

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS – GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
NÍVEL DOUTORADO

UM ESTUDO DE CASOS:
AS RELAÇÕES DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN
E DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA
PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

por
ATOS PRINZ FALKENBACH

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Airton Negrine

PORTO ALEGRE/RS 2003

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
CAPITULO I	11
1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	11
1.1. A Formação Inicial: para Ser Professor de Educação Física	12
1.2. A Formação Continuada: a Vivência de Formação pela Via Corporal	14
1.3. Encaminhamentos para o Estudo das Relações de Crianças Portadoras de Necessidades Educativas Especiais	19
2 AS CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	25
2.1. A Deficiência: Definições e Classificações	25
2.1.1. A Deficiência Mental	28
2.1.2. A Criança com Síndrome de Down	33
2.1.3. A Criança com Deficiência Auditiva	36
2.2. Deficiência e Compensação	43
3 DESENVOLVIMENTO HUMANO	48
3.1. Abordagens Psicanalíticas do Desenvolvimento Humano	48
3.1.1. As relações Primárias da Criança: A Mãe e a Família	49
3.1.2. A Relação Mãe/Criança	50
3.1.3. A Importância Delegada ao Brincar no Desenvolvimento da Criança	55
3.1.4. As Relações Interpessoais das Crianças PNEE na Perspectiva Psicanalítica	56
3.2. Desenvolvimento Humano na Perspectiva Psicopedagógica	60
3.2.1. Concepções Teóricas de Wallon, Piaget e Vygotsky: Análise sob uma Abordagem Psicopedagógica do Desenvolvimento Infantil	64
3.2.2. O Processo de Socialização da Criança: uma Análise a partir das Concepções de Piaget e Vygotsky	68
3.3. As Relações Interpessoais no Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem Infantil	74
3.4. Reflexões sobre a Construção do Vocabulário Psicomotor	76
4 BASES DA EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA PNEE	81

4.1. As Relações Sociais da Criança PNEE	82
4.2. O Processo de Inter-Relação da Criança PNEE e as “Normais”	86
5 FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE	90
5.1. A Psicomotricidade Funcional e a Relacional	91
5.2. A Psicomotricidade Relacional	95
6 OBJETIVOS, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	99
CAPITULO II	108
7 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA METODOLOGIA DO ESTUDO	108
7.1.O Método do Estudo de Caso	111
7.2. As Fases e Procedimentos do Estudo	114
7.3. Definição na Composição do Grupo dos Participantes	116
7.3.1. A Composição do Grupo de Crianças que Integrou o Programa de Psicomotricidade Relacional	119
7.3.2. As Crianças Protagonistas do Estudo	119
7.3.3. A Aproximação e o Contato com os Pais das Crianças Protagonistas do Estudo: o Estabelecimento de Vínculos no Desenvolvimento da Investigação	121
7.4. Instrumentos Utilizados na Coleta de Informações	124
7.4.1. Considerações sobre os Instrumentos de Coleta de Informação	124
7.4.2. As Observações e o Diário de Campo	125
7.4.2.1. Sobre a Elaboração da Ficha de Observação	130
7.4.2.2. Os Observadores Auxiliares	131
7.4.3. Os Memoriais Descritivos	133
7.4.4. As Entrevistas	135
7.4.5. O Material Fotográfico e as Fitas de Vídeo	138
7.4.6. Análise Documental: Os Documentos das Crianças Protagonistas do Estudo	140
7.5. A Prática da Psicomotricidade Relacional com as Crianças nesta Investigação	145
7.6. Síntese do Estudo	151
CAPITULO III	152
8 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	152
8.1. M. F.	153
8.2. A. R.	193
8.3. J. S.	226
8.4. S. W.	256

8.5. D. R.	289
8.6. Análise e Reflexão das Atuações das Crianças Protagonistas do Estudo	322
8.6.1. M. F. (SD)	323
8.6.2. A. R. (SD)	331
8.6.3. J. S. (SD)	341
8.6.4. S. W. (DA)	350
8.6.5. D. R. (DA)	360
9 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO NO PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: aproximações entre os casos estudados	370
9.1. Manifestações da SD e Comportamentos Evidenciados pelas Crianças Protagonistas do Estudo	371
9.2. Manifestações da DA e Comportamentos Evidenciados pelas Crianças Protagonistas do Estudo	377
9.3. A Imitação e o Ritmo do Grupo como Estímulo da Evolução dos Processos Mentais	382
9.4. A Ação Pedagógica como Mediadora das Relações entre as Crianças	391
9.5. Toque Corporal: Exercício de Afetividade	399
9.6. Repercussões Relacionais no Comportamento das Crianças Integrantes do Grupo	405
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	408
BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA	424
BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA	435
ANEXOS	436

SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1: Paralelo do desenvolvimento motor da criança com SD e a criança “normal”	36
Quadro 2: Desenvolvimento e aprendizagem em Wallon, Piaget e Vygotsky	62
Quadro 3: Desenvolvimento das funções psicointelectuais em Wallon, Piaget e Vygotsky	63
Quadro 4: Síntese das concepções sobre a interação social entre Piaget e Vygotsky	73
Quadro 5: Psicomotricidade funcional e relacional	94
Quadro 6: As fases e procedimentos do estudo	115
Quadro 7: Documentos de M. F. (Síndrome de Down)	141
Quadro 8: Documentos de A. R. (Síndrome de Down)	142
Quadro 9: Documentos de J. S. (Síndrome de Down)	143
Quadro 10: Documentos de S. W. (deficiência auditiva)	144
Quadro 11: Documentos de D. R. (deficiência auditiva)	145
Quadro 12: Síntese da coleta de informações: sessões de psicomotricidade relacional - anos de 2001 e 2002	151
Quadro 13: Categoria de análise dos casos estudados	323

SUMÁRIO DE FOTOS

Foto 1: M. F. brinca com os bagnetes com a professora auxiliar	169
Foto 2: A professora auxiliar ajuda M. F. A experimentar o trampolim. Os colegas observam	170
Foto 3: D. B. Levanta M. F. Para pular junto com ele	171
Foto 4: A atenção de M. F. Para a interpretação da estória pela professora auxiliar	178
Foto 5: M. F. rola o cilindro até o grupo para mostrar como vai brincar	180
Foto 6: M. F. vai a caixa das fantasias e escolhe um pano para cobrir o corpo como se fosse jogar de fantasma	180
Foto 7: M. F. faz massagem com atenção no colega	182
Foto 8: M. F. se diverte ao perseguir a professora auxiliar e os colegas com o fantoche	183
Foto 9: M. F. brinca com os fantoches na companhia da colega e da professora auxiliar	185
Foto 10: M. F. joga de vestir e despir as bonecas	186
Foto 11: M. F. brinca de fazer as construções carregando e empilhando os cubos de espuma	188
Foto 12: M. F. brinca na companhia de D. R. De fazer as construções com os cubos de espuma	189
Foto 13: M. F. não resiste aos estímulos e rola, perdendo contato do corpo com o solo	191
Foto 14: A. R. Mostra ao grupo como vai brincar com os fantoches	214
Foto 15: A. R. Faz a massagem com carinho e atenção nos colegas	219
Foto 16: A. R. é auxiliada pelo professor auxiliar para andar sobre a <i>ponte</i>	220
Foto 17: A. R. experimenta brincar nas <i>armadilhas</i> junto com os colegas	224
Foto 18: A. R. se aproxima dos meninos que fazem mira nela com as suas <i>armas</i>	224
Foto 19: A. R. joga de casa com os colegas na sessão	226
Foto 20: J. S. joga no barco ajudando a atirar as cordas para pescar	241
Foto 21: J. S. experimenta colocar a mascara e demonstra satisfação	242
Foto 22: J. S. se diverte no jogo de fugitivo imprimindo um ritmo dinâmico na	

sua trajetória lúdica	243
Foto 23: J. S. atira-se no chão e representa um peixe que é fígado pela colega	244
Foto 24: J. S. adquire confiança para saltar, estimulado pelos colegas e os professores	247
Foto 25: J. S. demonstra ousadia na experiência de brincar de <i>alpinista</i>	248
Foto 26: J. S. adota uma postura de atenção para escutar a fala dos colegas no grupo	250
Foto 27: J. S. se identifica como o autor do desenho que o professor mostra ao grupo	251
Foto 28: J. S. demonstra com satisfação como vai fazer para brincar	252
Foto 29: J. S. expressa satisfação corporal ao receber a massagem da menina	255
Foto 30: J. S. faz a massagem com atenção na menina	255
Foto 31: J. S. manifesta uma atitude cooperação para guardar os materiais	256
Foto 32: S. W. joga de <i>nadar</i> na <i>piscina</i> montada com os cubos de espuma	268
Foto 33: S. W. prepara-se para brincar com os colegas nos passes de bola com os bastões	270
Foto 34: S. W. joga de cavaleiro com o seu colega na sessão	271
Foto 35: S. W. corre para ser pego no jogo das <i>armadilhas</i>	276
Foto 36: S. W. faz a montagem do jogo das armadilhas na companhia dos colegas	277
Foto 37: S. W. brinca de equilibrar-se no trampolim pulando acompanhado	280
Foto 38: S. W. demonstra atenção e envolvimento com a interpretação da estória pela professora auxiliar	282
Foto 39: S. W. busca uma posição melhor para ver como os colegas fazem para brincar	285
Foto 40: S. W. demonstra atenção e carinho com o colega ao fazer a massagem	286
Foto 41: S. W. no rito de saída, expressa gestualmente o que brincou na sessão	287
Foto 42: Os colegas de D. R. falam com ele na brincadeira dos legos	303
Foto 43: D. R. mostra no desenho que fez o que vai brincar na sessão	308
Foto 44: D. R. no colo da professora auxiliar se diverte com a estória interpretada por outra professora auxiliar	309
Foto 45: D. R. mostra para o grupo como vai fazer para jogar de <i>bicho</i>	310
Foto 46: D. R. se diverte com a demonstração de S. W. no jogo de <i>fantasma</i>	311

Foto 47: D. R. se nega a fazer a massagem nos colegas	313
Foto 48: D. R. faz a massagem nos colegas demonstrando atenção com os mesmos	314
Foto 49: D. R. cria formas novas na construção do telhado da casa que montou	316
Foto 50: D. R. faz experiências com a corda para subir nos espaldares	317
Foto 51: D. R. brinca com o colega de balançar-se com a corda e saltar no chão	318
Foto 52: D. R. monta a casa para proteger a professora auxiliar e os colegas da perseguição de M. F.	320
Foto 53: D. R. desenvolve sua criatividade construindo a jaula	321
Foto 54: D. R. mostra para a professora auxiliar como se faz para <i>pescar</i>	322
Foto 55: S. W. jogando de cavalinho para o professor auxiliar	401
Foto 56: Os jogos de <i>lutinhas</i> motivaram a aproximação inicial entre as crianças	402
Foto 57: Os jogos de casa favoreceram a aproximação entre as crianças	402
Foto 58: A. R. coopera com J. S. para subir no colchão gigante	403

RESUMO

A presente tese é o informe final de um estudo realizado no Centro Universitário UNIVATES, na cidade de Lajeado, que investigou as relações e os efeitos comportamentais de crianças com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva em conjunto com crianças “normais”, participantes de um Programa de Psicomotricidade Relacional. A investigação teve por sustentação teórica, conhecimentos sobre a síndrome de Down e a deficiência auditiva, estudos sobre o desenvolvimento humano, da construção do vocabulário psicomotor e a perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Por ser um estudo de corte qualitativo, utilizou a metodologia do tipo descritivo de estudo de caso, que contou com cinco crianças protagonistas do estudo, três crianças com síndrome de Down, uma destas do sexo feminino, e duas com deficiência auditiva, ambas do sexo masculino. A investigação contemplou observações diretas dos participantes nas intervenções educativas (descritivas e com pautas determinadas), realização de entrevistas, memoriais descritivos, elaboração de diário de campo e a análise documental das crianças protagonistas do estudo. A análise das informações e a discussão dos resultados foram realizadas a partir das variáveis: manifestações da síndrome de Down e da deficiência auditiva e comportamentos evidenciados pelas crianças protagonistas do estudo, a imitação e o ritmo do grupo das crianças como estímulo e evolução dos processos mentais, a ação pedagógica como mediadora das relações entre as crianças, o toque corporal como exercício de afetividade e as repercussões relacionais no comportamento das crianças integrantes do grupo. O estudo demonstrou que a intervenção pedagógica da prática da psicomotricidade relacional em conjunto com um grupo de crianças misto gerou mudanças nas relações e nos efeitos comportamentais de jogo e de exercício das crianças protagonistas do estudo, bem como repercutiu no comportamento relacional das demais crianças integrantes do grupo.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Deficiência Auditiva, Psicomotricidade Relacional, Aprendizagem e Desenvolvimento.

ABSTRACT

The present thesis is the final information of a study carried out at UNIVATES University Center, in Lajeado. It investigated the behavior relations and effects on children with Down's Syndrome and children with auditory disorder in contact with "normal" children, participants of a Relational Psychomotricity Program. The study is based on the information about Down's Anomaly and auditory disorder, studies on human being development, and the building of the psychomotor vocabulary, as well as Vygotsky's perspective on the development of the children with special educational needs. As a qualitative study, is being used a descriptive case study methodologys involving five protagonist children, three with Down's syndrome, one of them female, and two males with auditory deficiency. The study observed the educational interferences of the participants (descriptive and determined guidelines) interviews, remindine descriptions, the organization of a daily fieltd report and the documental analysis of the children, protagonists of the study. The analysis of the data and discussion of the findings have been done considering the variables: Down's Syndrome manifestation and auditory need, as well as the behavior shown by the children as imitation and rhythm of the groups of children as motivation and development of the mental processes, the pedagogical action as mediator of the relationship among the children, the physical contact as an exercise of affection and the relational influences upon the behavior of the children part of the group. The study has shown that the pedagogical interference of the relational psychomotricity practice together with a mixed group of children brought changes in the relationship and behavior effects of playing and exercise of the children in this study, as well as reflected on the relational behavior of the other children of the group.

Key Words: Down's Syndrome, Auditory Deficiency, Relational Psychomotricity, Learning and Development.

CAPÍTULO I

1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando as necessidades de investigação na busca da aquisição de um novo conhecimento ganham uma dimensão ampla e em profundidade, é porque o caminho percorrido na formação e prática profissional acumulou um volume de experiências relevantes. A trajetória de formação profissional é parte integrante dos pressupostos na continuidade dos estudos. Reconheço que um exercício fundamental é o de voltar ao início da formação, mais especificamente às necessidades iniciais que motivaram a busca da área da Educação Física, bem como as atividades profissionais que já se faziam concretas.

A intenção inicial é fazer um breve relato da participação que tive na formação profissional em Educação Física. A finalidade é descrever a trajetória desenvolvida na atividade até o momento atual. Para melhor desenvolvimento deste relato introdutório, farei a apresentação em duas partes: primeiro a formação inicial que trata das necessidades e dos desejos de ser um professor de Educação Física. Em segundo, a formação continuada que conta a participação em um processo de vivência corporal (formação pessoal do psicomotricista), os reflexos dos estudos de investigação em que fui participante e das atividades profissionais que se somaram, componentes motivadores neste estudo que empenhei dedicação.

1.1 A Formação Inicial: para Ser Professor de Educação Física

A formação inicial se originou da experiência pessoal na posição de discente, uma vez que a participação na Educação Física não ocorre somente a partir da graduação, somente na condição de professor, mas também antes, na posição de aluno e desde a Educação Infantil. Digo isso porque a motivação para cursar o Curso de Licenciatura em Educação Física ocorreu em virtude da cultura da atividade física e da participação em eventos esportivos, em nível escolar, em diversas modalidades, dentre as quais merece destaque a natação.

O curso de graduação foi de Licenciatura em Educação Física, realizado nas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul na cidade de Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul, hoje tornada Universidade de Santa Cruz do Sul.

Paralelo à graduação, que se desenvolveu entre os anos de 1987 a 1990, ministrei aulas para as crianças pequenas, adolescentes e mesmo para adultos como professor de natação. A boa experiência com a natação me motivou em continuar a estudar a área em um curso de Especialização em Ciência e Técnica da Natação, no ano de 1991 e 1992.

Uma das dificuldades que percebi nesta trajetória como professor, foi quando deixei das aulas de natação para ministrar aulas de Educação Física nas escolas, a partir do ano de 1993. A experiência como professor na rede escolar aconteceu após a graduação e foi quando comecei a desenvolver aulas na Educação Infantil e nas Séries do Ensino Fundamental e Médio.

Como professor concursado da rede de ensino municipal da cidade de Lajeado, a experiência com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental era novidade, sendo que encontrei dificuldades no momento de me relacionar com elas. Uma coisa significa projetar a aula e reconhecer as possibilidades de flexibilizar atividades, o que já sabia; outra é a experiência pessoal com os grupos de crianças, vivenciando os seus comportamentos, as suas necessidades, os seus desejos, as inter-relações e os conflitos. Este vivenciamento na prática de dar aulas na escola foi a provocação para refletir todo o processo de formação em que fui participante. As necessidades práticas das aulas com as crianças é completamente diferente e diversa da que foi desenvolvida na graduação com a participação dos colegas. A sensação de fragilidade diante das crianças foi o problema inicial que motivou a busca de

subsídios para a prática docente.

Visto a boa desenvoltura na prática pedagógica da Educação Física, fui chamado para atuar frente à Secretaria Municipal de Educação e Desporto, como supervisor pedagógico da Educação Física Escolar da Rede de Ensino Municipal. O trabalho a ser desenvolvido era de criação, e tive liberdade para atuar e desenvolver novas formas de orientação para os professores de Educação Física na área escolar. Quando organizei as primeiras orientações com os professores das escolas percebi que os problemas que apresentavam eram semelhantes com aqueles que me deparei quando ingressei na prática docente com as crianças pequenas, ou seja, a falta de conhecimentos para a prática docente da Educação Física na Educação Infantil como também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No período de atividades na Secretaria Municipal de Educação e Desporto fiz cursos de extensão universitária com o propósito de aperfeiçoar-me profissionalmente e obter melhores subsídios para a orientação dos professores municipais. Dentre estes cursos destaco um que possibilitou a abertura para um novo conhecimento pedagógico com as crianças. Foi no ano de 1994, na cidade de Porto Alegre, que realizei um curso de Prática Psicomotriz Educativa, com o Professor Airton Negrine.

Mediante suas orientações descobri que a prática com crianças não é apenas o oferecimento, prescrição e direcionamento de atividades e exercícios para melhoria das habilidades motoras, ou ainda a simples recreação. As orientações de Negrine fizeram-me entender que o professor de Educação Física que atua na área da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessita de formação teórica de conhecimentos psicopedagógicos, do desenvolvimento humano, da psicomotricidade, bem como larga experiência relacional com as crianças, e para completar, uma formação pessoal, processo de formação que se constitui de vivências corporais que preparam o professor para a competência relacional com o outro.

Todo esse rol de novos conhecimentos veio em socorro às necessidades emergentes que sentia na orientação dos professores. Percebi que deveria, ainda, sair de uma prática de orientação que se situava somente na conversa com os professores para refletir o desenvolvimento de uma prática pedagógica e pessoal. Foi o motivo para organizar uma nova proposta de orientação: primeiramente constituir grupos de crianças da Educação Infantil e

dos Anos Iniciais do Ensino fundamental, das escolas da rede municipal, como uma oficina do desenvolvimento da prática psicomotriz educativa e orientação para os professores de Educação Física que participavam fazendo visitas sistemáticas à oficina.

Uma vez que tinha a prática concreta com as crianças, o que me ajudava a refletir sobre o desenvolvimento pedagógico das aulas de Educação Física, percebi outra necessidade: a formação pessoal do adulto, como competência relacional na prática docente com as crianças. Nesse sentido busquei contato com o professor Airton Negrine com a finalidade de fazer parte de um grupo e vivenciar concretamente o processo da formação pessoal.

A necessidade de avançar os conhecimentos para melhorar a prática docente e de investigar o conhecimento sobre as práticas corporais, da formação pessoal do adulto e a Educação Física foram o que me conduziram ao desenvolvimento de um curso de pós-graduação em nível de Mestrado.

1.2 A Formação Continuada: A Vivência de Formação pela Via Corporal

As dificuldades que encontrei na formação inicial para atuar com as crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas atividades de orientação docente com professores de Educação Física e a necessidade de continuar um estudo para aprofundar os conhecimentos na área da formação de professores constituíram-se em fatores decisivos para iniciar o curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano.

O curso de mestrado foi chave para a formação continuada, uma vez que percebi uma abertura para novas aprendizagens. Além disso, paralelo ao curso de mestrado, empreendi novas atividades profissionais, agora na cidade de Porto Alegre – RS.

Realizei o curso de mestrado na área da aprendizagem e desenvolvimento infantil e da formação de professores pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Iniciei o curso em 1996 e apresentei a dissertação final em setembro do ano de 1998. O estudo que desenvolvi foi de título “A formação pessoal na relação professor/criança”, sob a orientação do Prof. Dr. Airton Negrine (Falkenbach, 1998).

Neste estudo utilizei a metodologia qualitativa para compreender os reflexos de um processo de formação pessoal com professores em formação, normalistas em curso de Ensino Médio – Magistério, entre os professores em formação, isto é, no grupo, bem como na relação com as crianças, no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Também estudei um grupo de professores especialistas, já participantes de um processo de formação pessoal, na relação com as crianças em nível de Educação Infantil em sessões de psicomotricidade relacional.

Paralelo ao trabalho de investigação participei em atividades profissionais afinadas com o estudo de Mestrado. Ministrei aulas de Educação Física a turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em duas escolas particulares, bem como aos grupos de normalistas do curso de Ensino Médio – Magistério. Situação que possibilitou o desenvolvimento do estudo de investigação que desenvolvi no mestrado. Também desenvolvi aulas em nível de Ensino Superior no Curso de Nutrição, na Faculdade de Fonoaudiologia e Nutrição do IMEC em Porto Alegre, como um conhecimento a mais que possibilitou o amadurecimento docente em um nível de ensino no qual ainda não havia atuado.

O estudo de Mestrado evidenciou aspectos relevantes da necessidade de uma prática constante da formação pessoal para os professores, do resgate e vivenciamento tônico e gestual, das comunicações mais arcaicas, em nível infraverbal. Revelou a diferença substancial entre os adultos e as crianças quanto às interpretações, sentimentos e percepção que mantêm do mundo social e que manifestam nas suas ações. Aguçou necessidades para a qualificação da competência dos professores nas práticas educativas em que a tônica do desenvolvimento é o brincar, pois identificou diferenças significativas na forma de interpretar e de manifestar o comportamento lúdico entre adultos e crianças, bem como uma acentuada relação transferencial e contratransferencial baseada nas limitações e dificuldades dos professores investigados. Considerou ainda que os adultos atribuem valores de ordem secundária ao brincar no desenvolvimento infantil. Ainda que o brincar seja identificado como necessário na infância, em absoluto é relevado à condição de desenvolvimento e aprendizagem real das crianças, ou seja, aquele interpretado como “importante” pelos adultos.

Compreendi que o processo relacional professor-criança provoca comportamentos distintos em professores e em crianças. Para as crianças provoca atitudes de cooperação, de ajuda e de novas experiências corporais; do lado dos adultos possibilita o reconhecimento das

preferências, limitações e potencialidades pessoais. A fim de socializar a temática que investiguei, ainda no Mestrado, tive o cuidado de investir na publicação de um livro de título “A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores”, que apresenta o desenvolvimento da investigação voltada para os educadores interessados na relação professor/criança (Falkenbach, 1999B).

Permito-me abrir um espaço de destaque sobre o processo de Formação Pessoal que investiguei e no qual também fui participante. A Formação Pessoal é composta por vivências corporais diversas para o autoconhecimento do adulto e a competência relacional com a criança. Tal experiência me oportunizou uma visão diferente do movimento, percepção e experimentações corporais. Até o momento anterior, havia vivenciado somente o movimento no nível da técnica e da performance. Essa nova experiência me fez refletir a prática docente em uma ordem binária:

a) a postura docente com as crianças nas aulas de Educação Física regulares refletindo constantemente sobre a relação com as crianças, no modo de ajudá-las, de estar disponível e de compreendê-las;

b) na forma de fazer as intervenções de modo seguro e coeso, não como postura formada e definitiva, mas na qualidade de exercício continuado que faço desde então.

Outro aspecto importante no desenvolvimento da trajetória profissional se deve à experiência universitária, no ensino superior, em dois momentos:

- Como professor da disciplina de Psicomotricidade no Curso de Educação Física da Faculdade de Ciências da Saúde do IPA;
- Como projetista, coordenador e professor do Curso de Graduação em Educação Física do Centro Universitário UNIVATES.

Ministrar a disciplina de Psicomotricidade vem resultando em um crescimento teórico e pessoal valoroso. Ao iniciar a disciplina experimentei a posição de professor em turmas de um Curso de Educação Física e coloquei em prática os conhecimentos que vinha desenvolvendo no curso de Mestrado, nas disciplinas e com a investigação. Nas aulas que

desenvolvo no IPA participo aos acadêmicos a tríade de formação dos psicomotricistas, ou seja, momentos concomitantes de formação teórica, de formação pedagógica (vivência concreta com a participação das crianças) e de formação pessoal (prática corporal para o grupo dos acadêmicos).

No Centro Universitário UNIVATES fui privilegiado com a oportunidade de elaborar e planejar o projeto para o Curso de Educação Física, projetado em 1999 e implantado no ano de 2000. O exercício de montar o curso foi gratificante e permitiu o estudo curricular da composição das disciplinas e as suas características, bem como a proposta pedagógica amarrada aos motivos de pesquisa e de extensão. Outra característica forte do curso é o oferecimento de práticas de ensino no desenrolar dos semestres, ou seja, não de um estágio ao final do curso, tal como tradicionalmente se dá a formação, mas no processo do curso. Ao todo se constituem em seis experiências de prática de ensino, abarcando diversas faixas etárias e níveis de ensino escolar. As práticas de ensino oportunizam aos futuros professores refletirem e discutirem com maior argumentação o processo formativo em que são participantes. Os acadêmicos vivenciam a relação professor-criança na prática e, ao mesmo tempo, são nutridos pelas discussões teóricas em que participam no curso.

Inserido nessa questão se inclui uma das importantes atividades de extensão do curso de Educação Física do Centro Universitário UNIVATES que é o Programa de Psicomotricidade Relacional, atividade prática que se dedica a ajudar na formação dos futuros professores de Educação Física a partir da vivência docente com grupos mistos de crianças, isto é, crianças portadoras de necessidades educativas especiais em conjunto com crianças “normais”.

Inicialmente o Programa foi oferecido para dois grupos distintos. O primeiro destinado às crianças da comunidade, sem restrições aos participantes, reuniu 25 crianças, entre portadoras de necessidades educativas especiais e “normais”, com idades variadas, de dois até nove anos de idade. O segundo grupo reuniu crianças de uma escola de educação especial com uma turma de crianças da educação infantil de uma escola regular municipal.

A experiência neste Programa, com os grupos de crianças foi diferente daquela que tive no ensino regular cujos grupos são formados por poucas ou nenhuma criança PNEE. Esse novo componente foi a motivação pessoal para exercitar uma prática relacional desafiadora,

porque se constituía de grupos de crianças mistos, fato que requisitou nova compreensão, leitura e implicação corporal com as mesmas.

A experiência inicial com o Programa foi valiosa e, durante o desenvolvimento destas sessões, fui percebendo aspectos importantes que permitiram refletir e modificar a configuração da prática pedagógica para a investigação definitiva que levei a cabo, descrita na metodologia, que foram:

- definir as crianças protagonistas do estudo entre as com síndrome de Down e as com deficiência auditiva;
- poder incluir nos ritos e no momento de brincar das sessões novos recursos pedagógicos para despertar e exercitar a atenção, a escuta e a comunicação nas crianças, inclusive a comunicação tônica e gestual;
- preservar e ampliar, em seu tempo, os ritos da sessão pois se constituíram em um exercício valioso de escuta e de comunicação;
- compor um grupo com crianças vindas da comunidade, pois assim são evitados os vícios de convivência de turmas já constituídas em instituições de ensino.

Os aspectos citados dizem respeito à configuração do estudo levado a cabo nesta investigação. Tais aspectos auxiliaram nas tomadas de decisão do estudo e são importantes para contextualizar o aspecto histórico do processo investigatório que foi realizado.

As considerações que fiz sobre a trajetória de minha experiência concreta com diversos grupos de crianças, de diversas idades e de níveis escolares diferentes, também do estudo da formação pessoal com os grupos de professores e da relação professor-criança nas aulas de Educação Física, da experiência em orientação de professores e das práticas de ensino servem de meio para introduzir e justificar o interesse de investigação na temática, que estudou as crianças com síndrome de Down e aquelas com deficiência auditiva participantes de um Programa de Psicomotricidade Relacional em conjunto com crianças “normais”.

A partir da trajetória de formação inicial, da bagagem constituída neste processo desenvolvido, que denominei de formação continuada, destaco as convicções sobre a importância das inter-relações no processo educacional e os seus reflexos na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

1.3 Encaminhamentos para o Estudo das Relações de Crianças Portadoras de Necessidades Educativas Especiais

Início a justificativa deste estudo apresentando a seguinte indagação: por que estudar as relações e os efeitos comportamentais de crianças com síndrome de Down e com deficiência auditiva reunidas em grupo com aquelas “normais” a partir de um programa de psicomotricidade relacional?

Para analisar a questão das relações interpessoais de crianças PNEE, abordo um pouco da história cultural sobre a deficiência, bem como o amparo legal atual para portadores de necessidades educativas especiais e sua participação na escola regular.

Historicamente, as deficiências entre os seres humanos foram alvo de comportamentos de resistência para a sua aceitação social. A segregação ainda atual é produto dessa cultura. Carvalho (1997), ao fazer um pequeno histórico acerca da cultura humana e as deficiências, assinala que desde a era cristã e, também, na Grécia Antiga pessoas com deficiências eram sacrificadas, agredidas e escondidas da sociedade saudável, deixadas à margem do ambiente coletivo. Foucault (2000) explica também que na Idade Média estas pessoas eram tidas como possuídas pelo “demônio” e deveriam ser excluídas do convívio social. É fato lembrar que a Idade Média se desenrolou por um período extenso e marcado por diversos tabus que, por extensão, marcaram a cultura humana com os sentimentos de dúvida, ignorância, religiosidade e se misturaram à culpa, piedade e à reparação.

É reconhecido pela história que a humanidade transmite o seu legado para as gerações que se sucedem, fato que leva os seres humanos a obterem diferentes concepções sobre o conhecimento. No caso das pessoas PNEE a história de segregação, resistência e ignorância se perpetuaram e se constituem marcas da cultura humana que permanecem ainda nos dias atuais.

Este pequeno histórico ajuda a perceber que a questão inicial desta justificativa não é apresentada por acaso e estudar a relação das crianças PNEE reunidas com aquelas “normais” é contrário àquilo por o que historicamente as práticas culturais e educacionais têm optado, ou seja, a segregação. O isolamento das crianças PNEE tem sido uma prática usual e inquestionável nas categorias da atividade coletiva. Kassar (1999, p.23) explica:

“As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aulas homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade e da modernidade”.

Kassar (1999) ilustra que a busca pela homogeneidade das turmas seguia um preceito humanitário determinado por uma compreensão lógica e racional que norteava as atitudes no início do século XX. Por ser cultura histórica, torna-se difícil alterar esta precisão, permanecendo o entendimento de homogeneidade na composição dos grupos das crianças.

