

A CONSTITUIÇÃO DA GRUPALIDADE COM UM GRUPO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

THE CONSTITUTION OF THE GROUP WITH A GROUP OF CHILDREN WITH AUTISM

Rosana Carla Nascimento Givigi¹
Erica Daiane Ferreira Camargo²
Giovana Santos da Silva³

Resumo: Um grupo é formado pelas ligações entre os participantes, que permitem a intersubjetividade dos vínculos. Porém, a grupalidade é constituída pelo desejo e pelas variadas formas de pensar as coletividades. O objetivo deste estudo foi compreender o processo de constituição da grupalidade a partir de um trabalho grupal com crianças com autismo. Metodologicamente é de natureza qualitativa e de caráter descritivo. A coleta se deu através da mediação de um trabalho em grupo com 3 (três) crianças com autismo e também pela construção do diário de campo da intervenção. Para este artigo foram analisados 40 relatórios, correspondentes aos atendimentos que ocorreram durante o período de 1 (um) ano. Como resultados destacam-se: A variedade de estratégias foi disparadora para o processo de interação, sendo o brincar a principal ferramenta; os movimentos interacionais foram propulsores para novas aprendizagens e para construir a comunicação; a grupalidade se constituiu na tensão entre o particular e o coletivo, sendo necessária uma escuta atenta aos processos. Conclui-se que os espaços coletivos são potentes para o desenvolvimento e que a grupalidade é resultado de um processo no qual circulam afetos, conflitos, ações, potências, diferenças, desejo e muita parceria.

Palavras-chave: Grupalidade. Autismo. Interação.

Abstract: A group is formed by the connections between the participants, which allow the intersubjectivity of the bonds. However, groupality is constituted by desire and by the different ways of thinking about collectivities. The aim of this study was to understand the formation process of a group based on group work with children with autism. Methodologically, it is qualitative and descriptive. The collection was through the mediation of a group work with 3 (three) children with autism and also through the

¹ Mestre e doutora em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Pós-Doutorado em Educação Especial, UFES. Professora Associada do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC). Sergipe, Brasil. E-mail: rosanagivigi@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-0164>.

² Doutoranda em Educação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Matemática Licenciatura e em Engenharia Química, pela Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, Brasil. E-mail: ericafc@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0329-5599>.

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sergipe, Brasil. E-mail: giovannasts07@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2386-3859>.

construction of the field diary of the intervention. For this article, 40 reports were analyzed, corresponding to meetings held over a period of 1 (one) year. As results stand out: The variety of strategies was important for the interaction process, with playing being the main tool; interactional movements boosted new learning and the construction of communication; groupality was constituted in the tension between the individual and the collective, demanding an qualified hearing to the processes. It is concluded that collective spaces are potent for development and that groupality is the result of a process in which affections, conflicts, actions, potency, differences, desire and a lot of partnership circulate.

Keywords: Groupality. Autism. Interaction.

Introdução

O trabalho em grupo tem-se apresentado como uma dinâmica complexa, pois nem sempre somos gregários. No entanto, todos nós temos alguma experiência grupal, seja na família, na escola ou em outras instituições. A formação de um grupo impõe diversas demandas, a primeira delas é a necessidade de organização para o trabalho, mas muitas outras irão se apresentar no cotidiano de um grupo, como, por exemplo, qual o espaço de fala dentro deste grupo? Há uma escuta ao que é dito? Quais as possibilidades de convivência? Como são feitas as negociações? Quais são as construções coletivas?

Para ser grupo é preciso que se tenha certa estabilidade no tempo, além disso, segundo Soares; Cervi (2020), para ser considerado grupo é necessário considerar as interações afetivas entre os membros. As pessoas se inserem nos grupos sociais por meio do jogo dialético, na busca de identidade individual, grupal e social que a interação possibilita.

Segundo Benevides (2009), os atendimentos grupais são vistos como uma possibilidade efetiva de compartilhar o desenvolvimento individual e social das pessoas do grupo. A configuração grupal possibilita experiências linguístico-comunicativas, construções individuais e conjuntas, conhecimentos que são partilhados, interação entre os distintos sujeitos e suas singularidades promovem contribuições essenciais para o grupo.

