantes para a organização dos circuitos sinápticos, pois estimulam a motricidade e a experimentação de diversas sensações a partir desta proposta de intervenção que contempla o estabelecimento de relações carregadas de uma ampla diversidade de afetos.

Visando alcançar a transdisciplinaridade, tenho interesse em ampliar esta pesquisa associando outros campos da ciência, investigando o estabelecimento de novas conexões neuronais em atividades de estimulação sensorial e motora, como a Psicomotricidade Relacional, em que o corpo afeta, é afetado, se modifica, é matizado e tem potencial para construir uma realidade inclusiva, performando o autismo enquanto diversidade.