Em continuidade à justificativa apresento aspectos legais sobre as diretrizes educacionais que se posicionam diante da questão da inclusão. Primeiro explico que, quando se trata de justificativa legal, para a inclusão da criança PNEE e aquelas “normais” no processo educacional, o que percebo é que a legislação atual vem se posicionar ao contrário da prática histórica que destaquei antes.

Os princípios gerais para a educação nacional incluem aspectos que permitem livre acesso à educação, não imprimindo condições ou requisitos. Assinalam a importância do exercício da tolerância, componente essencial para uma ação educativa calçada nas diferenças entre os participantes (Brasil, 1998).

Quando a LDB regulamenta sobre o Título III, art. 4º do dever do direito à educação e do dever de educar, bem como o Capítulo V – da Educação Especial, há o reforço de dois parágrafos que escrevem que o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais deve, preferencialmente, ser desenvolvido na rede regular de ensino. Sobre esse posicionamento o Artigo 58 do Capítulo V – da Educação Especial, escreve: “*Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores*

de necessidades especiais” (Brasil, 1998, p. 37).

Tudo indica que antes o que se constituía em uma prática usual de segregação da criança PNEE deverá passar por mudanças nessa concepção. A legislação é favorável ao aspecto da inclusão da criança PNEE no ensino regular desde a Educação Infantil (Brasil, 2001). Porém, se por um lado, a legislação favorece a inclusão, por outro, ainda sinaliza muito pouco em termos de como esta deve processar-se pedagogicamente, apresentando linhas gerais para essa finalidade (Brasil, 2001).

Negrine e Machado (1999) explicam que, quando se trata de atividades com o movimento, no âmbito da psicomotricidade e/ou da Educação Física, que historicamente se situa no plano das habilidades e dos padrões motores, esse problema se acentua e acarreta na segregação para aquelas crianças que não conseguem executar os movimentos ou mesmo não possuem os requisitos necessários para o desenvolvimento das atividades.

A partir do amparo legal, que reconhece a inclusão no ensino regular, o estudo que tem como temática as relações e os efeitos comportamentais de crianças com síndrome de Down e com deficiência auditiva em sessões de psicomotricidade relacional, em conjunto com crianças “normais”, se justifica, pois investiga uma prática concreta de inclusão que, ao seu tempo, deve tornar-se natural no ensino regular.

Com a finalidade de esclarecer a terminologia utilizada no desenvolvimento do estudo, explico que o termo “portador de necessidades educativas especiais” se baseia nos estudos de Marchesi (1995) e na legislação atual que trata da educação especial (Brasil, 1999). Renovo que as crianças protagonistas do estudo são portadoras de síndrome de Down (SD) ou deficiência auditiva (DA). Os estudos acerca da SD e da DA estão devidamente desenvolvidos no marco teórico, e as características das crianças protagonistas, no capítulo da metodologia.

Outro importante aspecto diz respeito à comunidade na qual estudei esta temática. Por se tratar de um estudo de doutoramento, entendo que o mesmo deve ter repercussões sobre a comunidade na qual está inserido. Seguindo esta premissa procurei informação sobre as crianças PNEE e a sua incidência na comunidade. Um dos questionamentos realizados procurou identificar qual deficiência se apresenta com maior freqüência nos nascimentos da

comunidade regional. As escolas de educação especial de Lajeado e de Estrela, cidades vizinhas, foram unânimes em confirmar uma incidência significativa dos nascimentos de crianças com SD, bem como crianças que sofrem anóxia cerebral perinatal, sendo numerosos os casos de crianças com atrasos diversos no desenvolvimento neuropsicomotor. Esses indicativos foram substanciais para a delimitação das crianças protagonistas do estudo em portadoras de SD ou DA.

Esclareço que a inclusão de crianças PNEE em um grupo com crianças “normais” é característica que compõe a riqueza do ambiente para o desenvolvimento da prática de psicomotricidade relacional. A força tradicional da cultura social e educacional em relação ao PNEE não se limita apenas às ações somente externas, fora do círculo familiar, mas necessariamente vem repercutir nas ações e comportamentos na própria família da criança PNEE (Vygotsky, 1997). Isso possibilita entender que a família é receptora e detentora da cultura social e, por este motivo, age de modo inconsciente, movida pela força cultural. Nessas condições a criança PNEE recebe um tratamento especial já no meio familiar (Fromm, 1990).

Erikson (1976) descreve em seus estudos a importância do ambiente para a educação da personalidade do ser humano. Explica que a noção de confiança básica, bem como a desconfiança básica, internalizadas na criança, ocorrem nos primeiros anos de vida e se inscrevem a partir das relações estáveis ou instáveis entre criança e família.

Outro aspecto relevante se refere à temática do desenvolvimento humano e, no caso do presente estudo, trata das implicações em relação aos conceitos do desenvolvimento dos processos mentais (atenção, percepção, memória e pensamento), bem como dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Nos ambientes educativos o conceito de desenvolvimento humano possibilita uma ou outra postura em relação à organização dos grupos-classe de crianças, bem como de todas as demais implicações de interação e de intervenção para o ato pedagógico.

Considerando esta premissa, indago: qual o paradigma de desenvolvimento humano que tradicionalmente tem orientado a prática pedagógica das crianças PNEE, desde a forma de organizar os grupos-classe até a ação de intervenção e interação dos professores com as crianças? Em relação à temática deste estudo, que trata das relações interpessoais das crianças

PNEE, questiono: como a criança PNEE se relaciona com seus pares, crianças “normais” em atividades lúdicas? Como o ambiente educativo misto repercute na forma de brincar das crianças PNEE? Como as crianças PNEE fazem uso de diferentes objetos na prática da psicomotricidade? Que representações simbólicas manifestam ao brincarem na companhia dos colegas?

São reflexões importantes para o processo investigativo pois a prática da psicomotricidade é detentora de um histórico dualista no modo de compreender o movimento humano e que se relaciona de forma estreita com a compreensão de desenvolvimento humano. Em outras palavras o conceito de desenvolvimento humano reflete sobre as intervenções que se fazem no âmbito da psicomotricidade, isto é, na forma de entender e de interpretar a movimentação da criança.

Analisando a história do movimento corporal e os seus dualismos, contrários à unidade do ser humano, reflito as seguintes questões: como o movimento corporal tem sido estudado na história da psicomotricidade? Como a psicomotricidade tem abordado a prática com crianças PNEE? São questionamentos pertinentes, mas que já sofreram desgaste na composição dos estudos atuais que entendem a psicomotricidade como um ato pedagógico, de compreensão e de ajuda ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil (Lapierre e Aucouturier, 1977; Negrine, 1995 e Machado, 2001). Para além das especificidades do movimento técnico e do desenvolvimento de funções psicomotoras (equilíbrio, coordenação motora ampla e fina, entre outras), a psicomotricidade se preocupa com a educação da criança.

Com base nestas reflexões iniciais, relevantes para a temática de investigação, apresento as reflexões do desenvolvimento do marco teórico e que devem abarcar os seguintes aspectos:

- a compreensão das características da criança com síndrome de Down e com deficiência auditiva. As capacidades de desenvolvimento e os processos compensatórios;

- as teorias referentes ao desenvolvimento humano, o binômio desenvolvimento e aprendizagem, o desenvolvimento dos processos psicointelectuais da criança;
- a interação social das crianças PNEE entre si, com aquelas “normais” e com os adultos para o processo de aprendizagem;
- os aspectos básicos da educação de inclusão;
- os aspectos básicos da psicomotricidade, a psicomotricidade relacional voltada para a criança PNEE em conjunto com crianças “normais”.

2 AS CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1 A Deficiência: Definições e Classificações

As definições e as tentativas de classificações são as mais diversas quando se trata das deficiências em seres humanos, por este motivo abordo algumas definições e classificações em relação às deficiências. Cabe salientar que as definições dizem respeito à denominação para os desdobramentos da nomenclatura genérica da criança PNEE, ou seja, o nome dado às diferentes deficiências, enquanto que as classificações se referem ao nível de comprometimento físico e/ou intelectual.

De acordo com Marchesi e Martin (1995), desde o ano de 1886 as definições vêm sofrendo mudanças diversas. O traço comum nessas denominações é de que o distúrbio se trata de um problema inerente à criança e com poucas possibilidades de intervenção. A perspectiva existente sobre as diversas definições para as diferentes categorias de crianças se mantinha em uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava ainda, toda e qualquer aprendizagem.

É fato dizer que as definições são alvo de críticas e de contradições até a atualidade. Mesmo a denominação atual de “portador de necessidades educativas especiais” (Brasil, 1999) vem sofrendo críticas que estão subdivididas em três blocos principais:

- o fato de ser uma terminologia vaga e que remete constantemente a novos conceitos e explicações;

- a sua abrangência excessiva, que engloba os mais diversos tipos de deficiências, inclusive as educativas e as especiais;
- o fato de ser um conceito excessivamente otimista ao supor que ao suprimir a palavra “deficiência” os demais problemas seriam menos graves.

Apesar da crítica acerca da denominação, considerando que no presente estudo a prática de psicomotricidade inclui crianças com deficiências diversas opto por fazer uso da terminologia oficial que é “portador de necessidades educativas especiais (PNEE)”. Outro fator determinante nessa adoção terminológica é o motivo de compor um valor histórico que permitiu colocar ênfase nas possibilidades da escola, de abrir caminhos para a reforma do sistema educacional adequar-se às reavaliações, bem como demonstra mais clareza em propostas educativas que reúnam crianças PNEE e aquelas “normais”.

Também é preciso entender um pouco sobre as definições de acordo com as classificações das crianças, até porque a própria definição reserva para si um ranço determinista da deficiência, ou seja, o fato de atribuir uma denominação específica e classificá-la significa demarcar limitações.

Reconheço que a nomenclatura e as subdivisões das crianças PNEE é vasta e diversa, porém neste estudo as crianças protagonistas são portadoras de síndrome de Down (SD) e deficiência auditiva (DA). Antes de abordar teoricamente a SD e a DA, descrevo algumas linhas gerais sobre as categorizações das deficiências.

Nesse estudo investigativo estão incluídas crianças com SD que, de acordo com Lefèvre (1988), podem nascer em qualquer família. A causa se dá por um acidente biológico. A criança com SD tem 47 cromossomos, com um cromossomo extra do par 21 acrescido ao par normal. A isto se denomina trissomia 21 (três vezes o cromossomo 21) que é o outro nome dado à SD.

A criança com SD possui um cromossomo extra nas células do seu organismo. Ainda uma pequena parcela de crianças com SD possui uma constituição cromossômica diferenciada da trissomia que se chama mosaïcismo (algumas células normais e outras com trissomia 21) e

em número ainda menor, com a presença de translocação cromossômica (o cromossomo 21 sofre uma quebra e une-se a outro cromossomo que também teve um processo de quebra, efeito chamado de translocação cromossômica). O cromossomo extra é que produz as alterações no desenvolvimento físico e mental que são características dessa síndrome.

Vygotsky (1997) não se refere especificamente à SD, mas utilizo-me dos seus estudos para compreender a deficiência mental que é característica constante desta síndrome. O autor analisa a origem da deficiência mental (DM) em dois tipos fundamentais: em consequência de uma enfermidade e causada por defeito orgânico. A primeira é fruto de enfermidades nervosas ou psíquicas e que cessam com a cura. A segunda é diferente e se deve a um defeito orgânico permanente.

O diferencial para Vygotsky (1997) consiste na compreensão das categorias sobre a DM que não podem ser estabelecidas somente no modo quantificado. O princípio básico no estudo da criança com DM é a tese de que todo o defeito também é possuidor de potencialidades. Por este motivo a dinâmica do estudo não pode delimitar-se a estabelecer o nível da gravidade da insuficiência, mas sim incluir a influência dos processos compensatórios no desenvolvimento do comportamento das crianças.

Para o estudo da criança com DM, Vygotsky (1997) entende que o mesmo deve basear-se em testes qualitativos e não na determinação quantitativa da deficiência. Deve preocupar-se com a dinâmica do desenvolvimento do comportamento, e não, com o nível quantitativo das funções.

Outro ponto importante que Vygotsky (1997) analisa diz respeito ao modo como as formas de estudo da criança PNEE devem ser desenvolvidas. Compreende que a investigação somente pode obter aplicabilidade científica, caso se desenvolverem em um prolongado estudo da criança durante o processo educativo. O que deve ser estudado não é a deficiência, mas sim a criança. Por este motivo o estudo integral da personalidade desta com o ambiente que a rodeia constitui a base das investigações.

A visão de Vygotsky (1997) não se reduz a análise do plano biológico, mas sim a contínuo exame do aspecto social. As formações psicológicas secundárias, como o sentimento de inferioridade, devem ser levadas em conta para o estudo da criança PNEE. A dinâmica da

deficiência, compensação, exercício das funções, capacidade de modificação estão determinadas, precisamente, pelas suas complicações sociopsicológicas.

Finalmente, em relação às crianças com deficiência física, há insuficiências dos órgãos perceptivos, como a cegueira e a surdez. Neste estudo escolhi crianças com deficiência auditiva (DA), uma vez que no grupo das práticas de psicomotricidade estão presentes crianças com esta característica. Sobre as caracterizações das crianças participantes dos grupos descrevo-as no capítulo da metodologia do presente estudo.

O processo educacional precisa reconhecer as deficiências e as distintas características. O ponto que diferencia o processo educacional tem seu significado na abordagem educativa. Por este motivo a educação da criança PNEE é, sobretudo, uma educação social.

Para o estudo das relações e dos efeitos comportamentais da criança PNEE, o entendimento dessas premissas é fundamental, pois permite compreender que a abordagem relacional em grupos mistos, com os professores e os objetos é o diferencial no estudo dos comportamentos e capacidades manifestas pelas crianças.

Considerando as definições e classificações estudadas, apresento os aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança com SD e aquela com DA.

2.1.1. A Deficiência Mental

Com a finalidade de estudar a criança com síndrome de Down, inicio destacando aspectos gerais da DM. Por organização didática divido a temática, sem esquecer que os aspectos estudados compõem uma unidade: primeiramente apresento os conceitos teóricos que configuram o problema central dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem que têm como influência principal o intelectualismo. Em seguida abordo as características psicointelectuais e sociais da criança com SD, uma vez que são as crianças que participam do Programa de Psicomotricidade Relacional neste estudo.

Para introduzir a temática, apresento questões que são o norte para este tópico do estudo. A primeira questão deve analisar as capacidades intelectivas da criança com DM: como se dá o desenvolvimento da atividade de abstração na criança com DM? Em conjunto a

esta, outra indagação pertinente se apresenta: como se inter-relacionam a afetividade e os processos intelectivos? Ou, em outras palavras, como se desenvolvem os processos psicointelectivos na criança com DM?

Foucault (2000) analisa a história da loucura na Idade Clássica e descreve que neste período a razão ou a sua ausência eram tidos como indicadores da existência da insanidade ou da saúde mental. Ter controle sobre a racionalidade ou não era o balizador entre ser ou não uma pessoa DM.

Atualmente e, também, no início do século XX a insuficiência intelectual e a DM são originados na concepção de racionalidade ou de irracionalidade. A racionalidade intelectual é colocada em primeiro plano para qualquer análise do indivíduo com DM. Todos os demais aspectos da personalidade são considerados secundários e dependentes do principal aspecto intelectual.

Ao buscar evidências sobre o problema da DM em campos mais amplos da vida psíquica, Vygotsky (1997) percebe a necessidade de submeter a criança com DM a uma investigação psicológica ampla e esclarecer a dependência entre a deficiência e as alterações para a vida psíquica. Essa necessidade traz à tona o problema central das perturbações afetivas, em outras palavras, a dualidade entre a afetividade e o intelecto.

Outra problemática abordada trata da dificuldade da criança com DM fantasiar, alçar ao mundo simbólico, tal como Vygotsky (1997, p.258) escreve:

“O caráter concreto do pensamento da criança deficiente mental implica em que cada coisa e cada fato adquirem para ele o seu significado, quer dizer, uma situação determinada. (...). Por isso a abstração, quer dizer, a formação de um grupo de objetos e sua generalização sobre a base de certa afinidade essencial entre eles lhe resulta extremamente difícil”.¹

O autor explica que não se trata de carência de completa imaginação, mas requisita uma particular plasticidade dos sistemas psicológicos e, por isso, ambos se encontram incompletos. A percepção é debilitada, sendo assim essa ocorrência perpassa para os demais

¹A tradução das citações são de inteira responsabilidade deste autor.

sistemas interligados, ou seja, a insuficiente diferenciação dos sistemas psicológicos provoca, junto com o caráter concreto e primitivo do seu pensamento, também uma diferenciação insuficiente do mundo perceptivo e emotivo. Ao enxergar o mundo de uma forma distorcida e primitiva, também desta forma será o ato de pensar e emocionar-se.

Em relação à emoção, Harris (1996) apresenta uma compreensão que aproxima a atividade intelectual e a emoção. O vivenciamento das emoções favorece a capacidade da criança colocar-se no lugar de outras pessoas. Dada a sua capacidade de brincar de faz-de-conta, as crianças são capazes de se imaginar tendo as reações emocionais de outra pessoa que de fato tem tal desejo ou crença.

Harris (1996) explica que os estados mentais de percepção, volição, emoção e cognição não podem ser compreendidos como instâncias separadas. As experiências emocionais da criança influenciam em sua forma de percepção sobre outras pessoas, poderão fazê-la reavaliar certos desejos pessoais, bem como organizar sua compreensão racional sobre os fatos e as pessoas que a rodeiam. Tal fundamento cria a idéia da unidade do intelecto e o afeto.

A compreensão de unidade é a função dinâmica do pensamento e da atividade real. Para entender esse processo é importante entender a dinâmica entre os mesmos. Observar nos fatos a transformação da fluida dinâmica do pensamento na rígida dinâmica da ação e vice-versa, ou seja, a transformação da inerte e entorpecida ação na fluidez do pensamento.

A unidade da ação conserva em si a afetividade. Assim como a ação não nasce sem causa, mas é movida por necessidades e estímulos afetivos, também o pensamento é motivado de algum estímulo afetivo pelo qual está posto em movimento e orientado. Vygotsky (1997, p. 266) reforça:

“O pensamento não motivado dinamicamente é tão impossível como uma ação sem causa. Nesse sentido, já Spinoza define o afeto como algo que aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a ação e obriga o pensamento a mover-se em uma direção determinada”.

Isso explica que o condicionamento dinâmico é inerente ao pensamento e à ação. O afeto move a ação e possibilita agir em determinadas frentes e não em outras definindo a

qualidade da sua ação e pensamento. Prova disso é que o pensamento encontra resistências de ordem afetiva que impedem o ser humano de pensar, caso esteja em contradição com sua afetividade. Ou seja, a dinâmica do pensamento exhibe novas propriedades quando exposta à dinâmica real. A dificuldade para cumprir uma série de propósitos está ligada ao fato de que é necessário transformar a dinâmica do pensamento, com sua fluidez e liberdade, na dinâmica da ação real.

Este problema é a tomada de consciência entre o pensamento e a ação real desenvolvida. Uma função consciente adquire também distintas possibilidades de ação. Tomar consciência é, em certa medida, dominar. São próprias das funções psicológicas superiores uma natureza intelectual distinta e uma natureza afetiva distinta. Tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um único todo que é a consciência humana.

Compreender a unidade entre os processos afetivos e intelectuais é igual a entendê-la como plástica, que se modifica. A mudança é o aspecto essencial para o desenvolvimento psicológico da criança. É difícil compreender o caráter do desenvolvimento do pensamento e do afeto infantil, se não se considerar a circunstância de que, no curso do desenvolvimento, as relações entre as propriedades e estrutura do intelecto e da afetividade se modificam.

No estudo comparativo de Vygotsky (1997) entre a criança com DM e aquela “normal” são demonstradas duas diferenças fundamentais:

- a peculiaridade das relações que existe entre as esferas da vida psíquica e as vias de desenvolvimento que abre a relação entre os processos afetivos e intelectuais;
- a variabilidade dos nexos e relações interfuncionais, a reorganização dos sistemas da consciência no sentido da aparição de novas correlações entre as funções, como o conteúdo fundamental do desenvolvimento psicológico.

O primeiro prediz que os sistemas elementares mais antigos ligados às esferas afetivas possibilitam aos sistemas cerebrais maior ou menor atividade, ou seja, o estudo da vida

afetiva da criança, desde suas formas mais primitivas às mais complexas, demonstra que a passagem das formações afetivas inferiores às superiores está vinculada às mudanças de conteúdo das relações entre o afeto e o intelecto.

No segundo ponto que estabelece as relações entre o afeto e o intelecto, a mudança das relações é o fato fundamental e decisivo em toda a história do intelecto e do afeto da criança, e quem ignora este fato deixa de lado o ponto principal de todo o problema.

Sem sair da relação uma afetividade-intelecto, como noção para o desenvolvimento da criança com DM, Fierro (1995) ilustra as características dos déficits funcionais na deficiência mental em relação à criança “normal”:

- deficiências de metacognição acerca dos próprios processos cognitivos, que é o conhecimento do que realmente pode conhecer;
- deficiências nos processos executores que regem outros que se realizam de modo automatizado, rotineiramente incorporado. Dificilmente conseguem manejar e controlar, de maneira flexível e adequada, os correspondentes processos, estratégias e planos de controle;
- limitações nos processos de generalização, ou de transferência de tarefas;
- limitações no processo de aprendizagem, do manejo flexível e adaptativo do aprender a aprender.

As características de Fierro (1995) ilustram as limitações funcionais, do plano cognitivo, das crianças com DM. Compreender a peculiaridade da criança com DM significa compreender a relação do afeto e do intelecto como um processo que se dá no ser humano.

Significa entender que as relações entre as crianças participantes, com diferentes níveis intelectuais, favorecem compreensões novas, permitem evoluir a afetividade e o caráter da mesma, mudando continuamente a geografia dessa classe, despertando novos processos

intelectivos. A compreensão da evolução dos processos afetivos e dos processos intelectuais como unidade permitem compreender a força com que o contexto, o meio social, influencia e promove novas aprendizagens, principalmente quando se trata da criança com DM. A partir desse entendimento, passo a estudar a criança com síndrome de Down, para compreender suas características psicointelectuais e sociais.

2.1.2. A Criança com Síndrome de Down

A síndrome de Down recebe este nome porque na data de 1866 o médico John Langdon Down descrevera um paciente com traços físicos parecidos com os habitantes da Mongólia, expressão que permaneceu para as denominadas crianças mongólicas, apesar de os japoneses, já nessa época, demonstrarem as diferenças nos traços físicos de um e de outro. Schwartzman (1999) explica que o uso do termo “mongolóide”, de uso corrente até o ano de 1961, começa a ser criticado e suprimido no ano de 1975, considerado atualmente como arcaico e pejorativo.

A literatura sobre a criança com SD é vasta, mas se limita às descrições dos aspectos ligados à sua saúde e/ou a orientações para pais e professores. Tanto Lefèvre (1988) como Mustacchi e Rozzone (1990), e mais recentemente Schwartzman (1999) e Pueschel (2000), ilustram as características físicas e psicointelectuais da criança com SD.

Os autores estudados são unânimes em entender que apesar de todo o trabalho cerebral ocorrer de forma lenta, e isso devido a uma série de fatores que envolvem desde a atenção e a concentração diminuída até a fadiga rápida da energia corporal, há a confirmação de crescentes progressos intelectuais. Conforme Lefèvre (1988, p.42),:

“(...) o cérebro da criança mongólica está sempre amadurecendo já que esta síndrome não ocasiona pioras, e sim leva a melhoras progressivas. O cérebro trabalha com todas as suas áreas se comunicando por suas conexões próximas e distantes; à medida que o meio oferece estímulos, o organismo da criança os recebe, adapta-se a eles e vai criando ações em um contínuo equilíbrio”.

Werneck (1995) e Lefèvre (1988) são unânimes em abordar os estímulos externos como fatores de desenvolvimento da criança. Segundo estes autores, esses estímulos devem vir acompanhados de um nível de amadurecimento, mas não explicam suas influências para

um nível novo de desenvolvimento, apenas está dito que os estímulos externos se acomodam ao desenvolvimento em marcha.

Em relação ao comportamento da criança, em razão das suas dificuldades, a história conta que era deixada ao nível de execução de tarefas funcionais como comer, cuidar de si, tomar banho ou vestir-se. O fato é que atualmente a criança é capaz de aprender a escrever e a ler. Também é capaz de caminhar mais cedo e comunicar-se bem através da fala, aprende com maior facilidade e investe com mais segurança nas relações sociais.

Apesar desses progressos, há problemas de ordem abstrata que não são vencidos por ela. O raciocínio das tarefas abstratas estaciona geralmente numa faixa etária entre os 7 e 8 anos de idade das crianças “normais”. De acordo com Lefèvre (1988), ela consegue seguir o programa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas não avança para uma oitava série, por se tratar de uma abstração além das possibilidades. Diferente de Lefèvre, Costa (1995) explica que a criança com SD possui boa capacidade de aprendizagem e que o seu desenvolvimento não pode ser delimitado antecipadamente. Em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, há aspectos importantes que merecem ser abordados, como: a fala, o pensamento, a atenção e o brincar.

Um dos graves problemas se situa na capacidade de falar. Werneck (1995) ilustra que o atraso na aquisição da fala é um dos maiores problemas dessa criança. Em consequência da hipotonia muscular há um desequilíbrio de forças entre os músculos orais e faciais, alterando a arcada dentária, parecendo projetar o maxilar (arcada inferior) e contribuindo para que a língua assuma uma posição inadequada, para fora. A respiração incorreta, pela boca, além de deixar a criança mais suscetível a infecções respiratórias, altera o seu palato e dificulta a articulação dos sons.

Lefèvre (1988) orienta para que a atividade da fala seja continuamente estimulada pelo adulto na atividade da criança com SD, como interlocução das suas ações, ajudando-a a organizar-se e a compreender as suas próprias atividades. Schwartzman (1999), ao fazer uma análise comparativa com grupos de controle “normais”, ilustra que a primeira palavra é emitida aos dezoito meses de idade, o que significa um atraso de quatro meses em relação à criança “normal”. É importante destacar que apesar desta generalização, descrita por Schwartzman (1999), compreendo que o acesso da criança ao uso da linguagem falada pode

ocorrer muito antes da idade descrita pelo autor.

O pensamento na criança com SD, apesar de encontrar-se ao nascimento, diminuído, assim mesmo consegue manejar a abstração de conceitos perceptivos (forma, tamanho, cor, posição) para aplicá-los numa representação simbólica. Também o desenvolvimento social, que Schwartzman (1999) analisa, demonstra pequeno comprometimento. Sorriem em resposta por volta dos dois meses; sorriem espontaneamente em torno dos três meses e reconhecem os pais por volta dos 3,5 meses. São marcos de desenvolvimento social que são alcançados um mês mais tarde do que, geralmente, é conseguido pelos seus pares “normais”.

Mills (1999) observa também que a criança com SD apresenta déficit de atenção, o que compromete o seu envolvimento em tarefas e nos relacionamentos interpessoais. O distúrbio de atenção dificulta iniciação, organização e manutenção do envolvimento na tarefa e a inibição do comportamento impulsivo, assim como a observação das relações entre os objetos e os eventos.

Em relação à SD, o exemplo de Tunes e Piantino (2001) traz elementos concretos que ilustram a história de um menino com SD e a sua evolução social e fisiológica despertada por um forte acompanhamento afetivo e estimulador da mãe e dos familiares.

Tunes e Piantino (2001) descrevem que o despertar e as estimulações com essa criança requisitam intensidade e programação daquele que estimula e provoca as aprendizagens. Contudo, os caminhos para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento são os mesmos que os para uma criança “normal”.

Mills (1999) explica que em relação ao brincar, apesar de ser semelhante ao da criança “normal”, a criança com SD apresenta as seguintes características:

- a) pouca ligação com elementos do ambiente e, embora seja comunicativa, passa muito tempo brincando sozinha;
- b) dificuldades e um esforço estressante para fazer relação com o meio externo, colegas e brinquedos;

- c) o desenvolvimento do jogo simbólico é menos demonstrado que em crianças “normais”, apresenta dificuldades em utilizar objetos como faz-de-conta;
- d) o brincar é repetitivo e perseverante nas mesmas atividades.

Finalmente apresento os estudos de Schwartzman (1999) que contribuem com referências sobre o desenvolvimento motor da criança com SD e um paralelo com a idade motora da criança “normal”.

Quadro nº1: Paralelo do Desenvolvimento Motor da Criança com SD e a Criança “Normal”

Habilidade motora	Criança com síndrome de Down	Criança “normal”
Sentar-se sozinho	9 meses (entre 6 e 16 meses)	7 meses (entre 5 e 9 meses)
Ficar em pé com apoio	15 meses (entre 8 e 26 meses)	8 meses (entre 7 e 12 meses)
Andar sozinho	19 meses (entre 13 e 48 meses)	12 meses (entre 9 e 17 meses)

O quadro apresenta um destaque para a variabilidade de tempo do desenvolvimento motor mais ampla na criança com SD do que em crianças “normais”. O ponto comum na análise é o ligeiro desenvolvimento menor da criança com SD que o da criança “normal” nas habilidades básicas apresentadas.

2.1.3. A Criança com Deficiência Auditiva

Em continuidade ao desenvolvimento das características, abordo a criança com DA. Para mais além das simples características que identificam o seu comportamento, também das capacidades e das limitações no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, é fundamental versar sobre as suas relações sociais, o modo como se estabelecem, as influências do coletivo e as necessidades nesse processo.

Ao iniciar a apresentar as características da criança com DA, Marchesi (1995) assinala que existem muitos subgrupos no grupo das crianças com DA e com diferenças que são maiores entre as mesmas do que quando comparadas ao coletivo dos ouvintes. O autor cita

quatro como as variáveis diferenciadoras mais significativas: o nível de perda auditiva, a idade do início da surdez, sua etiologia e os fatores educacionais comunicativos.

O nível de perda auditiva está ligado ao desenvolvimento da fala interna, à leitura labial, à leitura do texto escrito e à inteligibilidade da fala. A fala interna é proporcional ao nível de perda auditiva (Marchesi, 1995).

Telford e Sawrey (1988) ilustram cinco níveis de perdas auditivas:

- Classe 1. Perdas leves (20 a 30 db) - se localiza entre a audição difícil e a audição normal;
- Classe 2. Perdas marginais (30 a 40 db) - dificuldade em ouvir a fala a poucos metros;
- Classe 3. Perdas moderadas (40 a 60 db) - com a amplificação do som e o auxílio da visão é possível aprender a falar de ouvido;
- Classe 4. Perdas graves (60 a 75 db) - uso de técnicas especializadas para aquisição da fala. São os indivíduos limítrofes entre os de audição difícil e os surdos;
- Classe 5. Perdas profundas (superiores a 75 db) - rara aquisição da linguagem de ouvido, mesmo com a amplificação do som.

Outro subgrupo diz respeito à idade início da surdez que tem uma repercussão importante para o desenvolvimento infantil. Telford e Sawrey (1988) explicam que quanto mais idade a criança possuir no momento de início das dificuldades auditivas, maior experiência com o som e a linguagem oral ela possui, o que facilita sua posterior evolução lingüística. É como os autores ilustram: “*Segundo essa definição um indivíduo com uma perda auditiva congênita de 80db é chamado “surdo”; outra pessoa, com perda auditiva idêntica, porém ocorrida na idade dos dez anos, é chamada de “audição difícil”*” (Telford e Sawrey, 1988, p. 516).

A simples quantificação em decibéis para a perda auditiva resulta-se insuficiente para caracterizar o nível real da capacidade auditiva e conseqüente aprendizado da linguagem falada. A experiência auditiva que a pessoa adquire em sua história prévia descaracteriza a simples uniformização das deficiências auditivas quantificadas em decibéis.