Para que um grupo se constitua é necessário o desejo coletivo de grupalidade dos que dele participam. Porém, a constituição da grupalidade exige esforço de seus membros e uma criação coletiva das relações. Neste caso, falamos de uma grupalidade constituída pelo desejo e pelas variadas formas de pensar coletividades, que “abrem caminho para a invenção de formas de sociabilidade” (RIBAS, 2022, p. 543).

Os vínculos que se constituem dentro do grupo são ligações entre os participantes, que permitem a intersubjetividade dos vínculos, os quais são construtores da subjetividade. Com o vínculo estabelecido dentro do grupo, há uma maior possibilidade de permutas intersubjetivas, trocas e expressões de afetos e conhecimento de si e do outro (RIBAS, 2022).

A formação de um grupo é quase sempre um desafio e também se configura em uma alternativa quando pretende-se desenvolver processos de socialização e interação. Estudos com pessoas com autismo tem demonstrado a importância da promoção de atividades grupais (CHICON; OLIVEIRA; GAROZZI; COELHO, & SÁ, 2019; HOEPERS; DE LIMA, 2023).

No autismo, em relação às características clássicas apresentadas, pode-se atentar a dimensões básicas: a) déficits na comunicação e na interação sociais; e b) comportamentos e interesses estereotipados ou repetitivos. Estas características clínicas de ordem qualitativa e quantitativa descrevem o comportamento neurobiológico desta patologia que possui várias interrogações acerca de suas causas multifatoriais. Além da avaliação clínica, existem parâmetros como, por exemplo, o DSM.V.TR – Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (APA, 2014).

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi compreender o processo de constituição da grupalidade a partir de um trabalho grupal com crianças com autismo.

1. Grupalidade e Autismo

O ser humano é um ser social que necessita do outro para a sua própria constituição como ser, sendo imprescindível estar presente no meio social para a constituição do processo de aprender. Somos, primeiramente, seres sociais para, por conseguinte, nos tornamos seres individuais, conforme afirma Vigotski (2002, p. 235), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem.”

Vigotski (1989) alegava, que o homem age sobre o meio e que este sujeito pode ser transformado por seu ambiente social. Vale lembrar que, a mudança de uma certa variação ocorre no âmbito histórico-cultural do sujeito. Relaciona-se com o outro é um procedimento amplo e complexo, no qual estão inscritos os processos reorganizacionais em que a própria pessoa, vai se reformulando ao longo dos processos interacionais.

Pensar a criança como um sujeito social inclui que o mesmo esteja inserido na sociedade pela necessidade de compartilhar com seus semelhantes o mesmo espaço. No

caso das crianças com autismo, como, habitualmente, são visíveis as dificuldades de interação, as relações sociais serão decisivas para seu desenvolvimento.

Kanner, em 1943, quando fez os primeiros relatos científicos sobre pessoas com autismo afirmou que possuíam inabilidade para se relacionar com as situações e também com as pessoas (LAZZARINI; ELIAS, 2022). Atualmente, ampliaram-se as pesquisas sobre o autismo, o que gerou uma pluralidade de discursos com diferentes posições, sendo consenso que sua causa é multifatorial com manifestações que iniciam na primeira infância. Uma das modificações foi a nomeação do autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Outra modificação recente foi sua inclusão dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), sendo o diagnóstico realizado clinicamente por profissionais como, neurologista ou psiquiatra. Por ter como característica de base os déficits sociocomunicativos, “[...] essa forma particular de se engajar com o mundo não pode ser reduzida a um problema meramente cognitivo” (RIOS, 2018, p. 168).

Na atual política brasileira a lei 12.764/2012 determina que a pessoa com TEA é sujeito de direitos, seguindo as mesmas políticas para inclusão instituída para pessoa com deficiência (BRASIL, 2012). Isso significa que os desafios impostos para as pessoas com TEA, como suas dificuldades de interação, devem ser responsabilidade não apenas das pessoas com autismo, mas de toda sociedade. Esse raciocínio nos leva a pensar em intervenções que reduzam os possíveis problemas no desenvolvimento, a autonomia, e a qualidade de vida dessas pessoas. Para que isso aconteça é preciso que essas crianças se afetem com o que acontece nos espaços que fazem parte. Spinoza afirma: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2009, p. 95). Neste trabalho nos referimos a afeto a partir de Spinoza e a grupalidade como resultado da ética da imanência, isto é, como potência singular que aumenta a potência e reflete sobre o agir (SPINOZA, 2009).

Propomos, então, a formação de um grupo que pudesse construir a grupalidade, que é a potência do coletivo, como diria César (2008) resultado de uma ética imanente e, por essa razão, guerreira, e que permite um exercício de viver com as diferenças.

A grupalidade, dimensão coletiva da existência, é o que possibilita a constituição de um si. Si, que indica o movimento de produção do ser. O Si advindo de processos de subjetividade tem sua morada e emergência no “entre-dois” e não no “um”. Há uma impossibilidade de

ser sozinho e é essa a circularidade constituinte, o que somos nasce do “entre-dois”, das relações com outros seres, e retorna a essa condição produzindo uma sempre diferenciação (CÉSAR, 2008, p.61).

A grupalidade toma como base o acolhimento, e, é processual. “O acolhimento não faz escolhas, não impõe condições, não atropela o outro, exigindo mudança e transformação. Começa de onde é possível, sem forçar ao outro a visão de que o que vive é uma construção” (CÉSAR, 2008, p.88).

2. Caminhos Percorridos

A natureza esta pesquisa foi qualitativa e de caráter descritivo. A coleta se deu através da mediação de um trabalho em grupo com crianças com autismo e também pela construção do diário de campo da intervenção.

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla e foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa, sob o nº. 26715114.4.0000.5546.

2.1. Participantes

O trabalho foi desenvolvido por 2 (duas) profissionais, e participaram 3 (três) crianças. Desse modo, faz-se necessária a apresentação dos envolvidos, com o objetivo de situar e inferir de forma mais eficaz as reflexões sobre as análises observadas.

- P1 (profissional 1): Gênero feminino, Fonoaudióloga, vinte e quatro anos.
- P2 (profissional 2): Gênero feminino, pedagoga, vinte e oito anos de idade.
- Laís⁴ é uma menina de seis anos, possui diagnóstico de autismo. Mora com sua mãe e sua irmã gêmea, que também possui o diagnóstico de autismo, estuda em escola regular. Laís não fala, porém tem intenção comunicativa. Durante alguns encontros apresentou movimentos estereotipados (flapping, lamber a porta) e certa desestruturação psíquica (choros constantes, incômodo a sons altos, compulsão).
- João é um menino de quatro anos, possui diagnóstico de autismo. Mora com seus pais, não possui irmãos, estuda em escola regular. João, não fala, entretanto, nota-se um desejo começar a usar a fala, possui intenção comunicativa em seu discurso, tem hiperatividade.

⁴ Para identificação das crianças será usado um nome fictício.

- Vicente é um menino de seis anos, possui diagnóstico de autismo. Mora com sua mãe e seu padrasto, porém também possui contato com seu pai, geralmente durante os finais de semana; estuda em escola regular. Vicente não fala, no entanto, observa-se o desejo de se fazer compreendido. Movimentos simétricos das mãos (flapping, palmas, batidas no rosto), agitação dos dedos, no rosto assimetricamente, pressão dos dentes sobre os lábios e gritos estridentes, são comportamentos recorrentes. Durante grande parte dos atendimentos em grupo, apresentou movimentos estereotipados, dificuldades interacionais e comportamentais relevantes que evidenciavam uma desestruturação psíquica.

2.2. Organização do Trabalho

Inicialmente, houve um contato prévio, feito via telefone com as famílias interessadas, as quais foram convidadas a participar de uma entrevista inicial. Essa entrevista foi realizada de maneira aberta, com o intuito de conhecer as crianças que adentrariam a pesquisa, à luz dos olhares de suas mães, buscando assim, compreender a história de cada participante de uma maneira multidimensional.

Após a entrevista, foram realizados dois encontros, os quais tiveram o objetivo conhecer as crianças, suas dificuldades e potencialidades. Em seguida, houve as devolutivas para as famílias. Após essa seleção, ocorreu uma reunião demarcando o início do trabalho em grupo, a explanação dos objetivos, o trabalho de parceria e a assinatura do termo de compromisso livre e esclarecido.