Marchesi (1995) explica que é difícil obter precisão na origem da DA, mas que a idade da perda auditiva pode incluir fatores associados como a reação emocional dos pais e, também, com o desenvolvimento intelectual. Entre os fatores biológicos é consenso em aceitar que existe pouca probabilidade de um distúrbio associado à DA, quando sua origem é hereditária. A DA está associada a outras lesões como anoxia perinatal, incompatibilidade de RH ou rubéola.

Finalmente os fatores educacionais comunicativos são destaque para o sucesso do desenvolvimento das crianças com DA. Estão ligados ao modo como a criança é recebida e compreendida em casa, com os pais. É assinalado que a possibilidade de receber uma atenção educacional desde o momento em que foi detectada a DA é uma garantia de desenvolvimento satisfatório. Deve incluir a estimulação sensorial, as atividades comunicativas e expressivas, o desenvolvimento simbólico, a participação dos pais e a utilização dos resíduos auditivos da criança. Esses diferentes recursos de comunicação contribuem para sua socialização, menos à margem do mundo dos ouvintes e mais integrada à educação regular e socializada com os demais.

A linguagem como processo mental decisivo para o desenvolvimento do pensamento é descartada por Damásio (2000), que explica o desenvolvimento das capacidades psicointelectuais superiores e, principalmente, a do pensamento desvinculados do desenvolvimento da linguagem. Porém é fato salientar que a verbalização auxilia a consciência da ação, como no uso da linguagem egocêntrica (Piaget, 1993). Ao mesmo tempo, Vygotsky (1997) descarta a necessidade e os esforços antinaturais de provocar a fala desde cedo em crianças com DA. O fator principal se situa na educação da criança para o coletivo, o que significa ampliar suas possibilidades de comunicação e de inter-relação.

O desenvolvimento cognitivo da criança com DA é semelhante ao dos ouvintes. No entanto, o processo relacional, que, segundo Marchesi (1995), foi esquecido junto às orientações dos processos cognitivos, é substancial em relação às influências imprimidas no

desenvolvimento das novas aprendizagens. Os intercâmbios sociais e lingüísticos têm marcada influência no desenvolvimento cognitivo da criança com DA.

Marchesi (1995) apresenta estudos realizados a partir de modelos que privilegiam a ação relacional da criança com DA. Estas abordagens são consideradas como inferências para o desenvolvimento cognitivo da criança com DA que são:

- a limitação do jogo simbólico em relação às crianças ouvintes, pois estas apresentam menor amplitude e diversidade de jogo devido às restrições nas comunicações com os demais participantes;
- menor planejamento da conduta e capacidade de antecipar situações;
- limitações em receber as informações do meio externo que estão intimamente relacionadas ao processo de aquisição de novos conhecimentos;
- uso de um número maior de códigos: visual, fonético, dactílico, semântico e simbólico para a formação da rede conceitual;
- dificuldades para realizar operações de característica formal e informal como formular hipóteses, raciocinar sobre proposições e comprovar mentalmente diversas alternativas que são habilidades intelectuais em que a presença da linguagem é substancial.

Os estudos de Marchesi apresentam as dificuldades da criança com DA situadas no problema da linguagem. Apesar da capacidade intelectual semelhante à criança ouvinte, dois componentes são fundamentais, o primeiro em relação às características, já abordada, e o outro relacionado ao contexto, ou seja, às relações com o meio como promovedor das novas oportunidades de aprendizagem.

Também Telford e Sawrey (1988) assinalam que as DAs graves e profundas em crianças provocam as seguintes dificuldades motoras e relacionais:

- aquisição de movimentos básicos como sentar, engatinhar e andar mais tarde do que seus “irmãos” ouvintes;
- um ambiente informativo empobrecido, bem como restrição dos incentivos à criança explorar seu mundo;
- redução do número de coisas sobre as quais a criança pode sentir curiosidade;
- aparente desatenção crônica;
- tendência ao isolamento devido às dificuldades de comunicação com os seus pares ouvintes.

Por sua vez Herzog (1988) apresenta dificuldades vinculadas a sua comunicação e capacidade de escuta, que são:

- dificuldades na comunicação e restituição de acontecimentos que deseja expressar;
- a espera ganha um caráter, por vezes, intolerável;
- a dificuldade da espera impede adotar uma postura harmoniosa para poder receber do outro a sua comunicação na íntegra;
- falta-lhe a atitude de escuta introjetada na relação primária mãe-criança em que o bebê capta entonações, o ritmo, a voz das palavras maternas que matizam as sensações e que estruturam o comportamento afetivo e corporal.

As análises das características da criança com DA permitem reconhecer as dificuldades com as quais se depara e compreender melhor os entraves que pode enfrentar nas sessões de psicomotricidade relacional do programa em que são participantes.

O componente social é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem, em suas diversas possibilidades, da criança com DA. Vygotsky (1996) explica que, apesar da linguagem oral demandar uma técnica especial com recursos e métodos especiais para sua aprendizagem, não se deve esquecer que é preciso educar não uma criança com DA, mas sobretudo uma criança.

Para além do processo educativo que isola e trata as individualidades das crianças segundo suas características e somente em relação a elas, a presente investigação aborda o comportamento das crianças com DA em conjunto com crianças “normais”. Nessa abordagem trago alguns estudos que abordam a interação social da criança com DA.

Marchesi (1995) adverte que o estudo da interação social, definida como o conjunto das relações que a criança estabelece ao longo do seu desenvolvimento, não é uma dimensão que possa ser facilmente estudada de modo isolado, uma vez que o mesmo se define como um processo que se dá com a interação de diversas pessoas. Por isso passo a versar sobre a interação com os iguais, com as crianças e com os adultos.

Na interação entre as crianças ouvintes e aquelas com DA em momentos de recreação livre, Marchesi (1995) explica que há indicativos de que o tempo da atividade é mais prolongado quando brincam juntas crianças ouvintes entre si ou aquelas com DA entre si do que quando misturadas. Apesar da iniciativa por parte das crianças com DA em fazer gestos e ações, não eram compreendidas nem acompanhadas pelas demais. Uma intervenção adequada dos adultos no sentido de facilitar a compreensão mútua e os sistemas de comunicação mais adequados para a interação pode favorecer a comunicação entre os grupos, daquelas com DA e das ouvintes.

Goés (1999) também explica que na classe de ensino regular a simples “alocação” da criança com DA não a integra com as demais ouvintes. Explica que pelo menos até o momento, a inserção na escola regular tal como está organizada, acentua discrepâncias de oportunidades entre as diferentes crianças e ensina a segregar. Goés (1999) ressalta que, se os caminhos oferecidos são iguais, impede-se o alcance de metas iguais, invertendo-se a tese de metas comuns e caminhos diferentes em acordo com as individualidades das crianças. Crer nessa possibilidade é entender os professores como possibilitadores e organizadores dessa ação educativa (Coll, 1994).

Em relação à interação dos adultos, faço referências aos pais, mas com maior ênfase ao papel mediador dos professores. Marchesi (1995) comenta que a atitude dos pais em relação à DA da criança e à forma como enfrentam a situação é influente nas relações que serão estabelecidas entre ambos. Pais ouvintes são geralmente desconhecedores do comportamento da criança com DA e adotam comportamentos diversos, como: superproteção ou mesmo de negar a existência de DA. A superproteção acaba por reservar a criança de confrontos importantes com o meio social, deixando-a cada vez menos preparada para aprender e exercitar a linguagem. Esta dificuldade para comunicar-se sobre os fatos que acontecerão, atividades para a tarde, para o final de semana, para as férias, entre outras, limita o conhecimento da criança sobre o futuro e restringe sua possibilidade de planejar e de agir sobre ele, o que faz com que ela seja insegura e mais dependente da decisão dos demais.

A limitação se define no nível da compreensão dos professores, uma vez que é preciso entender a DA não como uma deficiência biológica, mas sobretudo social, porque este aspecto que anteriormente era considerado como secundário em verdade resulta ser primário e fundamental. Vygotsky (1997, p. 118) explica:

“Temos que olhar frente a frente este problema como um problema social. Se psicologicamente uma insuficiência orgânica implica um deslocamento social, pedagogicamente educar essa criança equivale a inseri-la na vida como se encaixa em seu lugar um órgão enfermo ou luxado”.

Os educadores podem dirimir as diferenças e desigualdades, aproximando as crianças entre si e oportunizando vivências favoráveis de exercício de comunicação. Vygotsky (1997) assinala que na educação infantil se começa desde os dois anos a conversação viva com a criança. A leitura habitual sintética das palavras completas, frases, nomes, ordens e a imitação reflexa, inconsciente, da linguagem oral são os dois métodos básicos. Desde a pequena idade a criança deve ser habituada a expressar seu desejo e seu pensamento de forma oral.

Na criança com DA a problemática se encontra no nível de possibilitar e favorecer o exercício da comunicação por diversas formas. É o que possibilita o avanço das suas capacidades representativas simbólicas e de desenvolvimento relacional com os colegas. Os esforços dos professores na relação com a criança são de aguçar sua comunicação de forma natural e de modo que ela possa atribuir significância e sentir-se bem.

Finalmente os esforços em compreender a aprendizagem da linguagem para as crianças com DA possibilitam um outro nível de interação dos professores. A imitação e o processo de colocar-las junto às demais, de mediar a comunicação a fim de ajudar o entendimento, de fazer uso dos mais diversos tipos de comunicação e de prolongar a relação possibilitam uma aprendizagem mais verdadeira e prazerosa porque se utilizam da ludicidade no processo.

2.2. Deficiência e Compensação

Para estudar os processos compensatórios, faço uso das investigações de Vygotsky (1997) que, na qualidade de psicólogo contemporâneo, elaborou uma obra completa sobre o tema da deficiência e dos processos compensatórios.

Os processos compensatórios na criança PNEE desfazem a concepção única das características que buscam generalizar determinada deficiência, não levando em consideração o indivíduo, as características pessoais e o contexto social em que o portador é participante. Antes de descrever pontos relevantes para a educação das crianças em estudo, é relevante compreender a história dos processos de compensação, como pressuposto para o entendimento inicial dos mesmos.

De acordo com Vygotsky (1997), o surgimento do crédito científico acerca dos processos compensatórios valeu-se do princípio orgânico da imunidade para doenças transmissíveis, como fato reconhecido, uma vez que a criança é infectada por uma doença e recupera-se, a mesma estará imune, por muitos anos, contra a mesma doença, mais protegido inclusive que outras saudáveis que ainda não a sofreram.

Esse processo orgânico, a primeira vista paradoxo, que transforma a doença em um estado maior de saúde se denomina supercompensação. O organismo se constitui como um sistema de órgãos relativamente fechado e internamente unido, que possui uma grande reserva de energia potencial e de forças latentes. Atua nos instantes de perigo como unidade, mobilizando as reservas ocultas de forças acumuladas, concentrando no lugar de risco com maior prodigalidade as doses de antitóxico que a dose de tóxico que a ameaça.

Compreendeu-se que a deficiência converte-se em um aspecto positivo e permite abrir

possibilidades para os trabalhos em educação, psicologia e demais áreas que tratam a criança PNEE. Tal concepção não condizia com a realidade da deficiência. A orientação da educação especial precisava basear-se no fato de que, simultaneamente com a deficiência, também estão dadas as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e que podem ser incluídas no processo educativo como força motriz.

Vygotsky (1997) ensina que essa desconhecida possibilidade de aprendizagem e de evolução frente à deficiência começa a descaracterizar a educação centrada na deficiência e que somente servia para isolar a criança e reforçar a característica de deficiente. Ao contrário do isolamento, entendido como a dificuldade de estabelecer relações pela criança com DA, o processo de compensação se apresenta com uma força social. Ao invés de compreender a criança com DA separada do vínculo social, nela há um instinto social aumentado, com vontade para a vida social e com ânsias de comunicação.

O processo compensatório, apesar de ser o promovedor das novas possibilidades de aprendizagem e de evolução da criança PNEE, não pode ser interpretado como qualquer enfermidade termina em recuperação. É necessário reconhecer que as tarefas da supercompensação para a DA e, também, para a DM existem, mesmo que as possibilidades compensatórias sejam pobres e escassas. O caminho para o desenvolvimento é difícil e que, justamente por isso, é preciso compreender o interesse e a necessidade da criança, e não, ao contrário, ir contra a sua demanda.

O processo social é reconhecido como a alavanca para os processos compensatórios das crianças PNEE. No caso das crianças com DA o processo de compensação está determinado inteiramente por duas forças: as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e à educação e as forças intactas da sua psique. A força que move o indivíduo para a comunicação social é o que promove mudanças no seu comportamento e no estabelecimento das comunicações.

Vygotsky (1997) elabora questões que servem de auxílio para o entendimento dos processos compensatórios nas crianças com DM. As reflexões se voltam para o entendimento de quais são os processos surgidos no próprio desenvolvimento da criança com DM, que levam à superação do atraso, à luta contra o mesmo e à evolução da criança para um nível superior. Também reflete qual a estrutura e a dinâmica da DM no seu conjunto e, finalmente,

entende suas derivações para as ações pedagógicas a partir das duas primeiras reflexões.

A premissa da qual Vygotsky parte para explicar os processos compensatórios na criança PNEE, reside no fato de que também são crianças. As leis que regem o seu desenvolvimento são as mesmas que servem às crianças “normais”. No processo de desenvolvimento, o primário, que aparece no início do desenvolvimento da criança é reequipado reiteradamente pelas novas formações qualitativas que se originam.

Tão importante quanto saber que deficiência alguém possui é saber qual o grau desta deficiência. O fundamento da concepção do problema da deficiência é duplo. A primeira considera que o único fundamento dos processos compensatórios é a reação subjetiva da personalidade da criança em relação à situação que se cria em consequência da deficiência. A segunda está vinculada ao fato de que os fenômenos da compensação no campo da consciência têm sido estudados mais tarde que em outros campos, ou seja, a tarefa consiste em responder como surgem os processos de compensação quando não estão relacionados com a consciência, onde o déficit da função não pode suscitar o sentimento de inferioridade nem de insuficiência, nem da tomada de consciência de si mesmo, como Vygotsky (1997, p. 136) explica:

“A principal demonstração concreta é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto dependem não somente do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social da deficiência, (...)”.

Acrescento ainda que tampouco a dependência dos processos compensatórios pode-se dar a partir da personalidade inata da criança, ou seja, a crença de que os processos compensatórios nascem com as crianças se torna frágil quando esbarra na necessidade de entender até que ponto a criança pode superar a deficiência e o que realmente pode vir a ajudá-la nesse processo.

Quando Vygotsky (1997) explica que o meio é quem direciona o desenvolvimento dos processos compensatórios para a criança PNEE, é porque o mesmo interfere, seja de modo positivo como também de modo negativo, no desenvolvimento social da criança, que desempenha um papel decisivo nos processos de substituição, e nos recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), mediante os quais a criança aprende a estimular-se a

si própria. O papel dos recursos auxiliares, com os quais vai enriquecendo seu desenvolvimento, caracteriza que os processos compensatórios estão submetidos à tese da coletividade como o fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança “normal” e da PNEE. Neste sentido os aspectos que corroboram para o desenvolvimento das funções psíquicas são os que seguem:

O caminho que a linguagem segue para transformar-se em processo de comunicação, como conduta social, e o caminho que segue a linguagem para se tornar pensamento, em função psicológica individual, são as leis do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Vygotsky (1991);

- os processos volitivos se desenvolvem primeiro por intermédio dos jogos, como força coletiva, depois essa organização nascente se transforma em uma função interna da conduta, como uma função psicológica própria;
- a conduta coletiva da criança é a origem de uma forma de conduta nova, que na estrutura da personalidade se apresenta como uma função psicológica superior;
- a coletividade infantil, caracterizada pela diferença ótima em níveis intelectuais das crianças que a compõem, é o meio que nutre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porque se encontra ante uma diferença de nível que é capaz de superar;
- a afetividade estimula a criança a superar as dificuldades. O toque corporal de qualidade e as relações afetivas transmitem a linguagem de que a criança é acolhida e integra o coletivo e corroboram para sua iniciativa e investimentos.

Uma vez descritos os aspectos que alavancam as funções psicointelectuais, entendo que o ponto fundamental acerca das leis que regem o desenvolvimento da criança é a compreensão de que se mostram como uma lei única e essencial. A lei da individualidade compreende que cada criança está sujeita a diferentes estímulos e que também reage diferente aos mesmos. O ponto que se deve evoluir para as crianças PNEE se deve às funções psicológicas superiores que são educáveis.

Sendo assim, o desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto decorrente da sua exclusão do ambiente cultural e da nutrição deficitária que o meio social lhe proporciona. Com frequência as complicações secundárias são o resultado de uma educação incompleta.

O ponto necessário para o entendimento do surgimento das complicações secundárias, isto é, sobre a base do desenvolvimento das funções elementares das crianças, se justifica pelo seguinte: nos momentos negativos que caracterizam a criança com DM não há simplesmente uma passividade no seu processo de desenvolvimento, ou uma insuficiência presente desde o princípio, a todo instante a criança é influenciada em seu desenvolvimento, seja por elementos positivos, seja por elementos negativos. Assim vão se acumulando uma série de formações secundárias que tanto podem seguir uma linha de correção como provocar novas complicações no quadro original.

Os indicativos sociais e do coletivo imprimem uma compreensão da necessidade de um contexto que ofereça segurança e confiança para as crianças participantes, mais do que isso, que tenha uma característica relacional que provoque nas crianças uma participação diversa entre os iguais com diferentes níveis intelectuais, com diferentes necessidades especiais, bem como com os adultos, a fim de promover novas experimentações corporais e diferentes participações em jogos simbólicos.

Finalmente, a partir da compreensão dos processos compensatórios como fatores que são adquiridos, formados, reequipados e fomentados a partir do coletivo, torna-se necessário fazer uma revisão nos pressupostos teóricos do desenvolvimento humano.

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1 Abordagens Psicanalíticas do Desenvolvimento Humano

O alicerce do desenvolvimento humano baseado nas relações primárias, da criança com a mãe e a família, é a chave para as discussões psicanalíticas. Não tenho dúvidas de que nesse momento do desenvolvimento humano o ser humano deva ser nutrido com as bases afetivas e sociais necessárias para um saudável crescimento.

Reconhecendo a perspectiva psicanalítica entrelaçada com a temática em estudo e a importância para o processo de desenvolvimento humano, questiono: quais os aspectos psicanalíticos que devem ser refletidos nesta direção? Considerando que a história das abordagens psicanalíticas com a criança PNEE foram arroladas à margem de programas educacionais de caráter inclusivo, ou seja, centradas na individualidade e especificidade da doença, implica em refletir: como a literatura psicanalítica acerca do desenvolvimento pode contribuir para o estudo das relações sociais da criança PNEE? Que exercício reflexivo deve ser conduzido para compreender as contribuições psicanalíticas no processo relacional das crianças PNEE com aquelas “normais” e suas repercussões no comportamento das primeiras?

Com estas questões introdutórias desejo esclarecer que o tema abordado se volta para os aspectos relacionais da criança PNEE. Por isso faço uso das seguintes abordagens que ajudam nesse processo:

- a relação da criança com a mãe e a família, a afetividade e o exercício do desenvolvimento da autonomia e identidade da criança;

- a importância delegada ao brincar no processo do desenvolvimento da criança;
- as relações inter e intrapessoal da criança portadora de necessidades educativas especiais.

3.1.1. As Relações Primárias da Criança: a Mãe e a Família

No tópico que trata das relações primárias e suas influências sobre o desenvolvimento humano abordo as relações da criança com a mãe, bem como do pai com os filhos. Relato que, apesar de que, em vários aspectos, o desenvolvimento da criança PNEE realiza-se segundo os mesmos princípios das bases biopsicossociais das demais crianças para as idades de 0 aos 11 anos (Carvalho, 1997), o aspecto diferencial diz respeito aos aspectos das relações interpessoais. Nesse sentido não é surpresa salientar que o primeiro diferencial no desenvolvimento da criança PNEE para aquela “normal” é o tratamento que recebe no âmbito familiar. A partir daqui apresento um pouco sobre as bases teóricas dessa relação primária, para, em seguida, refletir sua condição com as crianças PNEE.

Winnicott (1996) analisa o tema que trata da criança no grupo familiar. Explica que o aspecto inovador se dirige às influências da família sobre a criança e não propriamente da criança na família. Por muito tempo a criança veio sendo tratada de forma individualizada, isolada em sua problemática, como se fosse responsabilidade única e exclusiva dela. Nessa forma de pensar é a criança quem não é equilibrada, é quem necessita do tratamento individualizado. Assim a criança é estudada sempre na relação com a família ou na ausência da família.

Cabe neste momento incluir alguns aspectos que justificam a força do grupo familiar sobre o desenvolvimento saudável da criança. Winnicott (1996) traduz a maior parcela da influência familiar sobre a criança a partir da mãe. A relação primária da mãe com a criança é interpretada, por Winnicott (1982 e 1990), Spitz (2000) e Mahler (1993), como substancial e incomparável a toda e qualquer relação que venha se estabelecer.

3.1.2. A Relação Mãe/Criança

Winnicott (1990) ressalta que o foco da relação mãe/criança é um esforço para o desenvolvimento de uma independência salutar do indivíduo. O autor ilustra esse processo em três categorias: a dependência absoluta, a dependência relativa e o rumo à independência. Na constituição das bases do *self* do indivíduo, a relação mãe-criança torna-se o fundamento desse processo.

Winnicott (1982) descreve de modo simples a relação mãe/criança durante o momento em que a última se encontra em dependência absoluta. Explica que, desde a vida intra-uterina e após o nascimento, a relação de comunicação entre a criança e sua mãe se estabelece naturalmente, sendo que os primeiros meses após o nascimento são constituídos de uma comunicação e entendimento entre ambos que igual nunca se repetirá ao longo da vida. Winnicott (1982) salienta que as mães não necessitam de orientações externas e sabem perfeitamente a maneira e o tempo de amamentar o bebê, sendo esta condição primária de respeito ao tempo próprio da criança.

Todos os movimentos relacionais e de contato com o meio externo são sensações novas para o bebê. Caso forem promovidas em um ambiente que lhe favoreça segurança e afeto, tornam-se requisitos fundamentais para a sua participação ativa do bebê na relação, ao contrário da passividade compreendida por alguns adultos. É como ressalta Winnicott (1982, p. 36):

“A única base autêntica para as relações de uma criança com a mãe e o pai, com as outras crianças e, finalmente, com a sociedade, consiste na primeira relação bem sucedida entre a mãe e o bebê, entre duas pessoas, sem que mesmo uma regra de alimentação regular se interponha entre elas, nem mesmo uma sentença que dite que um bebê deve ser amamentado ao seio materno”.

Compreendo que a ação da figura materna é base no progresso emocional da criança. Também Erikson (1976) analisa a confiança básica como um sentimento que deve ser como uma pedra fundamental da relação primária e que repercute em todas as demais relações na vida infantil e adulta.

Se a relação primária é obtida com a mãe e principalmente com o seio, aí está o vínculo existente entre o objeto transicional e a necessidade simbólica da presença constante da mãe com o bebê. A importância da influência materna auxilia no desenvolvimento de tudo o que é subjetivo à criança e no desenvolvimento das noções reais, como novos comportamentos que se manifestam agora em dependência relativa e que equilibram a forma de percepção da criança. Esse fato auxilia a criança a lidar com as frustrações provindas principalmente do plano afetivo. Diante disto Winnicott (1975, p.25) comenta sobre a mãe boa e a mãe má:

“Não há possibilidade alguma de um bebê progredir do princípio de prazer para o princípio de realidade ou no sentido e, para além dela, da identificação primária, a menos que exista uma mãe suficientemente boa. A ‘mãe’ suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração”.

A mãe suficientemente boa é a que estabelece uma relação natural com a criança, atenta à demanda, adaptando-se às necessidades da mesma. Essa primeira relação, à medida que o tempo passa, deverá lenta e gradativamente adaptar-se cada vez menos completa, ou seja, dando espaço para que o bebê, segundo a sua crescente capacidade, consiga lidar com seus próprios fracassos e criar lentamente uma estrutura própria. Para Winnicott (1975), se todos os fatores transcorrerem naturalmente, o bebê pode, na realidade, conseguir suprir com ganhos para si próprio com a experiência da frustração, já que a adaptação incompleta à necessidade torna reais os objetos com os quais interage. Esse objeto utilizado pela criança auxilia a tratar com as frustrações iniciais. Esse fato possibilitará o aparecimento de capacidades inovadoras da criança: a) estabelecer primórdios da atividade mental; b) empregar satisfações auto-eróticas; c) recordar, reviver, fantasiar, sonhar, ser capaz de integrar as noções de passado, presente e futuro.

Estas capacidades inovadoras serão responsáveis pelo surgimento de novas experimentações por iniciativa própria da criança. O papel da mãe deve ser o mais natural possível, para que possa garantir à criança uma pequena e crescente frustração, a qual irá assegurar o crescimento equilibrado e salutar.

Mello Filho (1995) ressalta que na área entre o bebê e a mãe, onde se passam as experiências transicionais, poderá ser consolidada toda criatividade e riqueza cultural da vida adulta, expressas nas formas religiosas, nas atividades científicas, nas artes, no lazer, nas ideologias. Todos esses elementos são construídos na relação com a mãe e que começam a fazer parte da criança constituindo o seu rumo à independência. A respeito disto Winnicott (1990, p. 87) ressalta:

“Uma vez que estas coisas tenham se estabelecido, como ocorre na normalidade, a criança se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já está presente dentro de si própria. Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque a sociedade local é um exemplo de seu próprio mundo pessoal, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externos”.

Agora a criança é capaz de estabelecer confrontos com a realidade e de exercitar cada vez mais sua independência, uma vez que o processo de aquisição da independência sempre se constitui em um exercício constante que invade a idade adulta.

Para Mahler (1993), a relação mãe/criança constrói a sua pedra fundamental quando é estabelecida uma vivência saudável no processo separação-indivuação. A autora denomina o desenvolvimento como a busca de separação-indivuação, comparando-o ao nascimento psicológico do ser humano, ou seja, as primeiras noções que se iniciam desse processo que se caracteriza da seguinte maneira:

“Referimo-nos ao nascimento psicológico do indivíduo como o processo de separação-indivuação: o estabelecimento do sentido de desligamento (ser destacado) do mundo real e de relação com esse mundo, particularmente no que diz respeito às experiências do próprio corpo do sujeito, e ao principal representante do mundo como a criança, o experimento, o objeto primário de amor” (Mahler, 1993, p. 15).

Como todo processo intrapsíquico, este terá desdobramentos pelo resto do ciclo vital. Com o advento da primeira sensação separada do eu, o bebê adquire os mecanismos da própria individualidade. Isto significa que ora deseja estar próximo a alguém ou algo que o acolha, ora deseja completa independência. Enquanto para Sheehy (1991) a primeira experiência não-mãe da criança se dá somente a partir da idade em torno dos dois anos, para

Mahler (1993) existe uma preparação que antecede essa primeira experiência. Por sua vez, Spitz (2000) ilustra que já aos oito meses a criança começa a identificar pessoas afetas das pessoas estranhas e manifesta corporalmente esta identificação.

Spitz (2000) é da opinião de que essa identificação está relacionada às vivências afetivas da criança com a família, principalmente com a mãe, e se dá através de toda a relação dual mãe-criança. São fatos diferenciados e totalmente assincronizados que permitem assinalar que não existe linearidade e tampouco generalizações quanto às condições e ao tempo em que cada criança chega ao ponto chamado separação-indivuação.

Já Sheehy (1991) afirma que o processo nunca termina e que permanece sempre ativo, pois na evolução vital do ser humano as novas fases se constituem em derivativos dos processos mais antigos ainda em funcionamento.

Winnicott (1982) argumenta sobre o valor do contato corporal para o desenvolvimento do bebê, desde a capacidade de segurar (sentido de segurança na expressão de Winnicott, 1990) até a comunicação profunda estabelecida através do *holding* (expressão utilizada a partir do verbo *to hold*, sustentar, conter), que no caso específico da mãe e da criança pode ser feito através do contato físico de segurar no colo. O *holding* figura como profunda forma de comunicação humana, considerada pelo autor como a raiz de todas as comunicações desta natureza.

A partir desse iniciar dos contatos corporais, o recém-nascido estrutura seu ego e os primórdios da linguagem corporal (Montagu, 1988). As seqüências das sensações prazer-dor da fase simbiótica vão sendo depositadas via exterior para a constituição da imagem-corporal. Mahler (1993) explica que nessa fase as representações do corpo contidas no ego rudimentar principiam a mediação entre as percepções internas e as externas. Essa transição é um importante passo no desenvolvimento, pois inicia com pequena, mas significativa mudança perceptiva da criança. O que antes era somente uma percepção interna, agora tende a promover a percepção externa, sensória a partir da periferia.

O processo separação-indivuação se inicia por volta do quarto ao quinto mês de idade quando iniciam as manifestações que, através de fenômenos comportamentais, indicam que a criança familiarizou-se com a figura materna, o que é revelado pela demonstração do

seu sorriso social pouco específico. O importante é que a partir desse momento inicia-se a separação do processo separação-indivuação.

A consolidação da individuação é a representação internalizada da mãe pela criança. A criança poderá substituir a mãe, quando se encontrar ausente, pelo menos em parte, por imagem mental interna. Essa imagem interna consegue permanecer relativamente estável para a criança quando essa possui uma internalização desenvolvida por uma mãe suficientemente boa; assim, essa imagem permanece mesmo quando a criança passa por momentos de desconforto e desprazer. A ausência temporária pode ser entendida e melhor tolerada.

Winnicott (1990) descreve que o amor introjetado permite à criança e, futuramente, ao adulto constituírem um *self* coeso e uma relação intrapessoal saudável. A aquisição da individualidade se deve à relação de amor com a mãe. O que antes era comunicado através da gestualidade e da percepção do ambiente agora ganha um componente adicional – a linguagem verbal – que juntamente com a gestualidade e a afetividade surge como nova forma de interação. Não somente a mãe é responsável pelo desenvolvimento global da criança, mas também a pré-história da criança tem aí o seu valor. Em toda relação educativa com a criança, devem ser considerados em sua atitude corporal o passado, as vivências positivas e negativas, o gesto com relação ao presente, bem como o investimento simbólico e imaginário com relação ao futuro, seus desejos e anseios.

Leontiev (1991) confirma que dentre todas as pessoas que possuem forte influência relacional com a criança está o professor; assim o ambiente escolar e, em maior profundidade, o ambiente lúdico, que evidencia relações pessoais pela via corporal, são grandes responsáveis desde a aquisição, mudança ou reforço de comportamentos psíquicos e dos valores socioculturais.

A forma positiva como a criança percebe e é acolhida pelo ambiente educativo privilegia os valores de confiança e estabilidade emocional. O educador lhe serve como continente e dá suporte para novas conquistas e aquisições que são respectivas à sua imagem e consciência corporal, requisito fundamental para as futuras relações e aprendizados de ordem cognitiva, habilidades motrizes ou relacionais.