Os atendimentos foram feitos em grupo semanalmente, com duração média de 1h30min (uma hora e trinta minutos). Os objetivos foram voltados para a formação da grupalidade, tendo a interação como locus central para o processo de aprendizagem e de comunicação.

Para alcance dos objetivos, a sala dos encontros era previamente preparada, por vezes a configuração da sala foi redimensionada, com a retirada de objetos (jogos, alguns brinquedos) que proporcionavam momentos de fuga e movimentos repetitivos. As estratégias eram pensadas de modo que os objetivos fossem alcançados. Para tal, fez-se uso da brincadeira simbólica com brinquedos lúdicos, fantoches, livros, músicas, jogos. Os planejamentos para cada encontro eram antecipadamente discutidos com o grupo de pesquisa e executados com avaliação permanente, conforme as necessidades iam emergindo.

Todos os atendimentos foram documentados mediante confecção de relatórios descritivo-analíticos. Esses relatórios foram anexados a um banco de dados, para que todos os outros integrantes do grupo tivessem acesso aos mesmos.

Para este artigo foram analisados 40 relatórios, correspondentes aos atendimentos que ocorreram durante o período de 1 (um) ano. Ressaltamos que para explicitar o processo de grupalidade estaremos trazendo recortes dos relatórios.

3. A Constituição da Grupalidade

Pensar na constituição de um grupo, constituído por crianças com autismo e com mediadores qualificados é uma tarefa complexa. As crianças se apresentavam com suas diferenças, Laís era apática aos conflitos e na relação com os pares, João apresentava hiperatividade, e por este motivo não se concentrava nas atividades propostas e resistia à presença e ao contato com o outro; já Vicente tinha ações descontextualizadas, parecia não compreender o que era proposto, não conseguia manter uma relação com nenhum dos interlocutores.

Inicialmente, as crianças pareciam não se perceberem. Elas ocupavam o ambiente sem compartilhar de uma mesma brincadeira ou qualquer outro tipo de interação. Como pode ser visto no episódio abaixo:

“Laís começou brincando sozinha com a casinha de encaixe, Vicente rodava pela sala, e João brincava com as mãos. Sentamos ao lado de Laís e começamos a brincar com ela, que não demonstrou resistência a nossa presença. Chamamos João e Vicente para participar também, mas não quiseram” (1º Encontro).

O objetivo era transformar aquele agrupamento, construir uma grupalidade. Para isso, o primeiro passo era que as crianças reconhecessem uns aos outros como parceiros de interação. À medida que as atividades eram propostas, o grupo poderia se constituir, considerando as dificuldades particulares de cada um.

As primeiras experiências foram entre crianças e adultos mediadores. P1 e P2 faziam pequenas narrativas, usavam trechos de músicas, pequenos toques e brinquedos, com a finalidade de que pudessem partilhar pequenas experiências e iniciar o processo interacional.

Laís e João foram os primeiros a partilhar das brincadeiras, que num primeiro momento restringia-se a organizar os animais, enfileirando-os. Além disso, brinquedos

de encaixe, quebra-cabeça, jogo da memória, dentre outros semelhantes faziam parte do interesse dos dois.

À medida que Laís e João iam se identificando com as ações presentes nas relações sociais com as profissionais, os processos reorganizacionais iam ganhando conformações cada vez mais notórias. Segundo Hegeto (2021), os processos de semelhanças e diferenças com o outro, vão construindo o conhecimento de si. Em contrapartida, as ações particulares são ressignificadas e redimensionadas no processo interacional.

Com o passar dos encontros Vicente se aproxima de Laís e começa a perceber a movimentação de João. Passaram a se incomodar um com o outro, e também buscavam a atenção das profissionais, como podemos observar nesta passagem:

“Nesse encontro Laís repetia as ações anteriores de João, como: ligar e desligar a luz e ficar rodando na cadeira, nos mostrando o tempo dela de internalização e o quanto percebia uma atitude que foi do outro. João também reagia, tentando impedi-la de chegar ao interruptor, enquanto isso Vicente acompanhava os colegas com os olhos” (5º Encontro).