3.1.3. A Importância Delegada ao Brincar no Desenvolvimento da Criança

Winnicott (1975), na área psicanalítica, utilizou-se do lúdico como uma intervenção de cunho terapêutico, tanto para as crianças como para os adultos. Essa forma foi totalmente inovadora, no sentido de que antes, como lembra Mello Filho (1995), o lúdico era utilizado apenas como uma forma de acesso ao mundo interior da criança. A visão de Winnicott (1975) é diferente. Além de entender o jogo como linguagem universal, afirma que é no momento do jogo que o ser humano pode expressar sua criatividade. Somente de posse da criatividade é que o ser humano encontra seu *self*. Nesse ponto o lúdico é analisado como um processo importante para o desenvolvimento humano, cujos aspectos são ressaltados por Winnicott (1975):

- a capacidade lúdica do psicoterapeuta como pressuposto básico para criar o campo lúdico necessário, que dá suporte ao brincar do paciente;
- a implicação corporal do terapeuta, pois o mesmo estará jogando junto com o paciente, criando um campo lúdico que permite a sua livre expressividade;
- o lúdico como expressão autêntica da criatividade, a ação de experimentar do ser humano sobre o mundo dos objetos e dos iguais;
- a atividade lúdica se basta a si mesma, quando o ser humano joga está em um momento de completude com o seu *self*;
- o lúdico como o fenômeno transicional para a criança. Nessa relação a criança traz à tona a figura materna, personagem marcante da relação primária do bebê, na qual a palavra transicionalidade é o ponto chave para os estudos do processo simbiose-separação.

Para concluir a visão de Winnicott (1975) sobre o jogo infantil, é importante frisar que toda sua teoria está voltada para a psicoterapia, na qual faz uma pequena, mas significativa, distinção entre a atividade do professor e do terapeuta quanto à capacidade de intervenção na

evolução da criança.

“O professor visa ao enriquecimento; em contraste, o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de crescimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes. Foi a teoria psicanalítica que contribuiu para a compreensão desses bloqueios. Ao mesmo tempo, constituiria visão estreita supor que a psicanálise é o único meio de fazer uso terapêutico do brincar da criança” (Winnicott, 1975, p. 74).

Percebo aqui uma idéia de avanço também de caráter pedagógico. O espaço lúdico deve ser potenciado como via de enriquecimento para a criança também na área pedagógica, na presença do professor, o que por si só permite inferir sobre a capacidade de intervenção desse ao nível simbólico da criança. Essa capacidade só pode ser adquirida por uma formação que trate também do lúdico para os professores, como uma via que lhe permita aprofundar conhecimentos sobre si, seus desejos, suas necessidades, suas potencialidades ou fragilidades, a fim de auxiliar e estar disponível à criança (Falkenbach, 1999B).

Quando o adulto brinca e desfruta da ludicidade, interage e proporciona campo lúdico para a criança. A criação e o despertar do campo lúdico depende da disponibilidade e da capacidade dos professores. A criatividade que Winnicott (1996) descreve é essencialmente humana. A criatividade não está ausente na criança PNEE, ela precisa ser despertada. Nesse sentido o ambiente lúdico que favorece a experimentação corporal pode provocar manifestações dessa ordem. A teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky possibilita compreender esse processo. A partir desse aspecto passo a abordar os aspectos teóricos das relações inter e intrapessoal da criança PNEE.

3.1.4. As Relações Interpessoais da Criança PNEE na Perspectiva Psicanalítica

Ao tratar das relações interpessoais da criança PNEE, o momento atual chama a atenção pelas práticas que se têm mantido invariavelmente com as resistências históricas acerca das relações interpessoais dessas pessoas. Tanto no âmbito pedagógico como no meio familiar as ações dos adultos se voltam para o isolamento da criança PNEE, seja sozinha junto aos cuidados da família ou, no máximo, em clínicas de atendimento especializado em que o convívio se dá com demais crianças PNEE.

Isso significa entender que as relações da criança PNEE não podem ser estudadas apenas na relação familiar, mas devem ser adicionadas ainda ao universo das relações sociais dessa criança, ou seja, desde a mãe, na família, até os ambientes educacionais e sociais diversos.

Mannoni (1999) ilustra a relação da mãe com a criança em duas situações distintas:

- a relação da mãe com a criança PNEE de nascença, isto é, cuja organicidade, desde o início, vai sublinhar o caráter fatal da doença, levando os médicos a fazer muito cedo um diagnóstico sem apelo;
- a relação da mãe como um fator desencadeante de necessidades especiais na criança, este como uma relação mal sucedida e ansiógena da mãe sobre o filho.

No estudo de Mannoni (1999) a primeira relação se traduz por problemas congênitos, de nascença, enquanto a segunda como uma construção a partir de uma relação desestabilizada na relação primária, geralmente da mãe biológica e a criança. Nesse estudo aprofundo a primeira situação, uma vez que as crianças PNEE participantes dos grupos nas aulas de psicomotricidade relacional apresentam problemas congênitos (as crianças com SD).

Em princípio a relação mãe-criança é sempre fantasmática. O desejo da criança pela mãe é uma espécie de evocação alucinatória de alguma coisa da sua própria infância, que foi perdida. O desejo da mãe é fusional, mas a criança se encontra separada da mãe e desde aí vai se estabelecer uma relação que Mannoni (1999) entende como enganadora, pois o desejo da mãe trata-se de um aspecto que não significa a mesma coisa para a criança.

Nessa relação primária a criança vem suprir os desejos inconscientes da mãe que antes do nascimento sonha e faz projetos sobre essa criança para si mesma, em resposta às suas próprias faltas. Esses desejos em demasia são responsáveis por uma relação mãe-criança deformante, pois a criança não sabe que vem para desempenhar esse papel, o de satisfazer o voto inconsciente da mãe, fato que se apresenta como uma ruptura para as relações mais ajustadas e coesas.

Carvalho (1997) explica que atualmente os pais demonstram ansiedade para descobrir as condições de saúde da criança. Desde o início da gestação eles desejam certificar-se de que a criança está bem, com saúde física e mental. No caso do nascimento da criança portadora de necessidades especiais isso se constitui em um choque para a mãe e para o pai. Mustacchi e Rozone (1990, p.54) explicam:

“Vários estudos revelaram a preferência dos pais em conhecer o verdadeiro estado de seu filho o quanto antes possível. Durante a gravidez os pais idealizam uma criança perfeita, e projetam o seu futuro, criando fantasias e aspirações. O momento do diagnóstico produz um corte nesse processo, mas, se a comunicação demora, pode dificultar a aceitação da criança como ela é”.

Em datas anteriores à existência do diagnóstico da criança, ainda no período gestacional por intermédio da ecografia e do estudo cromossômico, é fato reconhecer que os pais eram surpreendidos ao receberem a criança com deficiências e que isso desencadeava em brigas e mal-entendidos entre o casal que buscava incessantemente explicações infundadas para o acontecimento (Lefèvre, 1988).

Esse dado mais atual permite reconhecer que há uma preparação dos pais para o nascimento da criança, a dor da surpresa já foi atenuada, e os pais, mais conformados, são capazes de transmitir à criança uma relação de acolhida e de carinho verdadeiro. Mas também é verdadeiro que em casos de não se fazerem os exames pré-natais, a surpresa e o choque permanecem. Pensando nisso, o objetivo de Mustacchi e Rozone (1990) é alertar para que os pais se coloquem em atitude de cuidar bem da criança e não em ficar lamentando suas deficiências, ou ainda, ocasionando discussões acerca dela.

Mesmo com a preparação dos pais acerca do estado de saúde da criança antes do nascimento, mesmo com uma mãe equilibrada, é natural haver repercussões do nascimento da criança sobre os pais, principalmente sobre a mãe que a gerou. Mannoni (1999) explica que a mãe introjeta um sentimento de solidão por continuar sem o amparo externo que desejava também assediado por fantasias de que não pode falar. O filho sempre participa do mundo fantasmático da mãe que passa a conviver com o estado de angústia e das faltas da mãe. Sem dúvida a relação mãe-criança é um dos fortes componentes que influenciam os comportamentos da criança PNEE.

O ambiente escolar é o segundo contexto em que a criança começa a investir, testar e confrontar. O contexto escolar é um convívio excepcionalmente significativo para a criança porque, fora do ambiente familiar, inicia-se a empreender sua ação de autonomia e de independência.

A fórmula adotada para o desenvolvimento das aulas e para a organização dos grupos de crianças tem obedecido ao nível de desenvolvimento intelectual das crianças. Esse fato foi o responsável pelo agrupamento das crianças PNEE nas tradicionais classes especiais e as demais “normais” nas classes de ensino regular.

Mannoni (1999) alerta para um problema que com frequência ocorre nas classes especiais e por ocasião de todas as demais atividades educativas que classifica, que é o problema do “rótulo”, signo social que acaba por marcar para sempre toda a sua orientação futura. O contexto escolar é um ambiente social significativo para a criança, pois é o segundo ambiente mais freqüentado por ela. Um dos problemas do ambiente escolar é o fato de ainda estar situado em uma herança educativa e metodológica que se volta, unicamente, para as especialidades do problema das crianças que são PNEE. Nesse contexto tradicionalmente tem-se optado por uma exclusão em grupos que se definem como aqueles com as crianças “normais” e aquelas PNEE.

Vygotsky (1997) assinala que a escola especial tratou de isolar as crianças PNEE do convívio com as “normais”. Os pais resistem ao convívio natural da criança por um duplo sentido:

- de a criança vir a sofrer nos seus confrontos sérios com a realidade ou ainda com outras pessoas que fazem pouco dela ou tirariam proveito das suas dificuldades;
- de manter as suas crianças no anonimato ou locais destinados aos seus iguais como forma de preservação e de um atendimento especial para as suas necessidades.

É importante assinalar que a literatura psicanalítica acerca das relações da criança PNEE tem desenvolvido grande parte de seus estudos voltados para a relação mãe-criança, mas quando se trata da relação destas com aquelas “normais” e, ainda, no ambiente educacional percebo que há uma escassez de observações e de investigações, fato que alude importância para o presente estudo.

3.2 Desenvolvimento Humano na Perspectiva Psicopedagógica

O estudo das bases do desenvolvimento humano na perspectiva psicopedagógica tem como objetivo refletir as principais concepções teóricas, aproximações e diferenças dos autores que discutem essa temática, bem como os seus reflexos para o estudo das crianças PNEE em sessões de psicomotricidade relacional.

Por ocasião do estudo de mestrado comecei a estudar as linhas do desenvolvimento humano que tratam de diferentes perspectivas como, o caso das linhas biológicas – filogênese e ontogênese – e a linha cultural – sócio-histórica e a refletir a relação professor-criança. Diante do campo analisado, no estudo atual destaco pontos relevantes que marcam as diferentes formas de pensar dos autores Wallon, Piaget e Vygotsky.

Escolho a abordagem de Wallon porque suas análises centram-se em aspectos afetivos e emocionais da criança, cujos trabalhos, mesmo sendo diferentes dos de Piaget, têm influenciado bastante os educadores.

Piaget se justifica por sua completa teoria que vem influenciando uma geração de estudiosos sobre os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. As orientações de Piaget e os estágios de desenvolvimento são influências fortes e atuais no conjunto do processo educacional.

Finalmente Vygotsky, psicólogo soviético e contemporâneo de Piaget, é o contraponto à sua concepção e facilitará a reunião e análise para as discussões das informações que faço.

As diferenças dos autores em relação ao estudo do desenvolvimento humano se fazem mediante um exercício de reflexão das concepções originais dos autores. Concomitante a essa análise realizo uma aproximação teórica às finalidades do estudo em questão, que significam:

- o binômio desenvolvimento e a aprendizagem infantil;
- o desenvolvimento dos processos psicointelectuais da criança;
- as relações das crianças PNEE com as crianças “normais”, com os objetos e com os adultos;

Negrine (1998) explica que para abordar o tema do desenvolvimento humano é importante ter o conhecimento da existência de duas fortes correntes de concepções: as concepções naturalistas que explicam o desenvolvimento humano segundo a sua maturação biológica, que o desenvolvimento das funções primárias se dá a partir do crescimento, e a concepção de desenvolvimento cultural que não descarta a origem biológica, mas entende o componente social como o promovedor que torna reequipados os processos mentais elementares em superiores, característicos do “adulto-cultural”, expressão citada por Vygotsky e Luria (1993) para distinguir o ser humano cultural detentor dos processos mentais superiores.

Considerando que a ação educativa em investigação neste estudo trata do estudo das relações e os efeitos comportamentais de crianças com SD ou DA, então o marco de intervenção educativa deve estar em acordo com a complexidade que se propõe. O estudo das abordagens do desenvolvimento humano na perspectiva psicopedagógica analisa aspectos voltados para a inclusão de crianças PNEE com crianças “normais”, bem como para o contexto, como meio favorecedor destas relações.

Para proceder a um exame mais detalhado e minucioso das diferentes concepções dos autores em estudo, é importante buscar refletir o desenvolvimento humano vindo a analisar os seus contrapontos e as suas aproximações. Nesse sentido organizo as idéias síntese dos autores em dois quadros: o primeiro respectivo ao binômio desenvolvimento e aprendizagem e o segundo aborda o desenvolvimento das funções psicointelectuais.

Quadro n°2: Desenvolvimento e aprendizagem em Wallon, Piaget e Vygotsky

WALLON 1879 – 1962	PIAGET 1896 – 1980	VYGOTSKY 1896 – 1934
<p>Origem interna é biológica, e externa é afetiva. Do estado orgânico para o cognitivo racional através do coletivo;</p> <p>A afetividade faz a criança emergir do mundo orgânico para conceitos coletivos.</p> <p>Afetividade é o motor do movimento e aproxima-se com o desenvolvimento gnóstico.</p> <p>A inteligência do adulto é diferente da criança de forma qualitativa, a criança é inteligente ao seu modo.</p> <p>As emoções são responsáveis pelas aprendizagens.</p> <p>O ato mental se estabelece por atos motrizes, ação=pensamento.</p>	<p>Desenvolvimento mental se dá em acordo com períodos de idade, estágios.</p> <p>04 estágios: sensoriomotor (0 a 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 anos) e operações formais (11 anos em diante).</p> <p>Os estágios são em ordem seqüencial e seguem uma ordem preestabelecida.</p> <p>Independência entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.</p> <p>Linearidade, continuidade e progressividade do desenvolvimento.</p> <p>Afetividade é destaque no desenvolvimento cognitivo.</p> <p>O jogo é o desenvolvimento da moral coletiva.</p> <p>Os padrões intelectivos seguem os motivos afetivos, alavancas do processo.</p>	<p>O processo relacional é a tônica do desenvolvimento humano</p> <p>Crença no método genético.</p> <p>Diferenças qualitativas entre o adulto e a criança.</p> <p>Os processos mentais resultam da inter-relação dos fatores internos e externos.</p> <p>A aprendizagem abre uma ilimitada gama de novas possibilidades mentais.</p> <p>Dois níveis de desenvolvimento – o real e o potencial.</p> <p>A Zona Proximal é o nível de desenvolvimento social. São as comunicações entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que pode vir a saber.</p> <p>O jogo cria novas zonas proximais na criança.</p> <p>Ao interagir o adulto empresta novas capacidades às crianças.</p> <p>A ação surge no social, para depois tornar-se movimento.</p>

Em continuidade, outro quadro que elaboro aborda os aspectos teóricos dos autores estudados acerca do desenvolvimento das funções psicointelectuais.

Quadro nº3: Desenvolvimento das funções psicointelectuais em Wallon, Piaget e Vygotsky

<p>WALLON 1879 – 1962</p>	<p>PIAGET 1896 – 1980</p>	<p>VYGOTSKY 1896 – 1934</p>
<p>Os processos superiores são arrolados através da afetividade, pelo caráter contagioso e coletivo.</p> <p>A percepção se dá com as experiências do movimento.</p> <p>O jogo infantil coletivo, antes da escola, desperta a atenção e a concentração.</p> <p>Os processos do pensamento e da linguagem acontecem no coletivo.</p> <p>A linguagem é a expressão e estrutura do pensamento.</p> <p>Dois tipos de pensamento o Sincrético e o Categorical. O primeiro confunde sentimentos afetivos com os objetivos. O segundo forma categorias apoiadas sob um fundo simbólico estável.</p>	<p>Ênfase na descoberta daquilo que as crianças já têm, capacidades inatas.</p> <p>Crença no fato de que as crianças já nascem com diferentes capacidades intelectuais.</p> <p>O pensamento é concomitante à ação, ao agir pensa.</p> <p>Fala egocêntrica – posição genética e estrutural para a fala voluntária e para o pensamento.</p> <p>Subdivide a fala infantil em fala egocêntrica e fala socializada, ambas de origem biológica.</p> <p>Dualização entre o consciente e o inconsciente.</p> <p>O consciente é reconhecido como pensamento dirigido e social, o inconsciente como autista e individual.</p>	<p>Os processos psicológicos superiores têm sua origem no coletivo.</p> <p>Os processos mentais podem ser entendidos somente mediante a compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores.</p> <p>O pensamento e a linguagem nascem a partir do complexo das inter-relações.</p> <p>A fala primitiva da criança é essencialmente social. A função da fala é a comunicação com o outro.</p> <p>A fala egocêntrica é a origem da fala interior e do pensamento.</p> <p>Subdivide a fala infantil em fala egocêntrica e fala comunicativa, ambas de origem social: a primeira como estabelecimento primitivo do pensamento e a segunda como necessidade de comunicação.</p>

A partir dos quadros comparativos que ilustram as idéias originais dos autores estudados, posso refletir suas concepções para as relações de crianças com SD e DA em um Programa de Psicomotricidade Relacional em conjunto com as crianças “normais”, bem como os efeitos comportamentais destas relações.

Na seqüência abordo as concepções teóricas dos autores analisando-as em uma abordagem psicopedagógica do desenvolvimento infantil.

3.2.1. Concepções teóricas de Wallon, Piaget e Vygotsky: Análise sob uma Abordagem Psicopedagógica do Desenvolvimento Infantil

O presente tópico é baseado nos quadros-síntese anteriores, a intenção é refletir à luz dos autores estudados e buscar subsídios que sirvam de referências na prática pedagógica com um grupo misto de crianças promovendo-se a inclusão. Início com as idéias de Piaget e seus seguidores, que pressupõem o desenvolvimento humano a partir da perspectiva interna, a qual explica as evoluções centradas nas capacidades naturais.

Em acordo com os quadros elaborados compreendo que o modelo de Piaget considera o processo relacional e a importância dos fatores externos e culturais, mas como um procedimento que se dá naturalmente e que confirma as capacidades que já estavam predeterminadas geneticamente, ou seja, iriam acontecer de uma ou de outra forma pelo processo natural do crescimento. Isso porque o equipamento biológico, ao amadurecer, dá condições para essas aprendizagens.

Alvarez e Del Río (1996) analisam que, neste pressuposto, a maturação precede a aprendizagem. Compreendem que, de acordo com o desenvolvimento, há possibilidade de adquirir determinadas aprendizagens e outras não, sendo que as demais aprendizagens devem esperar o respectivo desenvolvimento que lhes dá a condição de existirem, serem reconhecidas e necessárias.

O processo de aprendizagem ocorre no plano paralelo, ou seja, há uma independência entre os processos de aprendizagem e o de desenvolvimento. Essa concepção entende que as aprendizagens podem acontecer quando o desenvolvimento acena que está pronto, isto é, está maduro.

Esse conceito sobre as relações entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem formula a tese de que os grupos de crianças devem ser constituídos de acordo com o nível intelectual, respeitando a cronologia do seu desenvolvimento. Piaget (1993) entende que os companheiros ideais para as trocas são aqueles com o mesmo nível intelectual. Com os professores esta relação é assimétrica por dois motivos: primeiro porque o poder que emana é respectivo ao professor e, segundo, porque o nível de compreensão das crianças será sempre menor do que dos adultos.

Essa perspectiva compreende que o grupo de crianças deve seguir uma linha com determinadas aprendizagens que se servem das possibilidades que o desenvolvimento lhes reserva. As crianças com determinadas idades compreendem e assimilam conhecimentos, conteúdos para a sua respectiva idade. Nesse nível Cordié (1996) analisa que as repetências de ano escolar vinham servindo para reforçar as dificuldades e ressaltar as crianças com mais ou menos “inteligência”.

O grupo de teóricos seguidores de Vygotsky acredita no modelo genético, original e interno, mas como condição inicial para as aprendizagens. Compreende que há uma interdependência entre os processos internos e externos que possibilita às aprendizagens o papel de alavancas do processo de desenvolvimento. As relações com o meio, os objetos, as situações e os iguais constituem o motor para novos comportamentos humanos, o desenvolvimento dos processos mentais.

Vygotsky e seus seguidores compreendem o desenvolvimento a partir da perspectiva sociocultural. Isso reforça as relações, as trocas de significados e sentidos como experiências que internalizam e fortalecem novos signos pessoais, ou seja, as mudanças de comportamento acontecem em função dos comportamentos sociais. O modelo sociocultural influencia os comportamentos e promove as novas mudanças e aprendizagens. Vygotsky (1996, p. 254) explica:

“Mas na realidade o desenvolvimento não se esgota através do esquema mais ou menos. O caracterizam, em primeiro lugar, formações qualitativamente novas, com ritmo próprio que precisam sempre medições especiais. É certo que nas pequenas idades se observa um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. Os órgãos e as funções elementares básicas maduram antes das superiores”.

Vygotsky (1996) ensina que é um erro supor que todo o desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são as premissas das facetas superiores da personalidade. É importante compreender como novas a formação da personalidade e a da sua atividade, também as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa. Tais mudanças são qualitativas e não se devem ao seguimento linear e maturacional, mas sim ao processo sociocultural a que é submetido.

Compreender o desenvolvimento a partir do meio sociocultural, das relações diversas e do contínuo e dialético processo de estabelecer e vivenciar conflitos sérios com a realidade é relevar o processo relacional como a tônica do processo de desenvolvimento. A educação que prima por atividades que promovem as relações se utiliza das idéias desse grupo de teóricos. Compreender as aprendizagens como a alavanca para o desenvolvimento significa prever momentos de troca e de relação em diferentes direções, possibilitando sempre novas experiências e investimentos relacionais.

Não basta estar em grupos onde os fatos e as ações são previsíveis, também isso seria acreditar no impossível. O fato de estar em grupo de seres humanos é compreender a instabilidade e o inusitado dos comportamentos, segundo a complexidade que rege o pensamento/comportamento humano (Morin, 1990).

Para Vygotsky (1989), os companheiros ideais não são os iguais, mas aqueles que se adiantam à zona de desenvolvimento atual de um e de outro. Por essa razão, a interação, seja com os iguais ou com os adultos, pode favorecer o crescimento cognitivo. Mas para que o desenvolvimento cognitivo ocorra no curso da interação com um igual, o companheiro deve ser mais capaz.

As crianças de sexo diferente emprestam-se, umas às outras, as suas concepções de gênero. Crianças masculinas com características de comportamento dinâmico e pulsional ao agregarem-se em jogos com as crianças do sexo feminino são provocadas a ajustarem-se ou a resolucionearem suas diferenças (Rodrigues, 1999). Este momento é de troca, os meninos ao interagirem com as meninas aprendem a fazer uso do domínio das suas pulsões e dinamicidade exacerbada, sendo mais cautelosos, observadores e descentralizados, contribuindo ainda para a compreensão de atitudes preconceituosas masculinas *versus* femininas. Também as meninas se deixam investir nos jogos masculinos quando se sentem seguras e acolhidas por estes, no sentido de poderem brincar juntos e saírem sem ser machucadas, enfim sentirem-se seguras. Os jogos entre os sexos diferentes auxiliam nesse empréstimo de comportamentos e provocam a resolução de problemas, de acolhida de um com o outro.

A capacidade de ajustamento e de compreensão pode acontecer no momento em que há uma descentralização dos interesses individuais em favor do coletivo dos participantes, ou

seja, compreende o interesse de um e de outro nos jogos. Esse comportamento se traduz mais como social e superior, do adulto-cultural e menos egocêntrico e primário, porque começa a haver um interesse pelos demais.

Para entender o desenvolvimento do conhecimento infantil, Leontiev (1991) explica que é preciso considerar a mudança do conteúdo da própria atividade lúdica da criança e revelar a dinâmica da sua motivação. As ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos e dos seres humanos. A ação é o caminho que leva a criança à descoberta da realidade objetiva. O lúdico leva à descoberta da criança sobre o domínio dos objetos, mas não somente do domínio como também das relações implícitas nos jogos. É como reforça Leontiev (1991, p.135):

“O maquinista de um trem não apenas atua com o trem, mas é obrigado, ao mesmo tempo, a estabelecer certas relações com outras pessoas, com o condutor, os passageiros etc. Portanto, em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também das relações das pessoas entre si”.

Esse simples entendimento das relações da criança no jogo simbólico descreve o desenvolvimento da criança não submetido ao jogo de regras manifestas, pré-concebido por Piaget entre os 07 e 11 anos de idade, mas já presente nas relações da criança com as representações que faz nas atividades simbólicas, a partir do modelo sociocultural.

Sem entrar no mérito destas questões Wallon (1989) analisa a perspectiva do desenvolvimento humano a partir da inter-relação de dois fatores: a origem interna, biológica, e a externa, que é afetiva. Além disso, observa que a criança se desenvolve do estado orgânico para o cognitivo e racional através do coletivo. Nesse processo o autor dá o devido destaque para a afetividade que possibilita à criança emergir do mundo orgânico para conceitos coletivos.

Esse fato explicita a força do componente cultural no desenvolvimento da compreensão da criança e o comportamento que adota nos jogos. Resulta compreender que o coletivo contribui para as aprendizagens significativas da criança e que provocam as suas mudanças de comportamento. Esta compreensão teórica reforça o tema que se dedica ao estudo das relações e efeitos comportamentais das crianças com SD e DA em conjunto com as

crianças “normais” a partir de um programa de psicomotricidade relacional.

3.2.2. O Processo de Socialização da Criança: Uma Análise a partir das Concepções de Piaget e Vygotsky

Para entender a aprendizagem por intermédio da interação com os adultos e com os iguais, apresento as idéias no marco piagetiano e vygotskiano, assinalando as suas perspectivas e diferenças. A abordagem foca a interação das crianças entre si e dos professores com as crianças.

Ao analisar as concepções de desenvolvimento humano no marco piagetiano, entendo que o processo relacional professor-criança e criança-criança recebem importâncias distintas. É conferida importância às relações quando acontecem entre crianças com as mesmas capacidades, pois neste nível existe simetria e cooperação.

Quando as relações dizem respeito aos professores com as crianças é outorgado aos adultos um papel de poder na relação, e, o que impede que, as atitudes de cooperação e de compartilhamento sejam atingidas.

Em acordo com Rogoff (1998), as análises da ação docente na perspectiva desenvolvimentista limita ao indivíduo ou ao meio, isolando e controlando as suas inter-relações. Exemplos dessas investigações são os temas que examinam como os adultos ensinam as crianças ou como as crianças constroem a sua realidade, sendo que a ênfase se dá com os participantes na sua individualidade, ou em elementos ambientais independentes com as unidades básicas de análise. Rogoff (1998, p.123) explica: *“Mesmo quando o indivíduo e o ambiente são levados em conta, muitas vezes são vistos como entidades separadas e não como sendo mutuamente definidos e interdependentes de forma que evitem suas separações como unidades ou elementos”*.

Com respeito à interação social, se evidenciam os estudos de Rogoff (1998), no sentido de firmar as inter-relações, criando uma unidade que influencia e é influenciada. Exemplo do que resalto se dá na ação pedagógica sobre a análise individual da criança, sem considerar as contribuições/influências da sua participação na companhia dos ou para iguais e/ou do contexto no qual está inserida, como se uma criança pudesse desenvolver

comportamentos novos e o seu grupo ou a sua comunidade cultural não.

Ao contrário dessa visão, lembro que Vygotsky (1991) compreende a interdependência entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, assim a aprendizagem e os componentes sociais são destaques para o desenvolvimento das novas capacidades dos seres humanos. O papel dos professores, do ambiente e das relações com os colegas ganha destaque quando a aprendizagem pode influenciar o desenvolvimento.

As considerações que venho estudando, a partir das análises de Vygotsky, permitem entender que o meio plural e diverso contribui para as aprendizagens e desenvolvimento do indivíduo. Por sua vez os professores e os iguais são os provocadores que interagem e intervêm no processo, constituindo-o como um ato pedagógico que sugere sempre novas mudanças no pensamento/comportamento da criança.

Enquanto Piaget compreende que o desenvolvimento se move do individual para o social, Vygotsky ao contrário, prediz que o desenvolvimento ocorre do social para o individual. Um dos elementos que contribuem nesse diferencial diz respeito à questão da imitação. A imitação não pode ser somente vista como o ato mecânico e despido de sentido, nesse caso não seria válido, o processo de imitação deve ser visto como elemento que possibilita a aprendizagem verdadeira, é o momento em que uma pessoa mais capacitada empresta ao outro que ainda não o conhece, mas possui as potencialidades em vias de amadurecimento.

Vygotsky (1996) ilustra que um chimpanzé pode reproduzir as ações racionais que lhes ensinam somente quando essas operações pertencem ao grau das suas categorias racionais, as imitações que fazem os animais se limitam as suas possibilidades, em suma, esse animal somente poderá imitar aquilo que predestinadamente já sabe fazer.

A imitação para o aprendizado das crianças é substancialmente diferente. Não somente a criança se desenvolve ao imitar o que ainda não sabe, como também começa a compreender novas capacidades socioculturais, características do adulto-cultural. Vygotsky (1996, p. 267-268) ressalta:

“Não obstante, é uma lei geral que a criança diferente do animal, pode chegar nas imitações intelectuais muito mais além dos limites da sua própria capacidade de realizar operações intelectuais ou ações racionais. Esta diferença entre a criança e o animal se explica porque este último não é capaz de aprender o sentido que damos a essa palavra aplicada a criança. O animal pode ser adestrado, unicamente pode adquirir hábitos novos mediante o exercício ou os treinamentos, mas não está em condições de desenvolver sua mente no verdadeiro sentido da palavra, significa dizer, mediante a aprendizagem”.

A imitação possibilita à criança a sua ascensão para novas possibilidades de desenvolvimento. As possibilidades de imitação das crianças também não podem ser compreendidas como qualquer uma. Vygotsky (1996) explica que há determinada zona de imitação intelectual determinada em acordo com o nível real de desenvolvimento. É importante ressaltar que a imitação abordada não se trata da imitação mecânica ou adestrada dos animais, a qual carece de todo o significado de quem imita. As imitações das crianças são ações conjuntas com outras crianças ou adultos que possibilitam a ajuda e o oferecimento de modelos. É possível estabelecer o desenvolvimento mental da criança por intermédio daquilo que é capaz de imitar no plano intelectual entendendo o significado do que vem interagindo. Aquilo que hoje pode realizar em colaboração com o adulto mediante a sua orientação poderá realizar por si mesmo no dia de amanhã.

Vygotsky (1996) explica que ao investigar o que a criança pode fazer por si mesma, apenas se verifica o desenvolvimento do dia anterior, mas quando se investiga o que pode fazer em colaboração com outras pessoas que avançam as suas capacidades está se verificando o seu desenvolvimento de amanhã. A imitação é um componente relacional de valor para compreender o nível de desenvolvimento das crianças nos grupos de iguais, bem como favorecer estratégias prevendo os seus futuros avanços. Vygotsky (1996, p.271) esclarece:

“O professor não ensina à criança o que esta sabe fazer por si mesma, também não aquilo que não sabe, mas que pode fazer se lhe ensinam e orientam. O próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração da criança com os adultos e constitui um caso particular de interação de formas ideais e efetivas que mencionamos antes como uma das leis mais gerais do desenvolvimento social da criança”.

Por sua vez a importância da ação relacional que o professor proporciona à criança possibilita o desenvolvimento das capacidades que estavam em vias de amadurecimento, precisando de um estímulo para que pudessem se manifestar. Quando o professor provoca relações entre colegas diferentes, de idéias diversas, estimula situações de aprendizagem, por intermédio de novos modelos, nessa linha a relação de crianças com níveis de capacidades diferentes pode favorecer novas capacidades pela mediação de um com o outro.