Pode-se inferir que eram movimentos tardios que ocorriam como um espelhamento das ações de seu parceiro interacional e que não ocorriam, precisamente, da maneira que esperávamos que acontecessem, ou seja, objetivávamos uma brincadeira conjunta. Entretanto, retornamos a reflexão que o processo interacional, por vezes, ocorre de forma imprevisível, conforme o funcionamento de cada um. Num outro episódio

“João pegou o carrinho de boneca e foi para o tatame brincar, Laís, que também estava no tatame começou a “brincar” com o carrinho. Sua brincadeira era apenas de empurrar o carrinho de um lado para outro, sentada no tatame. Vicente aproximou-se, logo em seguida puxou o carrinho das mãos de Laís, regulando a ação dela” (9º Encontro).

Os processos relacionais estavam em constituição, e uma estratégia usada foi “provocar pequenos conflitos” entre eles. João era quem mais se afetava e também começou a perceber quando poderia afetar as profissionais com suas ações. Começávamos a ver a potência do agir, reflexos de uma ética guerreira, que fazia com que as crianças de uma forma singular comesçassem a interagir.

“João estava muito agitado, corria de um lado para outro da sala, subia na cadeira para pegar os brinquedos na estante e era perceptível que era apenas uma provocação, pois ele não queria um brinquedo específico, apenas queria fugir da brincadeira proposta” (12º Encontro).

Conforme iam se percebendo, aprendendo a brincar com os brinquedos e se relacionando mais, as estereotípias de Laís e de Vicente iam diminuindo, dando

visibilidade a outros processos interacionais. Segundo Vigotski (1989), o brinquedo é o produto de determinadas necessidades existentes nas crianças que, ao longo de seu desenvolvimento, vão coexistindo com novos anseios e necessidades de satisfação de desejos não-realizáveis no mundo real.

Compreendemos que o processo de mediação é essencial para se desenvolver as funções mentais superiores. Assim sendo, a inserção do brinquedo simbólico nos atendimentos tinha como objetivo promover uma nova constituição das brincadeiras. Era muito difícil trazê-los para o universo simbólico, e através das narrativas as brincadeiras iam se instituindo (VIGOTSKI, 1989).

Pode-se inferir que, à medida que ocorre a entrada no universo simbólico, a representação ajuda a lidar com a falta, transpondo para o símbolo que é (re)significado pelo o outro que interpreta suas ações (CUNHA, 2001).

Tudo parecia ser muito novo para as 3 (três) crianças, íamos experienciando outras propostas, para que todos partilhassem a mesma brincadeira. Dessa forma, a imaginação percorre diversos caminhos durante os processos grupais, mesmo que cada um tenha uma conformação distinta, a imaginação pode se expressar por meio da ação representativa de cada objeto em si (VIGOTSKI, 1989). “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKI, 1989, p.110-111). No exemplo abaixo, no processo interacional o brinquedo vai assumindo sua função:

“No primeiro momento da brincadeira do boliche, arrumamos as peças com a ajuda das 3 (três) crianças. Depois de montado, demos uma bola para Vicente jogar e a outra para João que estava sentado na cadeira de rodinha olhando a nossa arrumação. Vicente não soube o que fazer com a bola, mesmo com a explicação, de que precisávamos arremessar a bola para que todos os pinos caíssem no chão. João ao receber a bola passou a língua em várias partes, mas percebendo o gosto estranho, fez uma careta e arremessou a bola, derrubando, sem ter a intenção, alguns dos pinos que estavam em pé, nesse momento comemorei batendo palmas e João ficou sorridente. Com isso, mostrei que ele havia ganhado, que ele poderia jogar mais uma vez e assim ele fez, arremessou mais uma vez derrubando todos os outros pinos que ainda estavam em pé. A seguir Laís, que olhava discretamente, pegou a bola e deu na mão de Vicente, como se estivesse dizendo para ele jogar, ele soltou a bola na direção dos pinos e derrubou alguns, na mesma hora comemorou com palmas” (17º Encontro).

Vigotski descreve que as zonas de desenvolvimento podem ser real e iminente. A primeira relaciona-se àquilo que a criança sabe e, a segunda, àquilo em que a criança pode produzir com a mediação do outro. Ao longo do trabalho, pudemos perceber o quanto que

os atendimentos em grupo perpassam essas zonas de desenvolvimento e íamos aproveitando essa relação dialética para criar situações de aprendizagem.