Vygotsky (1996) prediz que os companheiros ideais para o avanço das aprendizagens não são os iguais. A aprendizagem ocorre exatamente na desigualdade, ou seja, para que ocorra o crescimento cognitivo o curso de interação que se dá com os iguais deve ser feito com um companheiro mais capacitado.

Fazendo referências às interações sociais e às aprendizagens, Wallon (1995B) dá destaque para o componente afetivo predizendo que o indivíduo se constrói pelas suas influências de vínculo e aproximação. A afetividade é a mola propulsora para uma relação estável, de confiança e de prazer, situações que por si somente possibilitam aos indivíduos a vontade de estabelecer trocas.

O *status* conferido às pessoas que são queridas é aquilo que vai permitir o desamarre de resistências iniciais, fazendo com que a criança esteja aberta às novas possibilidades de aprendizagem. Pichon-Rivière (1995) analisa o vínculo sob um forte prisma psicanalítico e explica que as relações interpessoais estão latentes no inconsciente, desde a relação primária com a mãe. O inconsciente é constituído por uma série de pautas de conduta acumuladas em relações com vínculo e papéis que o sujeito desempenha frente a determinados sujeitos. O autor explica que o processo de aprendizagem é possibilitado pelo analista quando este, através da transferência, revive o vínculo primitivo. A retificação das imagens do vínculo primário significa estabelecer a aprendizagem da realidade, segundo o autor, a imagem em sentido geral.

Leontiev (1991) também confere ao vínculo afetivo uma forte entrada para as novas aprendizagens e conseqüente mudança de comportamento das crianças. Explica que:

“Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as

crianças a atenção da professora e quão freqüentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos com as crianças” (Leontiev, 1991, p.60).

O vínculo estabelecido pelas crianças com os demais é impulso para as suas novas aprendizagens porque essa confiança afetiva lhe confere o necessário para que possa entender como importantes para si os novos modelos e os comportamentos que vem aprendendo. Wallon (1995B) atribui relevância social ao componente afetivo em prol da aprendizagem porque esta é arrolada sempre por intermédio do outro.

Finalmente o componente externo ganha papel de destaque para o desenvolvimento de novas capacidades na criança, fato que dá à ação docente dos professores a incumbência de possibilitar sempre novas vivências aos alunos e alunas. O fazer pedagógico dos professores deve-se apoiar em uma ação docente que se caracteriza pela qualidade das intervenções e interações desenvolvidas com os grupos das crianças, deve permitir a criação de vínculos significativos pela via da afetividade com o professor e também com os demais colegas.

Como contribuição ao estudo da interação social com os adultos e com os iguais para o processo de aprendizagem, formulo um quadro síntese, em acordo com os autores estudados, nesse momento com ênfase nas concepções de Piaget e Vygotsky:

Quadro n°4: Síntese das concepções sobre a interação social entre Piaget e Vygotsky

PIAGET (1896 – 1980)	VYGOTSKY (1896 – 1934)
<p>Atividade do professor com ênfase nas descobertas das capacidades inatas;</p> <p>O professor estabelece uma relação de poder com a criança, desigualdade que prejudica atitudes de compartilhamento e cooperação;</p> <p>O início da influência social se dá na metade da infância, nos estágios operatório concreto e formal;</p> <p>A interação deve dar-se entre crianças com o mesmo nível intelectual;</p> <p>O processo interativo ocorre com os indivíduos operando suas próprias idéias, isto é, sem influenciar-se pelas idéias do outro;</p> <p>O processo individual contribui para o social;</p> <p>O desenvolvimento cognitivo é um produto do individual.</p>	<p>Atividade do professor com ênfase para o despertar de novas zonas proximais;</p> <p>O professor desempenha papel de ajuda na mediação dos novos conhecimentos da criança;</p> <p>A imitação tem papel de destaque na aprendizagem;</p> <p>O início da influência social se dá desde os primeiros anos de vida;</p> <p>A interação deve dar-se com companheiros mais hábeis;</p> <p>O processo interativo se dá em conjunto, compartilhamento de idéias;</p> <p>O social contribui para o processo individual;</p> <p>Interiorização individual a partir do social que levam a uma resolução conjunta dos problemas.</p>

O quadro comparativo de Piaget e de Vygotsky auxilia a entender a posição do professor com as crianças, compreensão decisiva para a postura que o mesmo assume na prática pedagógica, de interação e de intervenção. Outro ponto decisivo para a prática pedagógica do professor se dá através do entendimento da influência social sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem infantil. Considerar que as crianças operam idéias próprias sem influenciar os colegas, bem como que possuem as mesmas capacidades intelectivas, repercute de forma direta sobre a organização e a estruturação prática pedagógica.

Ao chegar próximo do final das reflexões que faço acerca dos estudos do desenvolvimento humano encaminho a temática das relações interpessoais e do vocabulário psicomotor, uma vez que são os aspectos principais deste estudo.

3.3 As Relações Interpessoais no Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem Infantil

Ao iniciar as reflexões sobre as relações interpessoais no desenvolvimento e aprendizagem infantil, explico que o entendimento do que é desenvolvimento humano é o ponto balizador das compreensões e tomadas de postura educativas. Repercute na formação dos grupos de crianças, bem como na composição das rotinas da aula, no modo de compreender o outro e as posturas que os professores adotam com as crianças.

Entre as justificativas para a segregação educacional em grupo de crianças está o nível de desenvolvimento intelectual, sendo que o componente relacional vem sendo tratado como secundário. A constituição dos grupos de crianças em níveis intelectuais é amparada na justificativa de que o desenvolvimento cognitivo infantil se dá através das atividades disciplinares de caráter formal, ou seja, situações em que predomina a informação do saber instituído para o bom desenvolvimento intelectual infantil.

A reflexão que se desenvolve sobre o processo educativo dos grupos de crianças é o entendimento de como se processa a aprendizagem, as mudanças comportamentais em crianças “normais” e em crianças PNEE.

As concepções psicopedagógicas de Piaget (1975) entendem as relações interpessoais e suas repercussões no processo educativo como secundárias. O processo de desenvolvimento é marcado pela herança genética, lugar comum em que qualquer estímulo pedagógico apenas cumpre o papel que o desenvolvimento já predeterminou por antecipação.

Piaget (1975) entende o desenvolvimento das estruturas mentais de acordo com o avanço da idade, ou seja, a maturação biológica individual dá as condições necessárias para as aprendizagens, mas a aprendizagem como processo ocorre de forma paralela e independente. Alvarez e Del Rio (1996) ilustram que nessa concepção o processo da aprendizagem é compreendido apenas como acessório, condenando-o a esperar para poder fazer, então, o que já está feito.

Vygotsky (1997) explica que não existe aspecto algum no qual o biológico possa ser separado do social. Toda a anormalidade que surge do comportamento sexual tem um caráter secundário, ou seja, o contexto é o provocador primário das deficiências e perturbações dessa ordem. Por isso uma educação social corretamente organizada na escola pressupõe o ensino conjunto entre meninos e meninas.

As relações interpessoais das crianças PNEE com aquelas “normais” percorrem o mesmo caminho, ou seja, como pensar em aguçar mudanças comportamentais quando o meio trata de segregar, de isolar ou de somente agrupar as crianças PNEE entre si?

A orientação metodológica segue o problema vygotskyano que aponta a principal fragilidade dos estudos psicológicos de sua época – início do século XX – quando, originalmente, os psicólogos tentavam estudar o comportamento social a partir do comportamento individual. Wertsch (1995) assinala o contrário, ou seja, o primeiro problema é demonstrar como a resposta individual surge das formas de vida coletiva. É o entendimento de que o modo de vida e de comportamento individual surge dos grupos em que há o convívio.

Vygotsky e Luria (1993) argumentam que as qualidades e o avanço de novas capacidades nos indivíduos aparecem primeiro no meio social. O ser humano não somente cresce e amadurece, mas se torna um ser social, fato que amplia sistematicamente suas capacidades, possibilitando comportamentos que não podem ser previstos geneticamente. A passagem de um estágio a outro certamente não é decorrente de processo puramente biológico (maturação), mas da inter-relação de fatores internos e externos. Estes últimos, relacionados à cultura, são determinantes na transformação do que são os processos mentais originariamente elementares para superiores, característicos do adulto-cultural, porque são incrementados a partir do coletivo.

A questão que se faz neste momento é a seguinte: toda e qualquer aprendizagem influencia em um desenvolvimento geral das capacidades mentais das crianças? Ou melhor, uma vez que a aprendizagem é um processo externo, social, podemos dizer que qualquer ambiente educacional pode vir a desenvolver, por si somente, novas capacidades nas crianças? O fato importante a ser compreendido no processo educativo é quais as aprendizagens que influenciam e provocam um desenvolvimento geral do ser humano.

Sobre as aprendizagens Vygotsky (1991) alerta para o problema da disciplina formal, que prediz que toda e qualquer aprendizagem influencia no desenvolvimento das capacidades gerais do ser humano. Preocupado com a generalização e a hierarquia das aprendizagens, o autor entende que o processo educativo deve reconhecer quais são as boas aprendizagens, ou seja, aquelas que possibilitam uma ampla possibilidade de agregar novas aprendizagens, ampliando uma capacidade inicial. As aprendizagens tornam o equipamento mental original reequipado, o desenvolvimento dos processos mentais elementares em superiores.

Nas transmissões que promovem o crescimento educativo, as boas aprendizagens são frutos dos modelos sociais, ou seja, o comportamento individual se modifica e evolui sob a influência do coletivo e do social, que devem ser privilegiados em todo o ambiente educacional, como ensina Vygotsky (1991). Significa que a aprendizagem é decorrência de dois momentos: no primeiro, através das relações intersíquicas, interação da criança com o meio externo, isto é, nas relações com o mundo dos iguais e dos objetos; no segundo, denominado de relações intrapsíquicas, internalização e transformação dos modelos externos em internos, concebendo-os como novos signos psicológicos. Esta forma de pensar centra o desenvolvimento e a aprendizagem no meio coletivo e sociocultural.

A partir do estudo das relações inter-pessoais e suas repercussões no desenvolvimento e aprendizagem infantil, abordo o desenvolvimento do vocabulário psicomotor.

3.4 Reflexões sobre a Construção do Vocabulário Psicomotor

Tendo por finalidade de refletir sobre o processo de construção do vocabulário psicomotor, é premissa compreender como a escola convencional correlaciona o movimento com a aprendizagem. Nesse contexto pode-se observar que, quando a ênfase das práticas corporais se centra no desenvolvimento psicomotor da criança, há um paralelismo artificializado com o desenvolvimento cognitivo, que corresponde à organização de movimentos harmonizados e simétricos relacionados com as capacidades intelectivas. Nessa prática a criança apenas segue o modelo proposto e a atividade pedagógica se reduz ao plano mecânico, das habilidades.

Aucouturier e Lapierre (1984) explicam que a evolução da criança seguindo essa concepção se aproxima das preocupações escolares tradicionais, ou seja: o desenvolvimento da coordenação estática e dinâmica como objetivos da Educação Física escolar; a coordenação óculo-manual como objetivos gráficos e de escrita; a estruturação espaço-temporal com as atividades matemáticas e de leitura. Para os autores, a escola tradicional deixa num plano secundário e superficial a educação pessoal da criança. Os aspectos da afetividade, das relações interpessoais e do toque corporal ficam ao gosto e preferência dos professores. Essa concepção educativa acaba por fragmentar o conhecimento em aspectos afetivos, intelectivos e motores.

Concordo com Vygotsky (1989) que compreende o desenvolvimento como um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, pela irregularidade no desenvolvimento das distintas funções, pela metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou outra, da inter-relação de fatores internos e externos e dos processos de adaptação que superam e vencem os obstáculos com os quais a criança se depara.

Levar em consideração estas idéias significa compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento em seres humanos não seguem regras rígidas, mas, ao contrário, se definem por uma pluralidade e multiplicidade de elementos complexos. Concordando com as idéias do autor, compreendo que o fator promovedor das aprendizagens verdadeiras é que promove os confrontos sérios com a realidade, ou seja, que provoca novas necessidades e a reformulação de conceitos anteriores, vindo a despertar para uma mudança significativa de comportamento.

Negrine (1998) explica que o movimento funcional representa uma busca histórica do desenvolvimento dos padrões psicomotores que analisam e categorizam os modelos de certo e de errado a fim de que, em acordo com o desenvolvimento da criança, o movimento que essa realiza pode ser considerado avanço ou um retardo psicomotor. Tal compreensão classificou o movimento infantil em padrões de comportamento, os comportamentos certos e os que fogem à regra e que são classificados ou em superdotados ou como retardados. Com base nessas premissas organizo as reflexões que dão seguimento ao fio condutor desse tópico.

De saída pergunto: o que significa o termo vocabulário psicomotor? Para responder esta questão, é importante entender que o desenvolvimento infantil e, neste caso, o desenvolvimento do vocabulário psicomotor possibilita olhar para além dos comportamentos padronizados. A compreensão de desenvolvimento humano a partir da perspectiva de Vygotsky encaminha outra forma de entender a construção do vocabulário lingüístico que é movido pelo estímulo social, isto é, é possível que o ser humano utilize-se da linguagem verbal porque o meio provoca esta necessidade e não por uma condição biológica. Neste ponto destaco aspectos que ilustram esta afirmação:

- a capacidade de compreensão das palavras não ocorre de forma concomitante ao aprendizado da linguagem. Primeiro ocorre a compreensão do discurso semântico para depois a criança utilizar-se da linguagem falada;
- a família e a mãe têm papel determinante para a construção do alicerce emocional, onde se edificarão as demais construções no desenrolar da sua existência.

O primeiro aspecto implica em evidenciar que os fatores externos são a alavanca para as possibilidades internas. O equipamento natural é estimulado pelo ambiente e assim tornado novo. A criança fala e desenvolve seu vocabulário lingüístico porque escuta os que estão ao seu redor. Conforme Negrine (1998, p.32):

”Através das modalidades perceptivas que fazem parte do equipamento biológico humano, a criança vai captando informações e, de certa forma, busca reproduzi-las. Neste sentido vai aprendendo. Porque somos capazes de aprender, amadurecemos. (...) o indivíduo amadurece do ponto de vista biológico porque aprende, e não ao contrário”.

Esta perspectiva repercute na compreensão e relevância do contexto em relação ao ser humano, essencialmente sobre as práticas educacionais, no sentido de serem ações que se destinam à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Com base nessas análises do desenvolvimento do vocabulário lingüístico abordo as respostas das reflexões sobre o vocabulário psicomotor, isto porque o processo que se desenvolve para esse é análogo ao desenvolvimento do vocabulário lingüístico.

O vocabulário psicomotor diz respeito ao movimento e à experiência corporal do ser, desde os movimentos arcaicos e inconscientes até a aquisição dos modelos corporais socioculturais, o que somente se torna possível através do desenvolvimento dos processos mentais que por sua vez é nutrido pelo meio ambiente.

A experiência corporal é respectiva a cada indivíduo, digo isso porque não se trata de uma qualificação natural, mas é produto das experiências corporais que a criança vive satisfatoriamente. Se as experiências corporais estão diretamente relacionadas com o contexto e com as relações que cada indivíduo estabelece, como ainda pode-se pensar em padrões universais de movimento para estabelecer critérios de normalidade ou de anormalidade? A forma de pensar o movimento humano padronizado segue a linha de pensamento racionalista que se apóia na perspectiva funcionalista e reducionista do desenvolvimento. Baseado nessa premissa, Negrine (1998, p.33 e 34) ensina:

“O vocabulário psicomotor de cada indivíduo é uma construção permanente – como é a do vocabulário lingüístico – que vamos aperfeiçoando, ampliando e refazendo permanentemente através das experiências corporais que experimentamos no decorrer de nossa existência. Essas inferências nos remetem a uma questão que queremos destacar: o vocabulário psicomotor de cada indivíduo não é uma questão de tudo ou nada. Sua riqueza ou pobreza é de certa forma, por um lado, resultante da provisão ambiental satisfatória, e por outro, da experimentação e disponibilidade corporal”.

A força do coletivo cultural em relação ao desenvolvimento do vocabulário psicomotor está explícita nas descrições do autor. A introdução do componente coletivo e cultural imprime um entendimento do movimento humano que não pode estar reduzido ao aspecto motriz. O ato de reproduzir um gesto sinaliza que a criança inicia a experimentar comportamentos que enxerga ao seu redor, indicador de que os processos mentais elementares estão em marcha para superiores do adulto cultural.

Wallon (1995A) ensina que o movimento pode ser técnico ou simbólico. O movimento técnico é aquele que a criança realiza como uma forma de testar suas capacidades impondo-se desafios ou, também, para fazer investigações sobre o meio. Já o movimento simbólico é a representação imaginária que acompanha a movimentação da criança, serve à criança experimentar e construir os conceitos acerca do mundo adulto. Como assinala Leontiev (1991), é no jogo e pelo jogo que a criança internaliza e edifica os conceitos de certo e errado, melhor e pior, de ganhar e de perder, entre demais regras que fazem parte do contexto sociocultural. É importante assinalar que o termo “jogo” está em acordo com Vygotsky (1989) que prediz que esse só existe com a presença do componente simbólico.

O desenvolvimento maior ou menor do vocabulário psicomotor é produto das experiências corporais da criança, tal como o desenvolvimento do vocabulário lingüístico é fruto do desenvolvimento das experiências auditivas e de significados atribuídos às linguagens que o indivíduo faz relação. Negrine (1998) assinala que o ponto diferencial está no fato de que o brincar é a alavanca para o surgimento da linguagem expressiva e que o simbolismo é contemporâneo da linguagem compreensiva, e que ambos antecedem o desenvolvimento da linguagem falada.

Nesse sentido o brincar favorece o despertar de novas experiências psicomotoras e que progressivamente se ampliam para experiências e níveis de competência cada vez mais complexas. As aquisições psicomotoras antecedem o surgimento do vocabulário lingüístico, embora ambos sejam produtos do meio sociocultural.

4 BASES DA EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA PNEE

Historicamente as insuficiências corporais, além de modificarem as relações do ser humano com o mundo, principalmente, se manifestam no desenvolvimento do comportamento diferenciado nas relações com as pessoas. Segundo Vygotsky (1997) a relação social com a pessoa PNEE é sempre tida como especial. Desde o meio familiar a criança PNEE é tratada de uma maneira que se diferencia pela atenção e cuidados do habitual com as crianças “normais”. Tais ações da família, com cuidados redobrados de carinho e de atenção ou, ao contrário, que compreendem a criança como um castigo e desgraça, estabelecem uma marca para a criança na posição que ocupa no seio familiar, sempre de destaque e atenções diferenciadas, fato que a criança percebe de maneira clara e desde cedo.

Vygotsky (1997) assinala que as deficiências provocam uma orientação social absolutamente particular comparada com a da pessoa “normal”. Essa alteração resulta, com grande frequência, em alterações e perturbações nas relações sociais. Todas as organizações sociais, vínculos, referências, papel e destino são cortados pela influência de um tratamento social diferenciado desde a infância, no seio familiar, e continuado na ação social.

No âmbito educacional essa problemática continua sendo social. A prática ainda segrega as crianças PNEE especiais da escola regular. Para o estudo que trata de reunir crianças PNEE e aquelas “normais” em sessões de psicomotricidade relacional, vou abordar a temática a partir de um duplo enfoque: o problema social da educação que inclui as crianças “normais” e aquelas PNEEs e as possibilidades da prática inclusiva, com abordagem da psicomotricidade relacional e suas influências no processo de desenvolvimento e de aprendizagem infantil.

4.1 As Relações Sociais da Criança PNEE

O problema social para a educação da criança PNEE, apesar de ser antigo (data do início do Século XX, a partir das conferências de Vygotsky), ainda atualmente é pouco reconhecido. Para compreender esta problemática, analiso as influências históricas que a resultaram:

- a) a influência da psicologia com uma orientação objetiva e de caráter racionalista;
- b) as práticas educacionais para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais, que em diferentes concepções trataram de isolá-las do contexto cultural.

Para início das reflexões, é importante reconhecer que tanto a educação como a literatura pedagógica científica se socorrem nos parâmetros estudados pela psicologia e a medicina, áreas do conhecimento que, no período inicial do século XX, difundiram a deficiência infantil caracterizando-a como um problema biológico, ou seja, as deficiências como estruturas predestinadas da personalidade e as suas relações com o mundo físico natural, como Vygotsky (1997, p.74) explica:

“Os pedagogos sempre falavam neste caso da compensação com que a educação pode suprir uma das funções perturbadas do organismo. Portanto, a questão se fixava dentro dos estreitos limites do organismo, naquilo que a educação pode formar certos hábitos que compensem o defeito do mesmo modo que quando se retira um rim o outro assume parte das suas funções”.

O mesmo plano físico e pragmático veio influenciando as práticas educacionais. Nesse nível Vayer e Roncin (1989) apresentam dois pontos fundamentais para o processo de escolarização para as crianças:

- a) a definição das propriedades que as crianças devem possuir: em tal idade devem ter adquirido este ou aquele conhecimento, devem saber fazer isso ou aquilo entre outras normatizações;
- b) as aprendizagens e os conhecimentos são traduzidos ao termo de aquisição: locomoção, limpeza, conhecimento das cores, das letras, entre outros

componentes simbólicos do mundo cultural.

Vygotsky (1997) explica que o uso de testes diagnosticadores não reconhecia as proporções devastadoras da sua investida social, as questões da discriminação social. A discriminação pode ser realizada mediante critérios psicológicos, tal como os testes de níveis mentais, e traduzida concretamente para um dado numérico: o Q.I., quociente de inteligência. O teste do Q.I. pode diagnosticar e prever a adaptação social futura das crianças. Serviu como base para a classificação escolar e social.

Vygotsky (1997) considera que se tornou impossível mensurar a discriminação que veio acompanhada dos testes, pelo tamanho e pela proporção que tomaram. O componente social foi o mais prejudicado pelas rotulações e preconceitos desenvolvidos a partir de um nível de inteligência socialmente reconhecido como maior ou menor, em escalas de pontos.

Vygotsky (1997) explica que a escola de educação especial isola cada vez mais as crianças das experiências coletivas e das relações diferentes. O fato de encontrar-se em grupo com crianças com diferentes deficiências favorece a um desenvolvimento nulo, como explica:

“A causa desses defeitos, não somente paralisa a educação geral da criança como também sua educação geral se reduz a zero. Por exemplo, a fala nos surdos-mudos. Apesar do ensino bem fundamentado da linguagem oral, isto se reflete para a criança surda-muda de forma rudimentária porque no mundo fechado onde vive não cria a necessidade do mesmo” (Vygotsky, 1997, p. 59).

Esse sistema fechado de educação para diferentes necessidades especiais em grupos isolados serviu como um sistema atraente e amplamente divulgado. Essa abordagem pedagógica vem ampliando a idéia comum de que os deficientes criam mundos próprios, fora do coletivo social. Tais escolas construíram um mundo a parte para os deficientes com trabalhos e estudos próprios, mas que servem apenas para isolar e cada vez mais confirmar a idéia de que não se deve conviver junto.

Os problemas fundamentais da deficiência requisitam uma aliança entre os problemas teóricos e práticos da ação educativa. Vygotsky (1997) aponta que os princípios pedagógicos precisam levar em conta as capacidades que estão em vias de desenvolvimento quais sejam, as possibilidades que as crianças PNEE possuem. Nada se sabe sobre as particularidades

positivas individuais de cada criança, aspectos que o autor aponta como carentes de estudos.

Vygotsky (1997) compreende a escola com o seu próprio programa, com sua própria metodologia, com seu próprio modo de vida escolar, com professores especializados e conscientes de um processo diferenciado, que nem por isso limita as crianças em suas próprias dificuldades. De fato a ação educativa inclusiva nos moldes atuais é tarefa impossível, pois a vida escolar se comporta de forma excludente.

O problema das deficiências e do processo educativo se configura por não fazer parte somente do passado, assinala Vygotsky (1997), mas do futuro, o que significa que esse problema é agora uma necessidade do presente. No terreno da educação as deficiências requisitam um ambiente novo e criativo, um modo de vida escolar com organização de novas formas especiais de se envolver o aprendizado respeitando as características especiais.

Ao contrário da linha hegemônica que compreende as deficiências em nível orgânico, Vygotsky (1997) ressalta que devem ser reconhecidas para muito mais além do sentido físico. Todas as deficiências não somente são de ordem física, mas principalmente sociais. As relações dos órgãos de comunicação não o estabelecem de forma pura e direta com o mundo, por isso a sua carência implica, antes de tudo na perda de funções sociais como a degeneração dos vínculos sociais, e na mudança de todos os sistemas de conduta que refletem, principalmente, o sentido de dependência, a carência e as formas de tratamento diferenciado que a sociedade imprime na criança PNEE.

O mais interessante destas observações é o marco social sobre o fenômeno dos comportamentos, visto que os indivíduos PNEE congênita não sentem falta alguma das supostas condições que deveriam possuir. Esta falta lhes é imprimida desde cedo pelas relações sociais que caracterizam um comportamento relacional diferenciado para tal. A necessidade é uma construção social imposta de forma ansiosa e urgente desde o nascimento da criança.

O problema da superação das necessidades especiais ainda se firma na compreensão comum como a da compensação biológica para as deficiências corporais. O déficit social de preconceito, de tratamento e de incompreensão é apenas secundário, o que determina as ações dominantes no senso comum. Vygotsky cita a existência de uma opinião comum de que,

supostamente, a sábia natureza, quando priva o ser humano de algum órgão dos sentidos, lhe dota, como para compensá-lo do defeito principal, de uma maior receptividade dos outros órgãos.

O ponto diferencial é o modo como suas capacidades pessoais são utilizadas, ou seja, uma vez que não se detêm à visão, à audição ou às capacidades mentais, o vínculo de comunicação se socorre por outras vias, elemento diferencial sobre a criança “normal” que emprega nesta tarefa seus sentidos naturais. O que fica explicado é que não há uma compensação inata, mas uma compensação social, exercitada pelas necessidades imprimidas do meio. Caso as insistências de manter as crianças com suas diferentes capacidades e necessidades em grupos, a criação dos “guetos” caracterizadamente não sociais irá perpetuar-se, assim como o preconceito.

O senso comum já reconhece que a criança “normal” pode conviver em sociedade, sendo que para as demais se reservam os centros, as associações, os asilos, as temidas clínicas de tratamento e outras denominações que conservam e controlam os comportamentos “anormais” (Goffman, 2001). É importante entender que tais registros sobrecarregam a cultura humana do medo e da angústia de vir a ter ou de desenvolver uma criança PNEE. Também fragiliza as relações entre as crianças “normais” e aquelas PNEE com preconceitos e medos, como se as dificuldades pudessem vir a passar como doença contagiosa.

Ao considerar a força que o componente sociocultural reflete sobre o comportamento das crianças, entendo que o destino dos DV, DA e DM ou físicos não se deve ao defeito biológico, inato, mas sobretudo ao uso social que lhes são imprimidos, como se refere Morin (1999) aos *imprintings* sociais, que transformam a bagagem natural, ressaltando a falta como uma deficiência que os marcará com uma tragédia imutável para o resto de suas vidas, evidenciando sua dependência, anti-socialidade e carências.

Nessa investigação que se preocupa com o estudo das relações e dos efeitos comportamentais de crianças PNEE a partir da psicomotricidade relacional, é importante entender que a mesma não se limita a um entendimento da educação voltada para grupos especiais, mas a uma outra forma de compreensão, a que trata dos grupos mistos, crianças com SD e DA em conjunto com aquelas “normais”. Entendo que a premissa para modificar estruturas funcionais da educação devem passar primeiro por uma forma de entender a

inclusão das crianças no processo educativo. Este é o marco inicial da educação de caráter relacional e inclusivo, de característica social, como requisita Vygotsky (1997).

Para a compreensão do processo educacional que se dedica às atividades de inclusão, ou seja, que reúne em grupo crianças “normais” e aquelas PNEE, abordo algumas reflexões sobre a educação inclusiva.

4.2 O Processo de Inter-Relação da Criança PNEE e as “Normais”

A literatura que estuda as relações sociais da criança PNEE com as crianças “normais” é escassa, sendo o tema das relações concretas entre as crianças a partir de uma proposta lúdica inovador. Os estudos voltados para a atividade escolar da sala de aula aprofunda três aspectos principais:

- orientações pedagógicas para as ações e as intervenções na relação professor-criança em atividades escolares (Vayer e Roncin, 1989);
- aprendizado de questões que auxiliam o desenvolvimento de processos cognitivos em situações de reflexão e abstração infantil (Martín e Marchesi, 1995);
- orientações para a família e professores, o tratamento de característica especializada (Lefèvre, 1988; Werneck, 1995; Schwartzman, 1999, Pueschel, 2000, e Tunes e Piantino, 2001).

Como se percebe os estudos para a educação da criança PNEE optaram por um caminho que busca bem mais clarear os procedimentos pedagógicos na orientação dessa criança do que propriamente evidenciar o seu comportamento relacional e os canais de comunicação do meio externo para a criança e dessa para com o meio. A idéia que permanece é a criança como um ser individual que se desenvolve e se relaciona com o meio externo. É comum a literatura especializada caracterizar o meio externo como o mundo dos objetos e do conhecimento, e não como o mundo das relações entre os seres humanos.

Muito se tem escrito sobre o desenvolvimento motor e a exploração que a criança

realiza sobre o mundo dos objetos, porém quase nada há sobre as relações humanas. Tal compreensão parece indicar que as relações dessa criança são estabelecidas com os objetos, de finalidade cognitivista de assimilação e acomodação de conceitos sobre o uso dos objetos no contexto cultural.

Antes de continuar essas análises e, neste momento, remetendo-me ao item “a” citado anteriormente, é importante ressaltar que Romero (1995) categoriza como atividades escolares aquelas que se dedicam à internalização dos conhecimentos, fatos e conceitos em dimensão funcional, compartilhando sentidos e significados aproximados com os do professor como prediz Coll (1994). As atividades não-escolares se dedicam mais a aspectos comportamentais e à representatividade de papéis entre outras situações concretas. Tudo indica que as atividades abstratas são as escolares e as concretas se relacionam às questões extra-escolar.

Entendo que a atividade lúdica que possui entre suas características a de ser uma ação concreta ganha significância no papel de aprendizado da criança. A atividade lúdica capacita a experimentação concreta da criança possibilitando um ir e vir entre as representações mentais e as ações concretas, firmando-se como um facilitador no exercício das aprendizagens.

Os estudos sobre a inclusão e as relações da criança PNEE estão vinculados à atividade escolar na sala de aula, fator que contribui para o tema da investigação que desenvolvo, embora este não trate especificamente do foco da mesma, uma vez que o ambiente da sala de aula é diferente da característica da psicomotricidade relacional que busca promover fundamentalmente a experimentação corporal e a vivência simbólica dos participantes por intermédio do brincar.

Vygotsky (1997) considera como fator de desenvolvimento das relações em grupo misto as investigações sobre a coletividade. O autor defende a coletividade como estímulo para o desenvolvimento da criança PNEE baseado nas seguintes premissas:

- a) as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta, que crescem sobre as suas bases constituindo-se suas progenitoras diretas e as fontes de sua origem;
- b) as funções superiores são mais educáveis que as funções elementares em

específico para aquelas com DM;

- c) as funções superiores da atividade intelectual nascem da conduta coletiva, da colaboração da criança com aquelas que o rodeiam e da sua experiência social;
- d) a dialética do desenvolvimento e da educação se dá por via indireta, o que requisita da coletividade uma atenuação e ajustamento em relação às deficiências.