“Questionei se Laís estava com febre e coloquei o termômetro embaixo do seu braço, mas ela retirou. Insisti dizendo que o ursinho estava doente e que precisava de cuidados médicos dando novamente o termômetro para ela e juntas colocamos embaixo do braço do ursinho. Fizemos junto com ela na tentativa de que em um momento posterior Laís iniciasse sozinha aquela ação e foi o que aconteceu, poucos minutos depois Laís pegava o termômetro e colocava embaixo do braço do animalzinho” (22º Encontro).

Ao longo do processo ia se instituindo um jogo entre corpos, este jogo era resultado da relação semiótica que faz surgir um Eu que se constrói através da relação com os outros. Segundo Vigotski (2002) o processo de desenvolvimento, primeiramente, é interpsicológico e, posteriormente, torna-se intrapsicológico. Os movimentos entre as crianças revelavam a importância da dialética entre o momento que estavam se relacionando e os momentos que mostravam as marcas de suas histórias e psiquismo.

À medida que conseguiam estar juntos e partilhar as brincadeiras, os comportamentos patológicos de Laís diminuía e era possível ver que ia se constituindo enquanto sujeito desejante. Já Vicente percebia a configuração das brincadeiras e de seus pares, em muitos momentos olhava fixamente o movimento. Em contrapartida João participava de outra forma dos encontros, provocava Laís e Vicente, puxava o cabelo ou empurrava seus colegas e corria, tentando chamar atenção. Pino (2000), destaca que:

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (p.51)

A partir do 22º. encontro, mudamos algumas estratégias da configuração do espaço e de como capturar as crianças para as práticas dialógicas. Organizamos a sala de modo que poucos brinquedos ficassem expostos, retiramos a cadeira que girava, e delimitamos usando um emborrachado no chão, o lugar que sentaríamos. Introduzimos brincadeiras como a de jogo de papéis e jogos simples. Durante a brincadeira, o sujeito experimenta diferentes papéis. Entretanto Vigotski (2002, p. 135), afirma que em crianças pequenas o jogo “é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais memória em ação do que uma situação imaginária nova”. Portanto, em relação a seus recursos psíquicos restritos, a criança possui dificuldade de

criar uma situação imaginária complexa, necessitando que o outro crie subsídios e atribua significado e funcionalidade a sua brincadeira representativa.

Percebíamos que as crianças tinham poucas experiências com o brincar e mais ainda com o brincar junto, provavelmente pelas questões de comportamento que apresentavam. Em nossos encontros havia um desejo de nossa parte de não controlar os ditos comportamentos patológicos, não era objetivo que estivessem normalizados, queríamos que pudessem se relacionar da forma que conseguissem. Com essa abertura, víamos desapontar um coletivo de diferenças e a grupalidade. Era possível ver que as crianças eram afetadas tanto pelos seus pares, como pelas profissionais e pelos brinquedos, e que, ao serem afetadas agiam, e modificavam seu modo de estar naquele espaço e naquelas relações. Em contrapartida nós refletíamos sobre outras brechas que fizesse despontar uma ética da imanência.

“Vicente chegou e foi imediatamente para o tatame. Logo após retirar a sua sandália deitou-se e ficou rolando de um lado para o outro. Levantei-o e fui mostrar a atividade que havia preparado. No primeiro momento, Vicente não olhou, foi rodar pela sala, olhar tudo que tinha ali (...) João aproximou-se e rodou também pelo tatame. Vicente, que continuava deitado no tatame, começou a gargalhar (...) Laís jogava os animais de plástico nos meninos, rejeitando a brincadeira. Levei um jogo e os animais para o tatame, apresentei o jogo. Todos sentaram e começaram a enfileirar os animais, nesse momento Laís pega o tigre e dá na mão de Vicente, que não recebe, ela insiste, ele olha para ela e faz um incisivo não com a cabeça, ela recua e oferece o tigre para João, que aceita. Ela faz um lindo sorriso satisfeita” (27º Encontro).

Os encontros com o grupo começaram a se configurar de forma que além dos conflitos existentes, eles começaram a compartilhar de uma mesma brincadeira, olhavam um para o outro e para as profissionais. É por intermédio da mediação que a criança toma consciência dos atos criativos nas brincadeiras. As interações sociais são propulsoras para o desenvolvimento da criança, sendo importante que as crianças que tem dificuldade de interações participe de atividades organizadas e de um processo de mediação qualificado (PEZZI; FRISON, 2022).