O componente social é o fundamento para o avanço de novas possibilidades das crianças portadoras de necessidades educativas especiais. Vygotsky (1997) explica que um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil é a colaboração, sendo a coletividade o fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No entanto a criança PNEE está, em geral, excluída da coletividade infantil. A linha de desenvolvimento dessa criança se torna lenta e o seu avanço tropeça em dificuldades derivadas de suas necessidades especiais. Assim se determinam formas inferiores de colaboração com outras crianças e, também, o desenvolvimento incompleto da conduta social e das funções psicointelectuais superiores que se estruturam no curso desse desenvolvimento. Significa entender que o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores não se constitui em uma consequência imediata e direta da deficiência, mas sim como uma complicação secundária, que se reforça no isolamento da criança do mundo social.

Os procedimentos para uma educação baseada nos processos elementares mostraram-se infrutíferas e artificiais, resultaram ser pouco úteis no avanço das capacidades mentais. Acontece que as funções primárias estão ligadas à deficiência, se acham intimamente ligadas a este núcleo. Neste sentido o combate aos sintomas primários é uma luta voltada diretamente para o núcleo da deficiência.

O desenvolvimento das capacidades superiores na criança com SD se dá de forma inversa ao processo natural. Aqui os processos superiores são educáveis, uma vez que o equipamento original está comprometido. Sendo assim, o suposto retardo das funções superiores não está condicionado à deficiência original e, caso se manifeste, isto se deve ao isolamento da criança da coletividade.

Em relação à criança com DA, Vygotsky (1997) apresenta contrapontos para o interesse pedagógico que se volta para o obstáculo primário da deficiência que é a dificuldade do uso da linguagem. Conforme o autor, os DAs, como seres humanos, devem ser participantes de um processo educacional que se preocupa com o desenvolvimento das capacidades gerais.

Vygotsky (1997) entende que para a criança com DA surge a necessidade de reavaliar a atitude pedagógica atual para os distintos tipos de linguagem, em primeiro lugar, desde a linguagem escrita e a mímica. Como linguagens diversas o autor sugere o poliglotismo que significa as distintas formas de linguagem, fato que exige um enfoque diferenciado e complexo para a educação da criança com deficiência auditiva.

É importante entender que o autor se dedica ao estudo de revisão sobre a prática pedagógica com a criança PNEE, bem como da coletividade como fator de desenvolvimento das capacidades gerais, mas, ao mesmo tempo, não fornece evidências de estudos que as reúnem concretamente com as crianças “normais”.

Apesar desta limitação, o estudo de Vygotsky (1997) é norte para a temática relacional da criança PNEE, uma vez que traz evidências concretas para uma prática de característica sociabilizadora. Compreendidas as influências da coletividade para o desenvolvimento geral da criança PNEE, descrevo os aspectos básicos para a compreensão da psicomotricidade, uma vez que esta é a prática que utilizo nas sessões com as crianças nesta investigação.

5 FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE

A composição teórica que se dedica aos fundamentos da psicomotricidade busca abordar sua vertente educativa, demarcar as diferenças existentes e, por fim, aproximar a psicomotricidade relacional com a prática em um grupo misto de crianças.

Antes de iniciar a análise da vertente educativa da psicomotricidade, é importante analisar a história que vem acompanhando a prática da psicomotricidade e que diz respeito à própria denominação. Negrine (1995) explica que etimologicamente a psicomotricidade tem sua origem no termo grego *psyché*, que significa alma, e no verbo latino *moto*, que significa “mover freqüentemente, agitar fortemente”.

Tanto a etimologia da palavra psicomotricidade e os estudos, no início do século XX, estavam voltados para a neuropsiquiatria infantil. A visão de corpo dualista contribuiu para que a psicomotricidade estivesse situada em uma concepção neurofisiológica e em uma perspectiva biomédica. Essa herança explica porque, mesmo atualmente, tal perspectiva está presente em algumas práticas e que mais precisamente contribui para a visão comum da psicomotricidade como uma área psiquiátrica do movimento (Lapierre e Lapierre, 1987).

Conforme Negrine (1995), o berço da psicomotricidade é a França, país em que houve o surgimento de diversas linhas de pensamento, mais especificamente o biomédico, o psicopedagógico e o psicanalítico. Mais adiante, sob a influência dos estudos de Wallon e Piaget, bem como mais recentemente dos psicanalistas Winnicott e Mahler, a psicomotricidade passou a ter uma identidade própria.

Wallon (1995B) admite que o tônus e a motricidade são responsáveis e acompanham os primeiros delineamentos das reações emocionais e afetivas, contribuindo para a organização progressiva do conhecimento. Wallon (1995B) acredita nas vivências psicomotoras como o modelamento da sociabilidade e da personalidade, na medida em que esta última é fruto das trocas. Para Piaget (1993), em toda a ação o motor e o energético são de natureza afetiva (necessidades, satisfações), ao passo que a estrutura é de natureza cognitiva. Sendo assim, assimilar um objeto a um esquema representa simultaneamente tender a satisfazer uma necessidade e conceder uma estrutura cognitiva à ação.

Sem alongar este histórico, é importante compreender que as contribuições psicopedagógicas de Piaget e de Wallon causaram uma ruptura na forma como se originou a psicomotricidade, ou seja, situada em uma perspectiva neurofisiológica. Mesmo assim é importante sinalizar com a observação de Negrine (1995) sobre as contribuições de Vygotsky, quando explica que, lamentavelmente, os psicomotricistas não chegaram a considerar seus estudos, seja por desconhecimento das suas obras ou por não dimensionarem a profundidade do seu pensamento, na forma de entender desenvolvimento e aprendizagem infantil, já aprofundada no marco teórico desta investigação.

Para os propósitos dos fundamentos da psicomotricidade, explico que de uma forma geral a psicomotricidade está subdividida em três grandes vertentes: a reeducação, a terapia e a educação. A primeira se dirige mais para o soma do movimento, enquanto a segunda se preocupa com a psique do movimento. A terceira vertente está voltada para o âmbito educacional, sendo oportuno entender que esta também possui uma divisão em duas correntes principais: a psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional.

5.1 A Psicomotricidade Funcional e a Relacional

Os estudos de Negrine (1995) esclarecem com muita propriedade as concepções históricas sobre a educação psicomotora e como as mesmas refletem nas tendências atuais da prática pedagógica. O autor faz uma análise da trajetória que a educação psicomotora veio desenvolvendo, desde a visão dualista e funcionalista do movimento até uma concepção mais relacional e voltada para a totalidade do movimento.

Negrine (1995) explica que a partir da década de 1960, na França, a educação psicomotora é vista como uma educação do controle mental sobre a expressão motriz, o que ilustra uma visão dualista do movimento humano. Em seguida, na década de 1970, psicomotricistas como Guilmain, Picq, Vayer e, com grande influência, Le Boulch (1988) iniciam a inovar na Educação Física escolar e na Educação Infantil, que, antes utilizavam a terminologia de força, resistência, agilidade e destreza, passam a usar uma terminologia mais freqüentemente utilizada na área médica como a motricidade fina e ampla, coordenação dinâmica geral e viso manual, lateralidade, equilíbrio estático e dinâmico, orientação espacial ou direcionalidade, estruturação do esquema corporal entre outras.

Os estudos de Guilmain e Guilmain (1981), que utilizavam um modelo biomédico, influenciaram significativamente trabalhos de outros psicomotricistas. Pode-se dizer que a proposição de uma avaliação do perfil psicomotor da criança desde o nascimento, contribuiu para a evolução da corrente funcionalista da psicomotricidade. O fato de servir-se de provas para obter um diagnóstico do perfil psicomotor da criança foi um procedimento comum tanto no campo biomédico como no campo psicopedagógico. A psicomotricidade, nesse período, se voltou para as práticas corporais na escola e na educação infantil com uma característica pragmática e racionalista do esquema corporal.

Apesar dos esforços de Le Boulch (1988), Vayer (1990) e mesmo de Lapierre e Aucouturier (1985A e B) em compreender a criança como uma totalidade, as práticas observadas, bem como, as famílias de exercícios reforçavam a visão dualista e racionalista das atividades, com a ênfase nos aspectos motrizes. Toda a atividade educacional se baseia numa forte aproximação com os conteúdos escolares de atenção, escrita, leitura, matemática e as funções cognitivistas da escola.

O advento da psicomotricidade relacional foi iniciado com Lapierre e Aucouturier (1977), que caracterizam esta prática a partir da obra *Simbologia do Movimento* (título em português), que retrata uma experiência com as crianças mais voltada para os aspectos da comunicação e da afetividade. Outra característica tratou da relação dos adultos com as crianças, assinalando que o ponto positivo das intervenções deve acontecer no nível das ações positivas da criança, ou seja, em relação àquilo que ela já sabe fazer e não em relação ao que ela não sabe. Os autores assinalaram que o melhor método para ajudar uma criança a superar suas dificuldades é conseguir com que ela esqueça as suas dificuldades motoras.

Negrine (1995) ajuda a esclarecer quando explica que qualquer desenvolvimento prático com finalidade educativa implica necessariamente em colocar em jogo diferentes processos, dos quais uns são conscientes e outros, inconscientes. Para Lapierre (1988), uma característica importante que diferencia a psicomotricidade relacional das demais práticas corporais é que em expressão corporal o sujeito conhece o tema sobre o qual o corpo trabalha; sua arte consiste em expressá-lo pela metáfora do gesto. Em psicomotricidade relacional, ao contrário, trata-se de descobrir o tema sobre o qual o corpo está espontaneamente se expressando.

Lapierre (1988) ensina que adiante das técnicas, a psicomotricidade relacional é antes de tudo uma implicação pessoal numa relação controlada. Por esse motivo que repensar a escola e as práticas educativas que aí habitam, sugere em primeiro lugar, repensar a formação dos educadores. Com respeito à formação do psicomotricista, Aucouturier e Lapierre (1984) inovam quando analisam que, para além de uma formação teórica e pedagógica, os psicomotricistas devem possuir uma formação pessoal.

A formação pessoal é uma inovação importante que surge com o aprofundamento da psicomotricidade relacional, busca competência relacional do adulto com a criança. A formação pessoal é um processo que se dá pela via corporal e auxilia o adulto a fazer uma leitura e compreender com maior sensibilidade o movimento da criança, a fantasmática que acompanha o movimento da criança.

Essa temática foi a motivação para estudar a relação professor-criança a partir de um processo de formação pessoal, levada a cabo na ocasião do desenvolvimento do curso de mestrado, bem como de socializar esse conhecimento com a obra de título “A relação professor-criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores”. Outros autores também se dedicam ao estudo da formação pessoal do adulto como Aucouturier (1986), Maudire (1988) e, mais recentemente, Negrine (1994B e 1998).

Finalmente é importante assinalar que, de acordo com Negrine (1995), a diferença entre a psicomotricidade funcional e a relacional se deve à utilização do jogo infantil como componente de aprendizagem e de desenvolvimento. A ausência de diretividade faz com que o caráter do jogo utilizado em psicomotricidade relacional é ser livre e espontâneo, que explica franca oposição a diretividade dos exercícios que compõem a base da prática em

psicomotricidade funcional.

Quadro nº5: Psicomotricidade funcional e relacional

Psicomotricidade Funcional	Psicomotricidade Relacional
A criança imita o modelo do professor; A criança não escolhe o fazer; Aa criança é dependente; Raramente ocorre contato corporal entre as crianças; O enfoque é dualista (ênfase nos aspectos motrizes); O paradigma é racionalista; O psicomotricista dirige as atividades; O psicomotricista atua sozinho; O psicomotricista adota uma postura de comando; As atividades são pré-programadas pelo psicomotricista; As atividades são dirigidas.	A criança tem vários modelos; A criança pode brincar livremente; A criança é mais independente; Ocorre contato corporal do psicomotricista com as crianças e entre elas; A criança é vista como uma totalidade; O paradigma é naturalista (prazer do movimento); O psicomotricista ajuda, compreende, interage, sugere, propõe e estimula a prática psicomotriz; O psicomotricista pode atuar com a professora de classe; O psicomotricista adota uma postura de escuta; A criança decide o que fazer; As atividades são livres; A verbalização é uma das âncoras do processo pedagógico; A formação pessoal do adulto é requisito para competência relacional com a criança.

Fonte: Negrine (1995).

O fundamento das diferenças entre uma corrente e outra se dá na intervenção pedagógica do adulto em relação à criança e às propostas para o desenvolvimento das atividades. Compreendo que alguns termos utilizados como “a criança decide o que fazer”, bem como “as atividades são livres”, sugerem uma margem de entendimento de permissividade na prática do professor. Não compreendo assim e, por este motivo, passo a descrever a estrutura da psicomotricidade relacional.

5.2 A Psicomotricidade Relacional

Antes de aproximar as características da psicomotricidade relacional para as finalidades deste estudo, com um grupo misto de crianças, resalto que faço referências aos estudos de Negrine (2002) por cinco motivos substanciais:

- a) o autor se diferencia da maioria dos psicomotricistas pela sua fundamentação teórica que reconhece as diferentes vertentes da psicomotricidade e os seus principais autores, as limitações e as vantagens das práticas que utilizam;
- b) o autor oxigena o referencial teórico da psicomotricidade com elementos da antropologia, da psicopedagogia que contribuem e enriquecem a tradicional visão psicanalista, que ainda é hegemônica;
- c) o autor inova com a utilização dos referenciais teóricos de Vygotsky, teórico que contribui para uma mudança na compreensão psicopedagógica do desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como no significado dos jogos para a prática da psicomotricidade;
- d) o autor estabelece um divisor de águas na leitura que se pode fazer do movimento da criança. Explica que em um ambiente lúdico a criança faz uma trajetória denominada de *trajetória lúdica* e o seu movimento flutua entre: movimento técnico, que significa fazer exercícios, e movimento simbólico, que são ações guiadas pelo imaginário;
- e) o autor desenvolve e estrutura a organização da prática psicomotriz educativa para crianças, propondo ações pedagógicas inclusivas, isto é, que o grupo-classe englobe crianças com e sem problemas aparentes de aprendizagem.

Na prática com as crianças, reunidas em um grupo misto, utilizo-me da estrutura da prática psicomotriz educativa de Negrine (1995), sendo fundamental compreender as suas características. Assim descrevo os aspectos que fundamentam a prática psicomotriz educativa,

as finalidades e a estrutura das sessões.

Negrine (1995) fundamenta a prática psicomotriz educativa no âmbito da atividade lúdica infantil e na expressão de jogo e de exercício que se manifestam em um contexto de característica lúdica. O autor segue a linha vygotskyana que define a existência do jogo quando há a presença do componente simbólico. Em relação ao exercício, Negrine (1995, p. 141) considera que:

“Essas atividades podem ser simples exercícios, não jogos. Esses exercícios com fortes componentes fisiológicos possuem: significado; repetição e variação; ruptura e união; imitação ou tentativa de imitar a atividade que realiza o outro e que serve de modelo a ela. São procedimentos que geram reações psíquicas e físicas ao mesmo tempo. Não se trata de um jogo de palavras, mas não são jogos de exercício. Há exercício e, neste caso, não há jogo, porque no jogo o componente simbólico determina a ação, ainda que inconscientemente”.

O fundamento teórico se ampara em Vygotsky (1989) que prediz que há jogo quando a ação está acompanhada do simbólico. Enquanto o exercício está a serviço do consciente, tudo indica que o jogo está mais para o inconsciente, no nível dos desejos e da demanda, dos conflitos e das representações, ações em que o imaginário está presente.

A prática psicomotriz educativa favorece a ação relacional entre as crianças, do vivenciamento motriz com diversos modelos, do exercício de comportamentos diferenciados em acordo com o momento da aula, que requisita ora maior concentração e projeção, escuta e verbalização, como também a expressividade por intermédio do jogo e do exercício. É no contexto da psicomotricidade relacional e de suas respectivas características que estudo as relações e os efeitos comportamentais que as crianças com SD e DA manifestam quando reunidas com as crianças “normais”.

A psicomotricidade relacional tem por finalidade ser um meio lúdico-educativo para a criança expressar-se por intermédio do jogo e do exercício, o que permite às crianças a exploração corporal diversa do espaço, dos objetos e materiais; facilita a comunicação das crianças por intermédio da expressividade motriz; potencia as atividades grupais; bem como favorece a liberação das emoções e conflitos por intermédio do vivenciamento simbólico. A prática psicomotriz educativa, de acordo com Negrine (1995), se alicerça em três âncoras

principais: a comunicação, a exploração corporal e a vivência simbólica.

O aspecto fundamental das âncoras da prática psicomotriz educativa se caracteriza pelo favorecimento do movimento naturalista da criança, bem como a vivência relacional com os iguais, professores e objetos. A estrutura das aulas favorece as relações comunicativas, a exploração corporal e o vivenciamento simbólico entre os participantes.

Com relação ao projeto pedagógico da psicomotricidade Maudire (1988) é da opinião de caracterizar-se por ser um espaço de vida para a criança exteriorizar-se, manifestar prazeres, resolver problemas, bem como estabelecer confrontos com a realidade. Compartilhando desta premissa, Negrine (1995) explica que a visão naturalista do movimento compreende a criança como uma totalidade, que num espaço lúdico-educativo aprende e se desenvolve ao exteriorizar-se. Através das atividades expressivas, a plasticidade corporal permite que ela se comunique com os objetos, com os adultos e com os iguais.

O diferencial da prática pedagógica se situa no nível da intervenção do adulto como forma de favorecer o desenvolvimento das crianças participantes. A psicomotricidade relacional se estrutura em rotinas que auxiliam a organizar o desenvolvimento das atividades e oportunizam aos professores o uso de diferentes estratégias e implicações pedagógicas a fim de favorecer evolução nos comportamentos das crianças participantes. São os momentos dos rituais que se caracterizam por reunir as crianças para o início e o final da sessão:

- a) rito de entrada - é a forma introdutória da sessão, prepara as crianças para o desenvolvimento das atividades: comentar aquilo que for mais oportuno e favorecer a comunicação entre as crianças e com o professor;
- b) rito de saída - encerra a sessão, oportuniza às crianças falarem dos seus jogos, exercícios e produções, tendo o comportamento de escuta como princípio pedagógico adotado.

A estrutura da sessão está organizada em três momentos bem distintos que são:

- a) o ritual de entrada;
- b) a sessão propriamente dita;
- c) o ritual de saída.

A dinâmica da sessão consiste em oferecer espaço, objetos e materiais para a criança, exteriorizar-se, exercitando ou jogando, individualmente ou em grupo. O papel do professor é atender a demanda da criança, isto é, em adotar uma postura de ajuda: sugerir, desafiar, provocar uma atuação lúdica, sempre em uma situação de escuta. A prática da psicomotricidade relacional foi a estratégia pedagógica adotada nesta investigação e se constituiu como importante variável independente para o processo.

Com uma compreensão mais clara da prática da psicomotricidade relacional aproximada às finalidades deste estudo com o grupo das crianças, permito-me descrever os objetivos, o problema e as questões de pesquisa que estiveram presentes no percurso de todo este estudo.

6 OBJETIVOS, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Um dos exercícios feitos foi o de compor a estrutura da presente investigação, ou seja, definir os objetivos, o problema e as questões de pesquisa, já que eles constituem o norte da investigação.

Defino os objetivos do presente estudo em duas situações afinadas e inter-relacionadas entre si: a) as relações das crianças protagonistas do estudo com as crianças “normais”, com os professores e, ainda, com os objetos, sempre em acordo com as rotinas da sessão de psicomotricidade relacional; b) os efeitos comportamentais no vocabulário psicomotor, o movimento simbólico e o movimento técnico, que se manifestaram nas crianças protagonistas do estudo durante as sessões de psicomotricidade relacional.

Portanto, esta investigação tem como objetivos:

- a) compreender como as crianças protagonistas do estudo estabelecem as relações com as demais crianças integrantes do grupo, com os professores e com os objetos, de acordo com as rotinas das sessões de psicomotricidade relacional;
- b) interpretar os efeitos comportamentais que repercutem no vocabulário psicomotor, o movimento simbólico e o movimento técnico, evidenciados pelas crianças protagonistas do estudo nas sessões de psicomotricidade relacional.

Quanto às relações das crianças protagonistas do estudo, em acordo com as rotinas das sessões, durante os ritos de entrada e de saída, o estudo se propõe a:

- descrever, analisar e interpretar os comportamentos que adotam no momento inicial das aulas, para escutar os professores, para escutar os colegas ou ainda em relação à proposta sugerida pelos professores;
- verificar, quando provocadas a falar, como verbalizam e/ou manifestam a sua comunicação para o grupo;
- compreender a iniciativa em planejar e recordar suas atividades, bem como a influência dos professores e do grupo das crianças para isso;
- observar e interpretar os comportamentos que adotam no momento de parar de brincar e de auxiliar a guardar os materiais (brinquedos da sala).

No desenvolvimento da sessão, o momento das brincadeiras, o estudo se propõe a:

- descrever os comportamentos das crianças protagonistas do estudo na companhia das demais integrantes do grupo;
- interpretar suas preferências em relação aos objetos e as situações das sessões de psicomotricidade relacional;
- interpretar suas preferências ao elegerem os parceiros para as brincadeiras;
- descrever, analisar e interpretar a relação com os professores.

Quanto aos objetivos que interpretam os efeitos comportamentais relacionados ao vocabulário psicomotor das crianças protagonistas do estudo, o estudo se propõe a:

- descrever, analisar e interpretar a trajetória lúdica que desenvolvem nas sessões de psicomotricidade relacional;
- interpretar as atividades de exploração corporal das quais são participantes;
- interpretar os jogos simbólicos nos quais são participantes.

Com base na formulação destes objetivos, me apoio em Gómez, Flores e Jiménez (1996) que explicam que no paradigma das investigações qualitativas o estudo requisita ações constantes de retroalimentação, que possam conduzir à informação de um ponto a outro no estudo, uma composição una, capaz de constantemente sustentar-se, readquirir força e também adicionar novos componentes que se introduzem ao andar da investigação.

A partir desta recomendação ressalto que o problema de investigação se originou das inquietações resultantes da experiência que venho adquirindo, primeiramente como professor de Educação Física com os grupos de crianças da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental regular e, posteriormente, como professor do Ensino Superior nos Cursos de Licenciatura em Educação Física, momento em que também mantenho contato com a prática pedagógica com crianças em grupos mistos.

Na prática da Educação Física escolar utilizei-me da psicomotricidade relacional, embora os grupos fossem constituídos de crianças “normais”. Minha experiência pedagógica e investigativa sobre a relação professor-criança, devidamente ilustrado no estudo de mestrado que realizei, me levou a perceber que, mesmo no ensino regular, há situações diferenciadas e inusitadas que sugerem conhecimentos para a ação educativa de inclusão.

O estudo da psicomotricidade relacional em um grupo misto, que levo a cabo no Programa de Psicomotricidade Relacional do Centro Universitário UNIVATES, que reuniu crianças PNEE e crianças “normais”, sugeriu e desafiou-me para novas compreensões dos efeitos comportamentais evidenciados pelas relações no desenvolvimento das sessões de psicomotricidade.

A exemplo de Molina Neto (1999), faço destaque aos estudos acerca da temática que permitem, além de ajustar a visão sobre o tema, construir o problema da investigação alicerçado sobre os seguintes eixos teóricos:

- os estudos do desenvolvimento humano - os processos psicointelectuais baseados em Vygotsky, que compreende as influências do coletivo no desenvolvimento das funções internas;
- o componente social como avanço das capacidades individuais - o início da influência social já nos primeiros anos de vida. O processo interativo em conjunto com crianças mais capazes, o compartilhamento de idéias e da interiorização individual a partir do social levam a uma resolução conjunta dos problemas (Vygotsky, 1997);
- o aspecto relacional em dois aspectos fundamentais – primeiro, o desenvolvimento infantil, baseado na interdependência entre o componente biológico e o sociocultural, e segundo, a teoria da zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1989) e a afetividade como influência social para o desenvolvimento das capacidades superiores (Wallon, 1989, e Montagu, 1988);
- a relação primária com a mãe e o ambiente familiar é base para as relações interpessoais estáveis e a aquisição de um *self* coeso (Mahler, 1993; Winnicott, 1996, e Spitz, 2000);
- o jogo infantil e o compartilhamento social (Vygotsky, 1989; Wallon 1989, e Rogoff, 1993), para o desenvolvimento dos processos mentais superiores;

- o processo interativo e a influência dos parceiros mais capazes como alavanca para o surgimento de novas zonas proximais (Vygotsky, 1996). Os grupos mistos auxiliam no processo de desenvolvimento porque emprestam aos participantes uma complexidade de novos elementos, em ordem e coerência não determinada por antecedência;
- a colaboração como um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil. A coletividade é provocadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1997);
- o contraponto entre os modelos da psicometria e do quociente de inteligência (Coll e Onrubia, 1996) e os processos compensatórios (Vygotsky, 1997). O primeiro indica constatações rígidas e deterministas das capacidades intelectivas das crianças. O segundo, que os processos compensatórios são despertados no indivíduo a partir das influências sociais, provocando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores;
- os processos compensatórios da criança PNEE não são inatos como se supunha, mas sim de origem social. Daí a necessidade do desenvolvimento de práticas que primam pelo exercício das inter-relações pessoais;
- a compreensão sobre o comprometimento das funções primárias da criança PNEE e o desenvolvimento das funções superiores por intermédio dos processos compensatórios, não como substitutos dos primeiros, mas como influência para as mudanças de comportamento (Vygotsky, 1997), fato que desabilita um processo educativo baseado na educação dos processos elementares;

- a orientação pedagógica atual para a inclusão da criança PNEE no ensino regular (Stainback e Stainback, 1999), o ensino que se dá no âmbito das diferenças (Perrenoud, 2001) em direção contrária à histórica e, ainda, hegemônica prática educativa de segregação e de isolamento dessa;
- a psicomotricidade relacional como prática educativa que compreende o movimento como uma totalidade (Negrine, 1995) permite tanto o exercício das relações entre os participantes do grupo, com os objetos e com os professores quanto a exploração corporal diversa e o vivenciamento simbólico. Prática relacional que possibilita a reunião das crianças em um grupo misto.

Os eixos teóricos descritos sustentam-se na compreensão do desenvolvimento humano: refletem o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, a coletividade e o meio social, os aspectos concretos da prática educacional, reflexões sobre a inclusão, até os fundamentos da psicomotricidade relacional e sua aproximação para a prática que reúne as crianças PNEE e aquelas “normais”.

A partir dessas reflexões, definiu-se o problema a ser respondido, isto é:

Que relações se estabelecem e que efeitos comportamentais se evidenciam em crianças portadoras de necessidades educativas especiais submetidas a um programa de psicomotricidade relacional em conjunto com crianças “normais”?

Antes de apresentar as questões de pesquisa, é pertinente explicar quais crianças PNEE são protagonistas do estudo. Optei por crianças com SD por se tratar de uma população significativa nos atendimentos que as escolas de educação especial realizam e por representar uma necessidade educativa e social na comunidade da cidade de Lajeado e da região do Vale do Taquari. Já as crianças com DA foram escolhidas por sua especificidade de comunicação com as demais crianças participantes.

O estudo das “relações” abordou as diversas formas em que estas podem apresentar-se nas sessões de psicomotricidade relacional: as relações das crianças protagonistas do estudo com as crianças integrantes do grupo, com os professores e com os objetos, de acordo com as rotinas da sessão.

Sobre os “efeitos comportamentais” que se evidenciam nas crianças com SD e DA, explico que são o estudo das manifestações do vocabulário psicomotor, ou seja, da expressividade simbólica e do movimento técnico, no desenvolvimento das atividades lúdicas no momento da sessão propriamente dita.

Negrine (1998) ensina que o vocabulário psicomotor é uma construção permanente de cada indivíduo. A sua riqueza ou a sua pobreza não é fruto do acaso, mas resulta, por um lado, de uma provisão ambiental satisfatória, diversa e, por outro, da experimentação e disponibilidade corporal.

Os movimentos vivenciados pelas crianças flutuam entre técnicos e simbólicos, os primeiros para testar suas capacidades em função dos desafios que a criança vai impondo a si mesma, os segundos oriundos das imagens mentais que invadem o pensamento da criança, devido à sua história prévia e associadas às capacidades corporais que ela vai adquirindo na interação com o mundo dos objetos e dos iguais (Wallon, 1995A).

Considerados os desdobramentos que explicitam os aspectos relacionais e os efeitos comportamentais explico que as questões de pesquisa estão subdivididas em dois aspectos principais que trataram:

- a) das relações manifestas pelas crianças protagonistas do estudo, em acordo com as rotinas desenvolvidas nas sessões de psicomotricidade relacional;
- b) dos efeitos comportamentais e suas repercussões no vocabulário psicomotriz, o movimento simbólico e o movimento técnico, evidenciados pelas crianças protagonistas do estudo, participantes do Programa de Psicomotricidade Relacional em conjunto com crianças “normais”.

São questões de pesquisa sobre o primeiro aspecto, das relações das crianças protagonistas do estudo nas sessões de psicomotricidade relacional:

- como se estabelecem as relações das crianças protagonistas do estudo com as demais crianças do grupo?
- como se relacionam as crianças protagonistas do estudo com os professores?
- como a rotina da sessão de psicomotricidade relacional repercute nas inter-relações das crianças protagonistas do estudo?

A fim de compreender as relações e os efeitos comportamentais, organizo questionamentos de acordo com o momento da sessão de psicomotricidade relacional. Primeiramente nos rituais de entrada e saída das sessões, quando a tônica da atividade é o exercício de comunicação e de escuta, indago:

- que comportamentos as crianças protagonistas do estudo adotam no rito de entrada, seja no momento de escutar os professores, de escutar os colegas ou ainda em relação à proposta sugerida pelos professores?
- quando provocadas a falar, como fazem para se comunicar?
- como se dá a comunicação do projeto das atividades que pretendem desenvolver nas brincadeiras?
- que comportamentos adotam no momento em que devem parar de brincar e auxiliar a guardar os materiais (brinquedos da sala)?
- como se manifestam quando provocadas a recordar as ações das quais participaram em aula?

Na sessão propriamente dita, momento do desenvolvimento das brincadeiras, faço os seguintes questionamentos em relação às crianças protagonistas do estudo:

- que comportamentos adotam ao participarem em conjunto com crianças “normais”?
- como elegem os seus pares para o desenvolvimento das atividades lúdicas?
- que comportamentos adotam ao relacionarem-se com os professores?
- que uso fazem dos objetos no desenvolvimento das suas atividades?

Sobre os efeitos comportamentais no vocabulário psicomotor das crianças protagonistas do estudo questiono:

- como se dá o desenvolvimento da trajetória lúdica que fazem nas sessões de psicomotricidade relacional?
- que representações simbólicas emergem no brincar das sessões de psicomotricidade relacional?
- como exploram os objetos e o ambiente e que exercícios desenvolvem a partir dos mesmos?
- como elegem as suas atividades?

A partir da apresentação dos objetivos, do problema e das questões de pesquisa, abordo os aspectos práticos da investigação. Descrevo os pressupostos teóricos que definem a metodologia utilizada, a descrição das fases do estudo, o estudo preliminar, as características dos grupos das crianças, as crianças protagonistas do estudo, bem como os instrumentos metodológicos para o processo de desenvolvimento da coleta das informações.

CAPÍTULO II

7 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA METODOLOGIA DO ESTUDO

Quando o assunto se dedica ao desenvolvimento de teses em nível de *Stricto Sensu*, as questões metodológicas ganham o *status* de componente fundamental e norteador do processo investigativo. Não basta apenas adotar um método, mas é preciso compreendê-lo em suas reais dimensões na composição do estudo em desenvolvimento.