“A proposta era uma brincadeira simbólica de festa de aniversário, os 3 (três) estavam um pouco alheios, então fizemos uma brincadeira de roda, cantamos a cantiga “atirei o pau no gato”, na roda estavam todos de mãos dadas e as profissionais faziam a mediação entre as crianças envolvidas. Laís e Vicente estavam com um belo sorriso no rosto, mostrando muito envolvimento, quando chegava na última parte da música, que precisávamos nos abaixar, a gargalhada tomava conta da brincadeira. A fim de trazer João, que saía muito da roda, resolvi brincar de Caracol, brincadeira em que uma pessoa puxa e vai fazendo zigue-zague, as crianças riam e João resolveu participar. A seguir sentaram espontaneamente e começaram a brincar com o material separado para a brincadeira de aniversário.

Faziam docinhos, sorriam, arrumavam os pratos e copos, fazendo do encontro um belo momento coletivo (32º Encontro).

Para trabalhar com a pessoa com autismo é preciso se dispor a conhecer o funcionamento de cada um, analisar constantemente às questões interacionais, de comunicação e seus modos relacionais. A relação com o outro é sempre enigmática, mas um mediador atento é capaz de desatar nós e de apontar caminhos (BOAZ, 2020). Acreditamos que as experiências são capazes de produzir a subjetividade e que ser autista não pode ser definidor das inscrições que irão ser produzidas nesses corpos, e como diria Jerusalinsky (2015) diagnóstico não é destino.

Para que a criança com autismo seja capaz de se subjetivar é preciso que viva relações afetivas e que haja investimento numa criança desejante, neste caso o profissional que estiver no papel de mediador deve ter condições de continência para que possa mediar o processo interacional, de simbolização e de pensamento (BOAZ, 2020).

Com os encontros os vínculos foram se constituindo, e as propostas coletivas iam fazendo surgir outras possibilidades de se relacionar, de olhar para si e para o outro. O olhar era tensionado entre o coletivo e o individual, as experiências de cada um e do todo eram valorizadas, e o grupo foi se transformando vivendo a grupalidade. “Foi no estar em grupo e trabalhar em grupo que o saber-fazer da intervenção grupal se concretizou” (FIORONI et al., 2021 p. 180).

Foi determinante nesse processo a escuta, uma escuta dos processos, escuta dos afetos, escuta do uno, escuta do coletivo, escuta dos desejos, e também uma escuta de nós mesmas nesse processo. A cada dia as crianças iam se deslocando de papéis fixos e nos mostrando outros modos de ser. Iam se estruturando e se desenvolvendo cada vez mais. A cada encontro víamos novas aprendizagens e mudanças na forma de interagir. O episódio abaixo mostra um pouco dessas mudanças.

“As crianças oscilavam entre brincar juntas e procurar brincadeiras isoladas, mas já se reconheciam. Neste dia João trouxe um Mickey de pelúcia e Laís ficou encantada, tocava delicadamente no boneco, até virar para ele e dizer um dá bem sonoro (a essa altura Laís falava poucas palavras), ele olha para ela e entrega o boneco, ela o arruma em seus braços. [...] neste mesmo dia o três brincaram com os animais, dividindo a água e a comida dos bichos, além disso, olhavam um para o outro e faziam sons como se estivesse conversando, ou como se os animais conversassem” (37º. Encontro).

A dinâmica dos encontros construía-se entre o planejamento prévio e o imprevisível que tinha como chave mestra o processo coletivo. Segundo Brito “o processo coletivo como grupalidade cria um campo sensível de forças entre e nos corpos, que pode

despertar um processo de aprendizagem [...]” (2020, p. 69). Percebíamos o quanto a grupalidade ia construindo a aprendizagem das crianças e aprendendo que aqueles “corpos estranhos” subvertiam ao que estava prescrito por seus diagnósticos e iam ocupando outros lugares nas relações e nos processos de aprender.