A opção pelo desenvolvimento de uma investigação a partir do corte qualitativo, ainda no estudo de mestrado (Falkenbach, 1998), se mostrou necessária em função da sua característica, uma vez que se dedicou a compreender um processo de formação pessoal com normalistas, professores em formação de ensino médio, curso de magistério, e a estudar os reflexos desta formação na relação com as crianças nas aulas de Educação Física do ensino regular.

De acordo com Molina Neto (1999), o isolamento de um fato ou fenômeno, para prever, controlar, manipular e extrair um conhecimento objetivo é característica das práticas de investigação que tradicionalmente se desenvolvem no âmbito educativo. O caráter qualitativo prima por um estudo da realidade no seu contexto natural, tentando interpretar os fenômenos estudados de acordo com o significado atribuído pelos participantes implicados.

Para Gómez, Flores e Jiménez (1996), a investigação qualitativa implica ainda na utilização e coleta de uma grande variedade de materiais como entrevistas, experiência pessoal, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens, sons, que descrevem as

rotinas, as situações problemáticas e os significados na vida das pessoas.

Com base na investigação de mestrado reconheço que a perspectiva de estudar os fenômenos em sua íntegra, preservando a natureza do contexto e das características dos participantes, se ajusta aos propósitos de obter uma ampla gama de informações para interpretá-las na direção do problema da temática em questão.

A opção por uma metodologia que utiliza de instrumentos que permite coletar informações sobre as particularidades das situações que as crianças protagonistas do estudo são participantes se afinou às características da investigação atual e permitiu uma descrição exaustiva e densa desta realidade concreta.

Em relação ao tema da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, apoio-me em Vygotsky (1995), que afirma que os fenômenos psicológicos não podem ser analisados sem considerar o seu contexto no desenvolvimento. Mais recentemente, Wertsch (1995) explica que este tipo de investigação se preocupa em proporcionar descrições e não explicações. Significa que a forma de um fenômeno reflete as transformações que este tem sofrido, assim como os diferentes fatores que intervieram em seu desenvolvimento. Toda a ação educativa é compreendida como um fenômeno que está vinculado no tempo e no espaço que lhe é próprio, daí se compreende que mais do que buscar explicações para o fenômeno é preciso descrever suas especificidades e características, buscando, a partir destas, as análises pertinentes.

O método precisa estar ajustado às características do fenômeno que se estuda. Vygotsky (1995) assim introduz o estudo que desenvolveu, no início do século XX, sobre o tema dos processos mentais:

“(…) contar com o apoio de um método autêntico, entender sua relação com outros métodos, precisar seus pontos fortes e fracos, entender seu fundamento principal e saber utilizá-lo adequadamente, significa elaborar, em certa medida, um enfoque correto e científico de toda a futura exposição dos problemas mais importantes da psicologia infantil desde seu aspecto histórico do desenvolvimento cultural” (Vygotsky, 1995, p.48).

Ainda, em relação ao exemplo de Vygotsky (1995), quando acena com a palavra

“generalizações” se desperta a necessidade de explicar a utilização dessa palavra em acordo com a perspectiva das ciências sociais. Neste sentido Greenwood (1973) esclarece que a descrição dos fenômenos sociais em forma de generalizações não é algo inventado pelos cientistas sociais. A observação de uniformidades nos fenômenos sociais existe desde muito antes de aparecer a ciência em si mesma. Por outro lado a função generalizadora não deve ser considerada a função da ciência, e sim descobrir como se alcançam as generalizações e como são utilizadas em ciência. Greenwood (1973, p. 53) continua:

“Os cientistas sociais têm incrementado consideravelmente o número de técnicas de investigação destinadas a conquistar generalizações, e têm aperfeiçoado para conseguir generalizações mais confiáveis e mais exatas. Entre estas técnicas podemos mencionar: a técnica de mostra das unidades de observação, as técnicas de observação controlada, as técnicas de coletar e registrar as informações no curso da observação, as técnicas de análise dos dados, etc. Daí que as descrições das uniformidades sociais sejam consideravelmente mais precisas que as daqueles que observam os fenômenos sem a mediação dessas técnicas”.

Ao considerar essa característica dos estudos qualitativos e que se ajusta ao presente estudo, considero outra especificidade que é a que trata da temática escolhida, neste caso, o tema das relações e os efeitos comportamentais em crianças PNEE a partir de um programa de psicomotricidade relacional em conjunto com as crianças “normais”.

Vygotsky (1997) salienta a importância de revelar a dinâmica do desenvolvimento da criança PNEE, através de uma concepção que substitui modelos de enfoque estatísticos, por outros mais complexos, e que servem mais às intenções do pesquisador. O autor entende que os estudos sobre a criança PNEE devem estar baseados em um modelo qualitativo, e não na determinação quantitativa de defeito.

Embora o modelo qualitativo tenha sido criticado pelas suas limitações, no momento atual, ganha destaque, inclusive entre neurologistas de reconhecido status científico. Exemplo da utilização do modelo qualitativo e mais especificamente dos estudos de caso se encontra em Damásio (2000), neurologista conhecido internacionalmente, que expõe sua teoria revolucionária sobre os mistérios da consciência. Serve-se de estudos de casos para dar fundamento às concepções da presença ou ausência da consciência ampliada e do *self* autobiográfico, ao ser acometido por complicações de ordem neurológica. Ao fazer uso dos

casos que estudou, contribui também com a teoria, ao permitir explicar como as abstrações teóricas se relacionam com as percepções abstraídas dos seus pacientes. Seu interesse pelo tema – consciência – começou a tomar forma a partir dos estudos que realizou. O estudo de caso se mostrou como o método mais ajustado às características e necessidades que o processo investigativo requisitou.

Ainda como forma de justificar a escolha do método de estudo, apresento outros estudos ligados à área da Educação Especial que também se utilizam do modelo do estudo de caso que são: Padilha (2001), Machado (2001), Kassar (1999) e Potrich (1998).

Reconhecendo tais considerações sobre o método de investigação e preocupado com o ajustamento entre o método e a temática do estudo, optei por continuar a adotar um modelo dentro de uma perspectiva descritivo-interpretativa, tendo muito claro suas limitações, vantagens e desvantagens no estudo que desenvolvi. Escrevo continuar porque já experimentei um estudo de natureza metodológica semelhante por ocasião do mestrado, sendo importantes as renovações teóricas que fundamentam o modelo metodológico escolhido. Sendo assim apresento os aspectos teóricos sobre o estudo de caso, modelo que desenvolveu a temática do presente estudo.

7.1 O Método do Estudo de Caso

Em continuidade às reflexões que introduzem o método para a investigação trago presente a palavra de Kreuzburg Molina (1999), que ressalta o estudo de caso como uma eleição de um objeto a estudar e não de uma decisão metodológica. A autora defende que o estudo de caso se perfila perfeitamente na tradição de pesquisa qualitativa e no âmbito educativo, sendo que o estudo de caso qualitativo pode ser definido como um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo.

Em sua origem na prática investigativa, o método do estudo de caso se caracteriza por possuir uma origem diversa. Segundo Greenwood (1973), é aplicado nas práticas clínicas e, também, de acordo com Yin (2001), na sociologia. O estudo de caso é o método de investigação pelo qual se pode estudar diferentes naturezas, isto é, indivíduo, grupo, instituição, programa, entre outras.

O objetivo do estudo de caso é trazer valiosos dados descritivos aos âmbitos ou contextos, atividades e crenças dos participantes do cenário. Como exemplo deste objetivo pode ser apontado descrever as diversas e complexas perspectivas e atividades dos professores e alunos com vistas a obter explicações para descobrir padrões de comportamento.

Neste modelo a natureza do caso a ser estudado pode ser muito heterogênea. O estudo pode ser desde um indivíduo, um grupo, uma instituição, um programa, uma escola, entre outros, e, de certa forma, condiciona o nível descritivo, interpretativo, avaliativo ou vários ao mesmo tempo. Yin (2001) reafirma a natureza eclética do estudo de caso quando explica que as variações podem apresentar-se ao estudar um caso único ou uma reunião de casos, o que chama de casos múltiplos. Para Gómez, Flores e Jiménez (1996), o estudo de casos múltiplos é realizado quando há necessidade de indagação de um fenômeno geral. O interesse não se centra apenas em um caso único, mas em um conjunto de casos ao mesmo tempo.

A característica heterogênea do estudo de caso e a sua possibilidade de investigação de casos múltiplos permitiram que o método escolhido se ajustasse com a necessidade de estudar as crianças protagonistas do estudo, inseridas em um grupo misto, em conjunto com crianças “normais”, que compuseram o grupo do Programa de Psicomotricidade Relacional estudado.

Em continuidade às explicações sobre o estudo de caso Greenwood (1973) apresenta outras características que contribuem para explicar este método. O autor dá destaque a três aspectos principais: intensidade, oportunismo e emprego de procedimentos heterodoxos de análises.

A característica da intensidade se desdobra em duas subcategorias: amplitude e profundidade. A amplitude é atingida quando se cobre o maior número de aspectos possíveis do fenômeno estudado, uma vez que a finalidade do método é de se ter uma compreensão mais completa o possível do fenômeno. Essa característica dá ao investigador liberdade de abordar sem limites os mais diversos aspectos do fenômeno em estudo, permitindo uma gama variada para explorar no processo do estudo. No estudo em questão reuni informações acerca dos comportamentos manifestos pelas crianças protagonistas em sessões de psicomotricidade relacional, ou seja, as relações e o vocabulário psicomotor, devidamente explicadas no marco teórico e na metodologia deste estudo.

A profundidade diz respeito à questão da temporalidade, isto é, fazer um estudo da história prévia da unidade que está sendo investigada. O estudo de caso que realizei caracterizou-se pela observação dos fatos em uma seqüência de ocorrência, que puderam permitir o acompanhamento do fenômeno. Nesta perspectiva o estudo de caso que desenvolvi se processou em uma temporalidade longitudinal (Biddle e Anderson, 1997).

A segunda característica apresentada por Greenwood (1973) se refere à sua natureza oportunista, característica que permite ao pesquisador utilizar-se de diferentes técnicas e recorrer a elas empregando-as em ordem indeterminada, obedecendo unicamente à finalidade de um melhor grau de compreensão do fenômeno como um todo. No estudo atual a utilização dos instrumentos para a coleta das informações se caracteriza por uma reunião de instrumentos: observações, entrevistas, documentos das crianças, diários de campo e anotações de campo. A organização desses instrumentos e a sua utilização são apresentadas mais adiante, ainda no capítulo da metodologia.

A terceira característica refere-se ao procedimento heterodoxo de análise das informações. O estudo de caso, por sua natureza qualitativa, se organiza metodologicamente para proceder à triangulação das informações coletadas através dos diferentes instrumentos de coleta com a finalidade de responder a indagação central da pesquisa. Greenwood (1973) analisa que é fundamental a intuição do pesquisador para programar o passo seguinte e, ao mesmo tempo, buscar relações entre os acontecimentos, atitudes, valores e condutas registradas, dependendo unicamente da unidade em estudo.

Em relação às limitações e possibilidades do estudo de caso, Kreuzburg Molina (1999) é da opinião que o estudo de caso reconstrói um dos sentidos ou interpretações possíveis, logo interessa a quem o faz e à comunidade científica desde a perspectiva teórica do pesquisador.

Outra característica do estudo de corte qualitativo é a participação pessoal do pesquisador. Considerando esta natureza, Gómez, Flores e Jiménez (1996) e também Croll (1995) entendem que a presença do investigador no ambiente de investigação deve ser o máximo possível discreta.

No processo da presente investigação a ação que desempenhei foi a de professor do grupo e, ao mesmo tempo, de investigador. O desenvolvimento da prática de psicomotricidade

relacional com o grupo misto de crianças esteve sob a tutela do professor/investigador. Para viabilizar essa postura adotada na prática investigativa utilizei-me do auxílio de observadores auxiliares, acadêmicos do Curso de Educação Física que me ajudaram no processo de coleta das informações. A forma de organização desse procedimento auxiliar está pormenorizada no tópico que aborda os observadores auxiliares.

A postura de ser o professor significa fazer parte do grupo, é estar implicado no processo. No entanto, o papel de ser professor não foi estranho aos participantes, mas ao contrário, fez parte do *habitat*. No processo investigativo estive na posição de professor e de investigador e isso foi natural para os pais e as crianças do grupo estudado.

No curso da ação investigativa fui, ao mesmo tempo, o pesquisador e o professor nas sessões de psicomotricidade relacional. Este fato instigou em compreender melhor a relação pesquisador e participantes, situação que obriga a reconhecer como influenciei e como ajudei, ou seja, possíveis aspectos negativos e positivos. Os conhecimentos acerca da influência do investigador sobre o fenômeno do estudo permitiram ampliar a ação de investigar, bem como compreender como se manifesta a sua influência nas crianças em estudo.

Significa que as evidências observadas para interpretações e análises partiram da vivência das crianças protagonistas do estudo no grupo. Na qualidade do ato pedagógico que se constitui há intervenções, em acordo com as circunstâncias, o que quer dizer estímulos, motivações e uso de ações de interação/intervenção para melhorias nos comportamentos das crianças participantes.

Considerando a natureza da participação desempenhei de forma simultânea, como professor e investigador nos grupos das crianças, que fizeram parte da investigação e as características do estudo de caso, é importante refletir sobre o investigador como participante do processo de investigação, suas influências e formas de proceder ao estudo.

7.2 As Fases e Procedimentos do Estudo

Com o objetivo de descrever os caminhos percorridos durante o processo investigatório e com a intenção inicial de buscar resposta ao problema, esquematizei as fases da investigação que seguem:

Quadro nº6: Fases e procedimentos do estudo

1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE
Definição da área de estudo: a) escolha do tema b) elaboração de um marco teórico c) definição dos objetivos do estudo d) definição do problema e) elaboração das questões de investigação	Definição das técnicas para a coleta das informações: a) a constituição do grupo das crianças b) a seleção dos protagonistas do estudo c) definição e Elaboração dos instrumentos	Estudo principal e coleta das informações: a) aplicação das estratégias de coletas de informações b) análise documental	Descrição, análise e interpretação das informações: a) história prévia b) participação nas sessões c) organização do estudo em categorias d) correlação dos estudos e) considerações finais

Cada uma das fases se caracterizou por determinados procedimentos adotados no desenvolvimento do estudo. Descrevo em continuação as características de cada procedimento, os quais foram desenvolvidos no decorrer do estudo.

A primeira fase, que trata da área do estudo e se subdivide em cinco etapas sucessivas: definição da temática, elaboração de um marco teórico correspondente à temática do estudo; definição do problema; elaboração das questões de investigação, como os desdobramentos do problema central e a definição dos objetivos do estudo. As etapas estão descritas na introdução e no marco teórico do estudo.

Na segunda fase da investigação busquei, com o auxílio de um estudo preliminar, definir a característica do grupo das crianças, as crianças protagonistas do estudo e as técnicas para a coleta das informações. A preocupação em desenvolver um estudo preliminar se deve à organização do Programa de Psicomotricidade Relacional e a seleção dos protagonistas. O ponto principal para poder definir os protagonistas do estudo, além das questões culturais e regionais verificadas nas escolas de educação especial, foi a segurança junto aos pais das crianças para que fizessem parte efetiva e assídua do grupo, assegurando comprometimento nesta participação. A definição dos protagonistas do estudo permitiu a definição e elaboração

preliminarmente dos instrumentos para a coleta de informação.

A terceira e a quarta fase da investigação trataram do desenvolvimento da coleta das informações, mediante aplicação dos instrumentos. Para melhor compreender esta trajetória, descrevo o desenvolvimento da segunda fase que trata da seleção dos protagonistas do estudo e concomitante a esta, abordo a terceira fase que definiu, elaborou e aplicou os instrumentos na coleta das informações.

7.3 Definição na Composição do Grupo dos Participantes

A definição para a composição do grupo das crianças ocorreu no momento do estudo preliminar, realizado durante o primeiro semestre de 2001. A experiência auxiliou para estruturar e desenvolver os procedimentos e instrumentos metodológicos para a terceira fase, ou seja, a fase de coleta das informações. Serviu também de experimentação para observar e registrar os acontecimentos.

Um dos componentes chaves para o processo metodológico diz respeito ao momento da escolha e da seleção dos participantes e o contexto em que o estudo foi realizado. Gómez, Flores e Jiménez (1996) afirmam que, em se tratando de um estudo qualitativo, a escolha dos protagonistas tem um tom diferenciado sobre outros modelos de pesquisa. Explicam que os pressupostos da investigação qualitativa não podem basear-se em uma amostra de população configurada por procedimentos aleatórios, de sorteio, ou outras formas que não se constituam em critérios seguros para as fontes de informação. Utilizei-me das orientações dos autores para definir dois aspectos chaves para o desenvolvimento do estudo: primeiro a composição do grupo, isto é, todas as crianças que integram o Programa de Psicomotricidade Relacional e, segundo, a escolha das crianças que são protagonistas do estudo, os estudos de caso. Denomino de “participantes” a totalidade das crianças do grupo no qual se desenvolveu o estudo. Denomino de “protagonistas” aquelas que foram os estudos de caso e de “integrantes” todas as demais crianças que compuseram o grupo.

Em relação aos participantes do grupo estes foram selecionados porque satisfizeram determinados requisitos, de acordo com a necessidade da composição do grupo de crianças para a temática estudada. Tomando por base as orientações dos autores, adotei critérios para a

composição de um grupo de crianças:

- no mínimo dez e no máximo vinte crianças no grupo;
- grupo composto por crianças PNEE e crianças “normais”;
- crianças que puderam participar com assiduidade e comprometimento uma vez por semana nas sessões de psicomotricidade relacional (com duração de sessenta minutos), no decorrer de um ano letivo;
- pais ou responsáveis com disponibilidade para levar e buscar as suas crianças no local das sessões;
- pais ou responsáveis com disponibilidade para as entrevistas necessárias e participar de reuniões de avaliação.

Além de definir os critérios para a composição do grupo de crianças, outro exercício foi fazer o chamamento para a inscrição dos participantes, ou seja, a questão-chave no momento inicial do estudo foi como conseguir constituir o grupo das crianças, segundo as características que estabeleci.

Relatei na justificativa deste estudo que no ano de 2000 já estava em andamento o Programa de Psicomotricidade Relacional no Centro Universitário UNIVATES. Naquela ocasião os grupos das crianças eram oriundos de turmas da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em conjunto com crianças da escola de educação especial. A composição desses grupos não favorecia as inter-relações pelo motivo das crianças já constituírem grupos com os colegas de seus grupos-classe. Também pelo motivo de as crianças PNEE estarem na adolescência, fator que evidenciou a necessidade de revisão na formação do grupo das crianças participantes do Programa de Psicomotricidade Relacional.

Com a finalidade de selecionar novos participantes, o Centro Universitário UNIVATES abriu inscrições para a comunidade regional. Os pais das crianças interessados se dirigiram à secretaria geral da Instituição e preencheram uma ficha de inscrição em conjunto com um termo de consentimento informado (Anexo 1). A ficha de inscrição contém

informações iniciais das crianças e o termo de consentimento informado habilita o desenvolvimento do estudo com as crianças com o aval dos pais e/ou responsáveis.

Para efeito de clareza das condições de participação no Programa de Psicomotricidade Relacional junto aos pais e/ou responsáveis das crianças participantes, antes de iniciar as sessões, organizei dois momentos:

- a) uma reunião geral com os pais das crianças participantes visando a esclarecer as finalidades do Programa de Psicomotricidade Relacional e a sua característica inclusiva, em 19/03/2001;
- b) uma entrevista inicial (Anexo 2) com os pais das crianças protagonistas do estudo, de forma individual, para explicar pormenores do envolvimento e comprometimento dos mesmos no processo de investigação, condição fundamental para a escolha dos protagonistas do estudo.

No momento da entrevista com os pais solicitei informações a respeito da história do desenvolvimento da deficiência na criança, bem como dos acompanhamentos que eram realizados de forma regular por demais profissionais. Como reserva e cautela no desenvolvimento investigativo com as crianças participantes do grupo, procedi a pesquisa consciente do reconhecimento de dois aspectos:

- os pais, responsáveis pelas crianças protagonistas e demais integrantes, deveriam estar de acordo em participar de um processo investigativo, condição primeira para integrar o grupo (Anexo 1);
- o anonimato de todos os participantes, para fins de interpretação e descrição dos resultados é mantido.

Os cuidados descritos preservaram o anonimato dos participantes, bem como transmitiram segurança e confiança no trabalho desenvolvido, fato que favoreceu uma atmosfera amistosa e transparente no processo.

7.3.1. A Composição do Grupo de Crianças que Integrou o Programa de Psicomotricidade Relacional

A divulgação das inscrições para a comunidade da cidade de Lajeado e da região para compor o grupo das crianças, segundo os requisitos que anteriormente foram citados, foi feita por intermédio da rádio local, dos jornais de circulação local e, inclusive, os de nível estadual. Dada a dificuldade de haver inscrições das crianças PNEE, decidi entrar em contato com as escolas de educação especial para que fosse possível contar com a presença das crianças.

A proposta inicial de trabalho foi bem aceita por estas escolas, mas as diretoras destas instituições explicaram que as crianças com pouca idade teriam dificuldade para se deslocarem até o Centro Universitário UNIVATES (local das sessões). Com este problema fiz contato com as escolas regulares de educação infantil e logo descobri que aí havia crianças PNEE com os pais ávidos por atividades que pudessem ajudar suas necessidades. As escolas de educação infantil foram os locais onde consegui contatar mais crianças para participarem do projeto.

Como explica Negrine e Machado (1999), há dificuldades das mais diversas no trabalho de inclusão, a primeira delas são os pais e as mães das crianças PNEE permitirem que seus filhos participem com as demais crianças “normais” em atividades conjuntas.

Considerando os primeiros entraves no desenvolvimento do Programa, organizei uma composição inicial do grupo das crianças (Anexo 9). Foi o que permitiu desenvolver uma reunião, no dia 19/03/2001, na presença dos pais e das mães ou dos responsáveis com a finalidade de explicar a proposta do trabalho, bem como de tirar dúvidas sobre as atividades que seriam realizadas com as crianças. A partir desta reunião pude marcar as primeiras entrevistas com os pais (Anexo 2), a fim de manter uma conversa individual e detalhada sobre a criança e expor mais amiúde as atividades do Programa.

7.3.2. As Crianças Protagonistas do Estudo

A partir das considerações sobre a composição do grupo das crianças participantes, pude identificar aquelas que seriam as protagonistas do estudo. Explico que pelo motivo das observações realizadas de forma sistemática, como foi requisito do modelo investigatório, se

tornou inviável proceder o estudo com todas as crianças (vide composição total do grupo de crianças participantes no Anexo 9), também não foi possível fazer com todas as crianças PNEE que havia no grupo apesar de se constituírem de um número mais restrito.

Por este motivo tive que escolher quais crianças do grupo seriam estudadas. Considerando o que expõem Gómez, Flores e Jiménez (1996) que entendem que é fundamental na escolha dos casos basear-se no potencial de informações dos mesmos e na importância destes para o estudo em sua totalidade. Escolhi as crianças com SD por se tratarem de uma população significativa nos atendimentos que as escolas de educação especial da comunidade realizam e que representam uma necessidade social e educativa da comunidade da cidade de Lajeado e da região do Vale do Taquari. Já as crianças com DA foram escolhidas para o estudo por sua especificidade na comunicação com as demais crianças integrantes do grupo.

A história das crianças protagonistas do estudo estão registradas de duas maneiras: a) as que vêm da escola de educação especial; b) as que os pais trazem para o Programa. No primeiro caso há, o registro das crianças nas pastas arquivadas no setor administrativo da escola de educação especial. Nas pastas havia o encaminhamento da criança à instituição por algum serviço de saúde, fichas de informação do serviço social e as avaliações semestrais da equipe dos profissionais. No segundo caso recebi o material documentado das crianças a partir dos que seus pais forneceram pareceres descritivos da equipe de profissionais que os atendiam. A maioria dos pais conseguiram pareceres de fonoaudiólogos e, ainda, de professores das instituições de ensino que freqüentavam. Com base nesta documentação, ilustrada de forma pormenorizada no tópico “Análise documental das crianças protagonistas do estudo”, apresento algumas informações sobre as crianças protagonistas do estudo:

M. F., do sexo masculino, tem três anos. O diagnóstico feito aos trinta dias depois do nascimento é de SD. Vive com os pais, foi trazido para as sessões na companhia do pai. Freqüenta uma escola regular de educação infantil da rede municipal (em que sua mãe trabalha como professora) e a turma de pedagogia inicial “A” da escola de educação especial, ambas instituições de Lajeado;

A. R. é do sexo feminino, tem cinco anos. O diagnóstico data de junho de 1996, por apresentar alteração cromossômica compatível com a SD. Mora com a família, veio para as

sessões com a Kombi da escola de educação especial, acompanhada da professora pedagoga. Freqüenta a turma do maternal da escola de educação especial de Estrela;

J. S. é do sexo masculino, tem nove anos. O diagnóstico feito aos três anos de idade é de SD. Após acompanhamento de seis meses feito na escola de educação especial da cidade de Estrela, desligou-se por desistência familiar. Retornou ao acompanhamento em julho de 2000. Mora com a mãe. Veio para as sessões com a Kombi da escola de educação especial, acompanhada da professora pedagoga. Freqüenta o maternal desta escola;

S. W. é do sexo masculino, tem cinco anos. Diagnóstico de perda auditiva profunda (nível de audição acima de 91dB). É o primeiro filho adotivo do casal, vive com os pais adotivos, foi levado para as sessões ora pelo avô, ora pela mãe. Freqüenta fonoterapia desde outubro de 1998, faz uso de prótese auditiva modelo retro-auricular biaural (uso atrás da orelha) desde o estabelecimento do diagnóstico. Também frequenta uma escola regular de educação infantil da rede particular de ensino de Lajeado;

D. R. é do sexo masculino, tem três anos. O diagnóstico é de DA profunda no ouvido direito e cofose no ouvido esquerdo. Faz uso de prótese auditiva modelo retro-auricular biaural (uso atrás da orelha). Mora com a família. É o primeiro filho do casal. Veio para as aulas acompanhado da mãe. Freqüenta a fonoaudióloga e uma escola regular educação infantil da rede municipal de Lajeado.

De acordo com as descrições, as crianças protagonistas do estudo foram em número de cinco no grupo do Programa de Psicomotricidade Relacional. Embora participassem do projeto um número maior de crianças PNEE. Optei por esta modalidade de seleção das crianças em razão da quantidade de informações e do contato de segurança com os pais e/ou instituições das mesmas.

7.3.3. A Aproximação e o Contato com os Pais das Crianças Protagonistas do Estudo: o Estabelecimento de Vínculos no Desenvolvimento da Investigação

A aproximação e o contato com os protagonistas do estudo foram condições fundamentais para o desenvolvimento da coleta de informações, uma vez que, conforme Erickson (1989), as dificuldades no acesso às informações e aos informantes podem

comprometer um bom tema de estudo. A aspiração do investigador é poder ter franco acesso ao maior volume de informações possíveis.

Considerando a delicadeza e a importância do acesso às informações, ressalto que a atividade de aproximação e do contato com os pais das crianças, que foram protagonistas do estudo, foi de caráter continuado no processo do estudo, não se limitando a apenas um momento isolado, como por exemplo, no início da investigação.

No começo do estudo descrevi como busquei divulgar o projeto nos meios de comunicação local. No processo do estudo fiz contato com os pais e as mães das crianças em uma reunião inicial que explicou aos mesmos as finalidades do Programa, principalmente a característica de ser uma atividade que reúne crianças “normais” e crianças PNEE. Jesus e Martins (2001, p. 15) explicam que: *“Logo no início do ano letivo devem ser organizadas sessões para informação dos pais, sensibilizando-os para o direito que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais têm de freqüentar o ensino regular.”*

A citação dos autores se destina à inclusão das crianças PNEE no ensino regular e da orientação para os pais no sentido de entendimento e compreensão. No caso deste estudo as reuniões também seguiram essa linha, com maior intensidade no sentido da necessidade de deixar os pais das crianças PNEE seguros sobre o ambiente que os seus filhos iriam freqüentar.

Esta reunião inicial me permitiu organizar a entrevista inicial (Anexo 2) com os pais das crianças PNEE. Neste primeiro contato e, também, no curso das sessões de psicomotricidade relacional, no ano de 2001, fui verificando as crianças que melhor se ajustavam às finalidades do estudo, ou seja, aquelas com SD e DA, como também dos seus pais estarem comprometidos junto às atividades do projeto, isto é, serem assíduos às sessões.

Tal como apresentei, o estudo contou com cinco crianças protagonistas, o que significa que a ação de manter o contato com os pais das crianças objetivou-se por ser dinâmica e constante, levando-se em consideração as limitações de acesso e os cuidados para não *assustar*.

De acordo com Kassar (1999), os ambientes que são considerados “normais” para a

convivência daqueles que são PNEE são as escolas de educação especial, as clínicas e as instituições terapêuticas e reeducativas de atendimento individualizado. As escolas de ensino regular e demais ambientes educativos em que predominem crianças “normais” são compreendidos como espaços de difícil convivência e de falta de compreensão, o que acarreta em dúvidas, receios e resistências nos pais e mães e conseqüentemente para as crianças que percebem as resistências nos pais.

Também Padilha (2001) descreve que os pais e as mães de crianças PNEE podem conformar-se com as dificuldades de desenvolvimento das suas crianças, fato que repercute em pouco comprometimento com as atividades das suas crianças.

Reconhecendo os problemas culturais no processo de inclusão, organizei a aproximação com os pais e as mães das crianças protagonistas do estudo de tal forma que eu pudesse contar com a presença assídua destas nas sessões de psicomotricidade relacional. Compreendi que a relação de confiança e de segurança são essenciais para que os pais levassem os seus filhos para participarem das sessões. Neste momento a pergunta que se fez foi: como estabelecer e manter vínculos com os pais das crianças? Ou ainda: como manter a freqüência, a assiduidade e o interesse dos pais na participação de seus filhos nas sessões de psicomotricidade?

Com a finalidade de estabelecer vínculos com os pais das crianças que foram as protagonistas do estudo e o comprometimento com a participação dos seus filhos nas sessões de psicomotricidade relacional organizei as seguintes ações:

- a) dei retorno semestral da avaliação das crianças em forma de parecer descritivo;
- b) estabeleci um diálogo constante com os pais e as mães quando levaram as crianças para as sessões;
- c) combinei com a mãe de D. R., com dificuldades sérias de condução até o local das sessões em dias de chuva, que daria carona ao menino, considerando o tamanho da cidade que é pequena;
- d) fiz reuniões e entrevistas quando houve necessidade, com a finalidade de conversar

sobre a importância do processo em que as crianças foram participantes.

As ações descritas auxiliaram na dinâmica de manter um vínculo de confiança com os pais das crianças protagonistas do estudo e que creditaram às atividades do Programa uma importância que deu significados às suas participações.

Na seqüência descrevo a organização dos instrumentos para a coleta de informação, bem como a participação dos professores auxiliares e dos observadores auxiliares no processo investigativo. Os subtópicos que seguem dão conta destes aspectos.

7.4 Instrumentos Utilizados na Coleta de Informações

Em um estudo de natureza qualitativa não se pode pensar em dedicar pouco tempo às informações que foram coletadas, considerando que analisar e estudar o comportamento de crianças requer paciência, escuta, estratégias e ousadia no fazer pedagógico.

Em relação à temporalidade, Negrine (1999) prediz que o estudo pode ser realizado em uma perspectiva temporal sob um corte transversal ou longitudinal. No primeiro a linha de tempo que se dedica à coleta das informações é reduzida e consegue acompanhar os participantes em um momento restrito da sua evolução/comportamento. Já no segundo, longitudinal, acompanha-se os participantes em uma trajetória de tempo maior, fato que permite aos investigadores um envolvimento e reconhecimento profundo sobre a história dos protagonistas.