Considerações Finais

Este trabalho de grupo foi formado e recriado a cada encontro, a partir do jogo da interação. Os movimentos interacionais foram propulsores para que, paulatinamente, as re(significações), as novas aprendizagens, a comunicação, reverberassem no funcionamento das crianças. A cada semana a busca pelo outro era mais intensa e nas relações dialógicas, o “nós” tornava-se “Eu”.

A variedade de estratégias foi disparadora para o processo de interação, sendo o brincar a nossa principal ferramenta. Em muitos momentos precisavam de uma atenção individualizada concomitante às propostas grupais, e assim na tensão entre o particular e o coletivo a grupalidade ia se construindo. A relação entre os pares seguiu uma trajetória nada linear, coexistiam os conflitos, as brincadeiras partilhadas, as disputas, o isolamento, o silêncio, os gritos, e os mais variados afetos.

Outro aspecto que merece destaque foi a necessidade de se manter uma escuta atenta aos processos, fossem eles individuais ou coletivos. A partir dessa escuta era possível reestruturar as brincadeiras, os discursos, o espaço físico, e intervir nos processos que iam se presentificando.

Para finalizar, podemos afirmar que a formação desse grupo de crianças com autismo nos mostrou a potência do coletivo e que a grupalidade é resultado de um processo no qual circulam afetos, conflitos, ações, potências, diferenças, desejo e muita parceria.

Referencias

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BENEVIDES DE BARROS, R. **Grupo: A afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2009.

BOAZ, Cristine. Do autismo em uma criança à construção da sua subjetividade pelo tratamento psicanalítico. **Revista de Psicoterapia da Infância e da Adolescência**. n.29, p. 46-58. 2020. https://ceapia.com.br/wp-content/uploads/2021/09/CEAPIA_miolo_2020_AF-digital.pdf#page=46

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

BRITO, Giselle Rodrigues de. **Abordagens cênicas inventivas: prática Aisthesis**. Universidade de Brasília (Doutorado em Artes) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. 2020. 203p.

CÉSAR, Janaína Mariano. **Processos grupais e o plano pessoal: a grupalidade fora no grupo**. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. http://sta.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/05/2008_d_Janaina.pdf

CHICON, J.F.; OLIVEIRA, I. M. D.; GAROZZI, G. V.; COELHO, M. F., & SÁ, M. D. G. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 169-175, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>

CUNHA, M. C. **Fonoaudiologia e psicanálise: a fronteira como território**. 2. ed. São Paulo: Editora Plexus, 2001.

FIORONI, Luciana Nogueira; SOUSA, Raiane Silva; PEDRINI, Carolina; RIENZO, Israel Roberto de; CASAROTTO, Mariana; CHAGURI, Maria Gabriela Tasca; RODRIGUES, Sarah Masetto. Aprendendo a cuidar na pandemia por COVID-19: experiência com grupo on-line em saúde mental. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 31, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1537>

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. Eu e o outro: um relato de experiência sobre o trabalho pedagógico escolar com às semelhanças e diferenças individuais: Me and the other: an experience report on pedagogical work with similarities and differences at school. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

HOEPERS, Gianne Christine; DE LIMA, Priscilla Melo Ribeiro. Psicanálise, Processos Grupais e Autismo. **Tempo Psicanalítico**, v. 55, p. 98-126, 2023. <https://tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/article/view/757>

JERUSALINSKY, J. **Para onde vamos com o autismo?** 2015. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/para-onde-vamos-com-oautismo/>

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0017>

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo: compreensões à luz da perspectiva histórico-

cultural. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e12611830473-e12611830473, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30473>

PINO, A. S. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 21(71). <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

RIBAS, C. T. Diagramas especulativos a partir da análise institucional, 'desejos de grupo' no Brasil em crise. **MODOS: Revista de História da Arte**, v. 6, n. 2, p. 517-550, 2022. <https://doi.org/10.20396/modos.v6i2.8668501>

RIOS, C. **Autismo como deficiência psicossocial**: contribuições da Antropologia. In: CASTRO, Rosana; ENGEL, Cíntia; MARTINS, Raysa (orgs.). *Antropologias, Saúde e Contextos de Crise*. Brasília: Sobrescrita, 2018.

SOARES, M.C.; CERVI, T. A essência do vínculo para o grupo operativo. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, 2020. <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18040/16774>

SPINOZA, B. **Ética segundo a ordem geométrica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto., L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.