Assim preferi adotar a perspectiva longitudinal de investigação, acompanhando as crianças protagonistas do estudo por um tempo de dois anos letivos (março a novembro) de coleta de informação.

7.4.1. Considerações sobre os Instrumentos de Coleta de Informação

A observação foi o instrumento base para a coleta das informações no trabalho de campo a partir da observação. Com a finalidade de poder coletar maiores evidências e de triangular as informações (Guba, 1985), decidi fazer uso dos seguintes instrumentos para a coleta das informações:

- a) observações das práticas com os grupos de crianças – neste caso, através de fichas de observação, elaboradas para a finalidade de registrar os acontecimentos mais relevantes das crianças estudadas;
- b) diários de campo realizados pelo investigador para o registro dos comportamentos e das verbalizações das crianças protagonistas, nos ritos das sessões de psicomotricidade relacional;
- c) memoriais descritivos dos pais e/ou responsáveis – como um recurso que ajudou no acompanhamento inicial e as repercussões da participação das crianças em casa;
- d) entrevistas semi-estruturada e não-estruturada com os pais e/ou responsáveis, e entrevistas semi-estruturadas com os profissionais que atendiam as crianças;
- e) registros fotográficos e filmagens – possibilitaram interpretar as ações desenvolvidas. As fotografias e as filmagens foram catalogadas de acordo com o número da sessão observada, contendo a data, o horário, a numeração geral e específico da sessão, bem como o registro do fato acontecido;
- f) análise documental das crianças protagonistas do estudo.

Procurei seguir aspectos pertinentes aos estudos qualitativos. Para isto fiz uso das orientações destacadas por Negrine (1993):

- tomar nota das sessões com as crianças;
- apoiar-se em uma grande quantidade de documentos da história da criança: pareceres, exames e relatos dos pais;
- triangular e efetuar validações cruzadas, através das observações, entrevistas e análise de vídeo. Neste estudo utilizei-me de vídeos para análise posterior;

- implicar-se no contexto da coleta das informações e buscar relacionamento amistoso com os participantes.

Como investigador, cabe destacar, que tive consciência das limitações de um estudo desta natureza, mas esta foi a via de investigação que escolhi para responder as inquietações. Neste sentido descrevo as características dos instrumentos que utilizei na investigação.

7.4.2. As Observações e o Diário de Campo

A opção pela estratégia da observação se deu a partir dos estudos de Coll (1994), que descrevem as seguintes vantagens deste instrumento para a investigação:

- a) a observação direta da criança com os companheiros e com o professor em uma situação concreta é a maneira mais segura, senão a única, de abordar o processo interativo;
- b) a ampliação do conhecimento da temática em questão, o comportamento humano no seu contexto, onde aparece de forma natural, embora isto suponha renunciar, em alguns casos, a exercer o controle e o rigor que possibilitam as situações cuidadosamente desenhadas pelo investigador;
- c) a observação não limita o investigador a apenas alguns tópicos programados com antecedência, mas, ao contrário, traz elementos novos para serem interpretados.

Coll (1994) considera que, para a prática educacional, a observação é o instrumento básico da investigação qualitativa. Nessa mesma linha também é importante consultar Mauss (1993), etnólogo que dá valor à objetividade da observação e da exposição ressaltando a importância de: *“Dizer o que se sabe, tudo o que se sabe, nada senão o que se sabe. Evitar as hipóteses ou outras, que são inúteis e muitas vezes perigosas”* (Mauss, 1993, p.23). Esse é um cuidado que o investigador pode manter ao tratar do instrumento da observação.

Por sua vez Wallon (1995A) alerta em relação à observação como um cuidado para

não submeter o olhar pessoal impregnado de vícios sobre o fenômeno observado, sob o risco de estar distorcendo o fenômeno. É como prediz: “(...) *é muito difícil observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou das nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir*” (Wallon, 1995A, p.36). Neste caso a postura do observador precisa ser isenta, o máximo possível, para não contaminar o fenômeno.

Em relação ao estudo de caso, Sacks (1997) descreve os pormenores de suas observações clínicas em pacientes com síndromes pós-encefálicas, bem como Damásio (2000) contribui com relatos atuais e valiosos da utilização da observação como recurso para o desenvolvimento da pesquisa de seus pacientes em busca de informações para suas teorias acerca da consciência humana.

As referências sobre o instrumento da observação e a sua aplicabilidade foram fundamentais no processo das sessões de psicomotricidade relacional, implicaram em cuidados no desenvolvimento das observações. A questão da aplicação do instrumento da observação é abordada no tópico “7.4.2.2. Os observadores auxiliares”, onde tratei dos aspectos relativos ao treinamento dos acadêmicos para a realização da observação.

Sem desviar da questão que aborda os cuidados e as características da observação, Gómez, Flores e Jiménez (1996) dão destaque para os papéis que assume o investigador em uma metodologia qualitativa. Analisam que a observação participante se diferencia de uma observação não-participante, pois o investigador adota uma posição interativa com o grupo, pessoas ou instituição a ser investigada.

Na observação participante o investigador atua e observa junto aos acontecimentos, registrando os apontamentos, depois, em local tranquilo. Na observação não-participante, o investigador principalmente observa e somente participa quando solicitado.

Para Negrine (1999), o ato de coletar informações utilizando a observação participante é necessário treino do investigador, inclusive para registrar os fatos após o ato. O investigador deve ter presente o papel que desempenha. Dependendo do momento, é necessário ter habilidade para a relação com os participantes, sem deixar de lado o papel de colher as informações que o estudo requisita.

A observação participante foi adotada durante as sessões que desenvolvi no grupo das crianças, quando ao mesmo tempo fui professor e também observei as crianças protagonistas do estudo, anotando-as em um diário de campo. O diário de campo desenvolvido pelo professor pesquisador compreendeu as anotações que realizei após as sessões práticas com o grupo das crianças. De forma mais tranqüila, utilizei-me deste diário para descrever os apontamentos mais significativos da sessão, das conversas informais com os pais, como também os comportamentos demonstrados pelas crianças protagonistas do estudo e as demais integrantes na sessão.

Ao maximizar a participação no contexto observado, Negrine (1993) destaca as seguintes vantagens:

- facilita a percepção, preparando a compreensão da situação e do contexto social;
- possui grande valor psicológico, os elementos do grupo costumam aceitar o observador e o incorporam como um componente novo;
- facilita o maior número de oportunidades de observação;
- permite estar próximo aos participantes e compartilhar a ação que desempenham nas sessões de psicomotricidade relacional.

Como desvantagens aponta as que seguem:

- subjetividade ao atribuir ao grupo seus próprios sentimentos ou preconceitos;
- perda da capacidade crítica devido à convivência com o grupo;
- possível influência na vida do grupo;
- falta de continuidade dos estudos de forma sistemática.

As análises foram um bom guia para as tomadas de precauções em relação a participação que procedi nas sessões de psicomotricidade relacional. Entendi que a influência no grupo e a subjetividade são constantes e requisitam ter presente o papel e postura de investigador (Woods, 1995, e Negrine, 1999).

Como estratégias para o desenvolvimento das sessões, tomei as seguintes precauções:

- estive acompanhado de mais dois professores auxiliares, acadêmicos de Educação Física, que interagiram com as crianças;
- deixei, nas proximidades, um bloco para anotações, apontamentos que auxiliaram para recordar os acontecimentos importantes, ou que necessitaram de maiores detalhes, dada a complexidade da situação;
- treinei três observadores auxiliares que acompanharam todas as sessões.

Os professores auxiliares foram importantes no processo das sessões, pois ajudaram a interagir com as crianças, permitindo que eu estivesse mais livre para acompanhar, observar e registrar os acontecimentos.

A observação não-participante foi utilizada pelos observadores auxiliares que, após as orientações realizadas, ajudaram a observar e enriquecer as informações, sendo que puderam ser utilizadas em duas frentes: para reforçar a observação em pauta, e outra, quando houve necessidade de realizar outras pautas de observações concomitantes.

Evertson e Green (1989) alertam para a sistematização e seletividade das observações, ou seja, devem ser contínuas e sistemáticas para não ocorrer que uma ou outra situação observada possa ser *artificial* ou mesmo inconsistente devido à exclusividade do fato acontecido. A seletividade da observação é descrita pelos autores como o cuidado do observador projetar as decisões sobre o quê será observado. No caso deste estudo diz respeito às pautas de observação.

7.4.2.1. Sobre a Elaboração da Ficha de Observação

As recomendações teóricas para o preenchimento da ficha de observação foram de que deviam ser considerados o contexto observado e a situação em que se encontra o investigador. Além disso a descrição devia ser detalhada, para, conforme Negrine (1999), possibilitar o aprofundamento no processo de análise das informações.

A ficha de observação foi organizada em formato semi-estruturada. Foi utilizada para fazer os registros de tudo aquilo que foi observado durante a coleta de informações. Para fins de possibilitar uma ampla coleta de informações, fiz uso da observação semi-estruturada (Anexo 3) no decorrer do estudo. Nesta ficha, além dos dados de identificação da situação concreta observada, foram descritas as atitudes, as atividades e as verbalizações das crianças protagonistas do estudo na sessão.

Nessa ficha de observação, organizei pautas abertas em acordo com a rotina da sessão de psicomotricidade, ou seja, os momentos dos ritos de entrada e de saída e da sessão propriamente dita, conforme exposto no marco teórico deste estudo.

Durante o estudo algumas pautas sobre as crianças protagonistas do estudo foram observadas de forma mais intensificada, tendo sempre presente a rotina do desenvolvimento da sessão. As que receberam maior atenção nos ritos de entrada foram:

- a) as reações das crianças na adaptação às rotinas da aula, de permanecer no círculo, bem como a falta e a despedida dos responsáveis;
- b) a atenção em relação à comunicação do professor e das demais crianças integrantes do grupo;
- c) a atenção em relação às atividades do rito de entrada como: desenhos, estórias com fantoches, com dramatizações e livros de estórias;
- d) a forma de comunicação em relação aos seus projetos;
- e) os estímulos e a imitação dos colegas do grupo.

Durante o desenvolvimento das atividades de brincar, a sessão propriamente dita, fiz uso das seguintes pautas:

- a) relação das crianças com os colegas e com os materiais, o uso simbólico dos objetos, as atividades de construção e de exploração corporal;
- b) relação com os professores e com as demais crianças no grupo;
- c) desenvolvimento da trajetória lúdica, o jogo e o exercício.

Durante os ritos de saída, após o desenvolvimento da sessão propriamente dita, observei as seguintes pautas no comportamento das crianças protagonistas do estudo:

- a) as reações das crianças quando as brincadeiras acabam;
- b) o comportamento para ajudar a guardar os materiais;
- c) o comportamento de fazer e receber o toque corporal na “massagem” dos professores e dos colegas;
- d) o exercício de recordar as brincadeiras que foram desenvolvidas durante a sessão.

Conforme descrevi, as observações seguiram pautas previamente determinadas. Elas podiam ser diferentes para cada criança protagonista, pois as mesmas encontravam-se em momentos distintos de desenvolvimento, além de apresentarem comportamentos diferenciados em razão das necessidades especiais e da própria individualidade.

7.4.2.2 Os Observadores Auxiliares

Os observadores auxiliares foram uma peça chave no processo de investigação, pois acompanharam as sessões de psicomotricidade relacional em conjunto comigo. Os observadores auxiliares foram em número de três.

Ao escrever sobre o instrumento das observações e as suas especificidades percebi que

o ato de observar não pode ser realizado de qualquer maneira, desprovido de uma intenção e, mais preocupante ainda, em acordo com os vícios de observação que se possui. Croll (1995) explica que em um processo levado a cabo por uma equipe de observadores é fundamental compreender o papel dos mesmos em conjunto com o investigador, ou seja, como uma unidade no processo investigativo, a fim de não haver distorções e caminhos diferentes no mesmo percurso.

Os observadores auxiliares foram acadêmicos do curso de Educação Física e que já cursaram as disciplinas de Psicomotricidade, Desenvolvimento Humano e de Prática de Ensino I – Educação Infantil (0 a 3 anos), momentos em que receberam orientações sobre a prática de observação. Todavia é importante considerar que uma coisa é o exercício de observação que se realiza individualmente e, outra, é aquele que serve para uma unidade no sentido de haver coerência e afinidade no procedimento e no foco da observação.

Como orientações iniciais para o procedimento de observação acatei as considerações de Negrine (1999) nas ações que segue:

- orientei fazer os registros mais descritivos o possível, desconfigurados de qualquer juízo de valor;
- realizei treinos e exercícios da situação de observador;
- orientei a observação seletiva, isto é, observar a partir de pautas de observação;

O treinamento dos observadores auxiliares seguiu, ainda, os procedimentos adotados por Croll (1995):

- realizei reuniões sistemáticas após as observações das sessões sobre o material recolhido para que os observadores pudessem trocar os registros com a minha presença;
- orientei de forma constante e trouxe presente os requisitos assinalados por Negrine (1999) para o sucesso no desenvolvimento das

observações que foram: ter atenção contínua e seletiva nas crianças do estudo, descrever os fatos com objetividade, isto é, evitar o uso de metáforas, verificar de forma permanente se as informações recolhidas se ajustam aos objetivos do estudo.

Os procedimentos para as orientações dos observadores auxiliares foram importantes para neutralizar a variabilidade de informações que poderiam fugir do foco do estudo. Os resultados me permitiram fazer os ajustes necessários entre os observadores auxiliares, auxiliando nos ajustamentos para o foco no registro das informações.

Em relação à participação como coordenador da investigação, utilizei ainda outros recursos que auxiliaram a compreender o curso das observações:

- ficha de observação (já especificada anteriormente);
- diário, para anotações de campo;
- dispositivos eletrônicos de registros (fotografias e vídeos).

Outro procedimento realizado na coleta das informações foram os memoriais descritivos realizados pelos pais das crianças do Programa de Psicomotricidade Relacional.

7.4.3. Os Memoriais Descritivos

Os memoriais descritivos para o paradigma de investigação escolhido auxiliaram para completar a triangulação das informações que Guba (1985) sugere nas pesquisas de corte qualitativo. O memorial descritivo é destacado como um instrumento adequado ao modelo qualitativo de investigação (Negrine, 1999). Eles permitiram fornecer o registro não-formalizado dos comportamentos das crianças protagonistas do estudo nas situações em que estavam na companhia dos pais e/ou na escola de educação especial. Esses registros foram realizados, não somente pelo pesquisador, mas também por uma parcela significativa dos participantes da investigação, isto é, pelos pais das crianças.

Os memoriais descritivos foram registros realizados pelos pais ou responsáveis acerca do comportamento da criança em casa, na convivência com os familiares. Não foram registros que o pesquisador realizou, mas sim registros dos pais sobre o comportamento da criança quando estavam em casa ou em atividades sobre as quais pudessem fazer o relato descritivo. Neste sentido fiz as seguintes orientações para os pais sobre a confecção dos memoriais descritivos, a fim de facilitar a atividade:

- a) registrar comportamentos do brincar da criança anotando-os da forma mais descritiva possível;
- b) registrar o dia e a hora do acontecimento;
- c) entregar os memoriais para o professor responsável do Programa;
- d) manterem-se tranquilos para descrever de forma simples e objetiva, bem como dispor de liberdade quanto à forma de escrever;
- e) informar aos pais sobre a manutenção do anonimato sobre o conteúdo das informações, por parte do pesquisador, bem como informá-los sobre a utilização acadêmica dos registros.

Os procedimentos listados auxiliaram a manter um vínculo de confiança com os pais e também possibilitaram a compreensão do processo do qual fizeram parte, fato que ampliou as informações sobre as crianças protagonistas do processo investigativo. Para essa finalidade adquiri cadernos pessoais para cada criança do grupo e os entreguei a todos os pais das crianças participantes do Programa, para que o levassem para casa e ficassem à vontade para fazer os registros.

Como dificuldades percebidas em relação ao desenvolvimento dos memoriais descritivos relato duas que se sobressaíram:

- a) a dificuldade e a superficialidade na descrição e expressão das observações feitas acerca do comportamento das crianças em casa;

- b) a irregularidade no cumprimento com a entrega das descrições.

Percebi que os memoriais descritivos também foram um exercício para os pais, que não estavam acostumados a fazer descrições desta natureza. Por outro lado estavam entusiasmados em perceberem que construíam um documento descritivo sobre a história do filho. Os memoriais descritivos se desenvolveram no ano de 2001. No ano de 2002 percebi resistência nos pais em desenvolver a partir da falta devolução dos cadernos de anotações. A totalidade dos memoriais descritivos realizados e coletados com os pais das crianças é ilustrada no Anexo 10.

Destaco que o uso dos memoriais descritivos, com os pais das crianças protagonistas do estudo e as demais integrantes do grupo, foi realizado de forma flexível, sempre considerando a disponibilidade dos pais e a capacidade para descrever o que é significativo com as crianças em casa. A incidência maior do uso dos memoriais deu-se no ano de 2001, primeiro ano do Programa, momento em que os registros favoreceram conversas com os pais das crianças do grupo. Reconheço que os pais das crianças se permitiram escrever alguns acontecimentos de casa e que, nem tudo o que ocorria, era descrito. Faço destaque para a criança D. R. que não fez uso do memorial descritivo devido às dificuldades que os pais expressaram para escrever (Anexo10).

Apesar de perceber diferentes dificuldades para administrar os memoriais descritivos com os pais, não os abandonei. Mas tal como se apresenta no quadro demonstrativo houve apenas um retorno dos memoriais descritivos no ano de 2002. Constatei que os pais se expressam mais claramente nas conversas informais, bem como se permitiram participar aspectos ricos sobre os comportamentos da criança e as suas manifestações com os familiares. A partir desta necessidade descrevo outro pólo de instrumentos auxiliares no processo investigativo que foram as entrevistas.

7.4.4. As Entrevistas

As entrevistas auxiliam, de acordo com a fundamentação teórica, a responder aos objetivos da temática proposta. Woods (1995) destaca que o ato de entrevistar não se constitui em apenas elaborar perguntas, é sobretudo uma ação relacional e possui as mesmas premissas das demais formas de coletar informações, sendo assim a ação que desenvolve deve ser de

confiança, de curiosidade e de naturalidade. O autor adverte que ninguém fala simplesmente “porque sim e a qualquer um”. Por essa linha o autor requisita do investigador competência no desenvolvimento das entrevistas, confiança, visto que só é aberta a guarda quando há uma segurança e responsabilidade no processo da entrevista, do contrário as respostas não saem a contento. Considerando o caso das entrevistas no âmbito da educação, as mesmas possuem conteúdo amistoso, solidário e união em perseguição de um motivo comum que significa a melhoria dos processos educativos, ou em prol de qualificação docente. No processo das entrevistas fiz uso das recomendações de Woods (1995) que sugerem ao investigador:

- um exercício de comportamento natural, estabelecimento de confiança e de solidariedade;
- posicionamento do investigador/entrevistador menos diretivo possível, não estabelecer a posição de comando, participar as questões em um tom de diálogo;
- utilizar-se de diálogos, conversas com os pais e os professores das crianças, com questões organizadas previamente e realizadas em tom de espontaneidade.

Woods (1995) sublinha o caráter natural para a abordagem do entrevistador com o entrevistado, a fim de preservar o ingresso às informações que se deseja coletar. Assim as entrevistas implicam também em observação, ou seja, é importante que o investigador consiga fazer a leitura do que está acontecendo com o entrevistado.

Negrine (1999) explica que a entrevista é “não-estruturada” quando permite a realização de explorações e persegue pistas na tentativa de obter maior profundidade das informações. Também pode ser “semi-estruturada” quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo investigador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que se pensa. Essa composição é diferente da entrevista estruturada que, por sua vez, segue uma ordem estabelecida de perguntas.

Sobre o conteúdo das entrevistas, os participantes foram informados e esclarecidos sobre os propósitos deste estudo. Foi fundamental combinar com os pais das crianças protagonistas que as entrevistas seriam mantidas no anonimato, evitando mencionar os nomes dos participantes.

Negrine (1999) explica que este processo é como uma negociação e deve ser feito entre o pesquisador e os participantes. Os participantes precisam estar de acordo em ajudar e responder ao estudo, para que as indagações sejam por ele respondidas sem nenhum constrangimento. Esse procedimento foi adotado nas reuniões de início e de avaliação com os pais das crianças inscritas no Programa de Psicomotricidade Relacional do Centro Universitário UNIVATES.

A primeira entrevista se deu junto à reunião inicial com os pais das crianças, principalmente com os pais daquelas que foram as protagonistas do estudo. Esta entrevista (Anexo 2) foi organizada no formato semi-estruturado, isto é, com questões abertas que permitiram uma exposição ampla pelos entrevistados, bem como, possibilitou o aprofundamento em novas buscas de questionamentos no sentido de obter respostas mais precisas. O registro pormenorizado das entrevistas realizadas com os pais e/ou responsáveis das crianças protagonistas do estudo está descrito no Anexo 11.

As entrevistas realizadas com os pais e/ou responsáveis das crianças protagonistas do estudo realizaram-se com a flexibilidade das exigências do estudo. Fiz uso deste método para dirimir dúvidas no processo das sessões, que foram bem acolhidas pelos entrevistados. Combinei com os pais um horário em que pudessem estar presentes no Centro Universitário UNIVATES para uma entrevista comigo. Nelas evidenciei as manifestações das crianças nas sessões, como: voltar a usar o bico, recusar e resistir ao momento das massagens, o comportamento de pulsão e a dinâmica em excesso no momento de brincar, bem como busquei saber dos pais as repercussões das sessões de psicomotricidade relacional, seja em casa e/ou nas demais instituições que freqüentam.

Outro pólo de entrevistas realizadas se desenvolveu com os profissionais especializados que atendem as crianças protagonistas do estudo, para conversar com fonoaudiólogas, fisioterapeutas e demais especialistas que atendiam às crianças. O formato da composição da entrevista é apresentado no Anexo 6. O quadro que ilustra o detalhamento das

entrevistas realizadas com os profissionais implicados no atendimento das crianças protagonistas do estudo está registrado no Anexo 12.

As entrevistas com os profissionais que atendiam as crianças permitiram perceber a concomitância em relação aos comportamentos das crianças protagonistas do estudo nos locais em que eram atendidas, bem como as atividades que faziam nestes momentos e que eram repetidos nas sessões de psicomotricidade relacional. Explico que busquei saber destes profissionais desde um pouco da história do atendimento das crianças, as características dos atendimentos que realizam até o olhar desses profissionais sobre o comportamento da criança nas sessões, principalmente sobre o uso das atividades do brincar nos atendimentos e/ou na escola. Neste último recinto, adicionei questionamentos acerca das relações com as demais crianças da escola. Os profissionais entrevistados foram receptivos aos questionamentos e permitiram ainda acesso aos documentos que haviam recebido dos pais das crianças desde o início dos respectivos atendimentos.

Finalmente abordo o uso dos recursos eletrônicos utilizados na coleta de informações que foram as fotografias e as filmagens que auxiliaram nas análises dos pormenores que aconteceram nas sessões de psicomotricidade relacional.

7.4.5. O Material Fotográfico e as Fitas de Vídeo

A coleta de informações se apoiou do documentário visual em diversos momentos da observação do grupo das crianças, para tanto fiz uso das filmagens e das fotografias.

- a) gravações de fitas de vídeo – as imagens das filmagens realizadas foram utilizadas como uma abordagem a mais na coleta de informações. O conteúdo observado, que de alguma forma ou outra escapou da observação e do registro, através do vídeo pode ser reconstituído de forma mais detalhada, para as complementações necessárias. Também serviu como um suporte para as análises aprofundadas relacionadas com as descrições das observações. Posso assinalar que é como ter as sessões desenvolvidas em casa, para a realização de análises posteriores.

As gravações de vídeo auxiliaram nas situações em que não foi possível observar e

realizar todos os apontamentos que deveriam ser feitos. Considerando as orientações de Gómez, Flores e Jiménez (1996) que descrevem o uso das filmagens seguindo os objetivos do estudo, orientei um observador auxiliar para manter a imagem da filmadora com o foco nas crianças protagonistas do estudo.

O uso das filmagens foi realizado de forma significativa nas sessões. A utilização acessória da filmagem constituiu-se em um recurso a mais no momento de realizar análises mais complexas e que exigem mais tempo, bem como em um auxílio no processo de triangulação das informações sugerido por Guba (1985).

- b) Material fotográfico – Quanto ao material fotográfico, o mesmo foi utilizado como apoio para a coleta de informação e anexo às observações descritas.

Utilizei as fotografias como instrumento de técnica de trabalho para efeito de três estratégias:

- 1) as fotografias foram realizadas durante as observações e registradas na respectiva ficha de observação. Este procedimento assegurou a documentação fotográfica seqüencial, pois anotei a hora e a situação em que as fotos foram batidas; mais tarde conseguia preencher todos os campos necessários à identificação da fotografia, que foi anexada à respectiva observação;
- 2) a cada foto foi atribuído um número geral e outro específico, organizando-as pela seqüência das sessões;
- 3) as fotografias foram organizadas em um álbum que contém os seguintes dados de identificação: número geral da foto, número da observação, número da foto na observação, data, horário da foto e o respectivo assunto de forma descrita e sucinta.

O uso das fotografias auxiliou a registrar os momentos significativos dos comportamentos das crianças, desde as situações dos ritos de entrada e de saída como

também, no desenvolvimento das sessões.

7.4.6. Análise Documental: Os Documentos das Crianças Protagonistas do Estudo

Em se tratando do desenvolvimento de atividades psicomotoras de crianças com SD e de crianças com DA é essencial que se tenha o conhecimento do envolvimento dessas crianças com demais profissionais como fisioterapeutas, fonoaudiólogos e pedagogos. Esse conhecimento foi despertado a partir das primeiras entrevistas com os pais das crianças protagonistas, momento em que percebi a importância de ter acesso aos acompanhamentos realizados com essas crianças por demais profissionais. A partir da entrevista inicial que realizei com os pais (Anexo 2) foi possível realizar a descrição da caracterização inicial de cada uma das crianças protagonistas do estudo.

O importante destas informações não está no conhecimento da sua passagem pelos diversos profissionais, mas em tomar conhecimento sobre o olhar destes profissionais sobre a criança, contribuindo na construção de sua história prévia e do acompanhamento concomitante às atividades do Programa de Psicomotricidade Relacional.

Os pais das crianças oportunizaram o acesso aos documentos das crianças de duas formas:

- por intermédio da documentação mantida nos arquivos das escolas de educação especial que freqüentavam, neste caso, de todas as três crianças com SD;
- pelo fornecimento de fotocópias dos documentos, pareceres de profissionais e exames realizados de todas as crianças protagonistas do estudo, como ocorreu com as crianças com DA.

No primeiro caso os pais das crianças permitiram-me obter acesso às documentações que estavam nas escolas de educação especial. No segundo caso os pais me forneciam sistematicamente os pareceres que recebiam dos atendimentos e da escola que frequentavam. Ao receber a cópia desses documentos organizei-os em uma pasta respectiva a cada um dos participantes. Tal material foi importante para o processo desta investigação e foi organizado

em quadros respectivos a cada criança protagonista do estudo que apresento na seqüência.

Quadro nº7 – Documentos de M. F. (Síndrome de Down)

Documento	Quantidade emitida	Data da Emissão	Fonte
Parecer de avaliação – ingresso	1	01/05/1998	Escola de Educação Especial
Ficha de entrevista social	1	28/04/1998	Escola de Educação Especial
Parecer psicopedagógico	1	01/12/2001	Escola de Educação Especial
Ficha de diagnóstico das habilidades motoras	1	01/12/2001	Escola de Educação Especial
Ficha de avaliação do desenvolvimento	1	01/12/2001	Escola de Educação Especial

Os documentos foram conseguidos por intermédio da escola de educação especial, mediante a autorização da mãe de M. F., para poder ter acesso aos mesmos. Todos os documentos recebidos foram valiosos no sentido de perceber a trajetória da criança na instituição.

O parecer de avaliação – ingresso apresenta o diagnóstico da criança aos trinta dias de vida como portadora da síndrome de Down sem distúrbios associados. O parecer psicopedagógico auxiliou em compreender o modo de acompanhamento e de avaliação da instituição. A ficha de entrevista social contribuiu para a triangulação das informações recebidas dos pais da criança nas entrevistas realizadas por este investigador. A ficha de diagnóstico das habilidades apresenta uma ampla variedade de testes de comportamentos e atitudes da criança e a sua respectiva resposta aos mesmos, fator que permitiu o exercício em pautas determinadas nas sessões de psicomotricidade relacional para o estímulo de algumas dificuldades apresentadas.

Quadro nº8 – Documentos de A. R. (Síndrome de Down)

Documento	Quantidade emitida	Data da emissão	Fonte
Parecer fisioterapêutico	2	10/01/1997 e 27/04/2001	Fisioterapeuta
Parecer de avaliação – ingresso	1	01/08/1996	Escola de Educação Especial
Ficha de processo de avaliação do desenvolvimento	1	01/08/1996	Escola de Educação Especial
Parecer pedagógico e educação física	3	01/08 e 01/12/2001; e 30/07/2002	Escola de Educação Especial
Parecer fonoaudiológico	1	30/04/2002	Escola de Educação Especial

O parecer fisioterapêutico e o parecer de avaliação – ingresso apresentam o diagnóstico da síndrome de Down de A. R. sem distúrbios associados e o ingresso da criança no setor de estimulação precoce aos três meses de idade. No parecer do dia 27/04/2001 apresentava idade cronológica de 5 anos e 2 meses e a idade média de desenvolvimento em torno de 24-36 meses.

Chama a atenção nos pareceres pedagógicos a falta de limites e a atenção dispersiva da criança como comportamentos “preocupantes” na avaliação da fisioterapeuta, da pedagoga e da professora de educação física.

Quadro nº9 – Documentos de J. S. (Síndrome de Down)

Documento	Quantidade emitida	Data da Emissão	Fonte
Parecer de avaliação – ingresso	2	01/12/1994 e 08/05/2000	Escola de Educação Especial
Anamnese	1	08/05/2000	Escola de Educação Especial
Ficha de processo de avaliação do desenvolvimento	1	01/10/2000	Escola de Educação Especial
Parecer pedagógico e de educação física	2	01/08 e 01/12/2001	Escola de Educação Especial

Os documentos de J. S., como o parecer de avaliação – ingresso, o acompanhamento através da ficha de processo de avaliação do desenvolvimento e a anamnese, foram fundamentais no processo de coleta de informações, uma vez que as entrevistas realizadas com a sua mãe demonstraram informações desencontradas em relação aos seus atendimentos e à data do diagnóstico da síndrome.

O primeiro parecer de avaliação – ingresso assinala que é portador da síndrome de Down com atraso importante no desenvolvimento infantil com deficiência mental moderada. Já os pareceres pedagógicos da professora de classe e da professora de educação física apresentam descrições de comportamentos repetitivos como: postura cabisbaixa, lentidão e egocentrismo para a realização das tarefas.

Quadro nº10 – Documentos de S. W. (deficiência auditiva)

Documento	Quantidade emitida	Data da Emissão	Fonte
Parecer fonoaudiológico	2	05/04/2001 e 23/04/2002	Mãe
Parecer pedagógico	3	04/06/2001, 12/12/2001 e 01/06/2002	Mãe
Exame de potencial auditivo de tronco cerebral	1	13/08/1997	Mãe
Avaliação audiológica infantil	2	12/09/1997 e 07/05/1998	Mãe
Audiometria	4	05/09/1997, 07/05/1998 e 03/09/2002	Mãe
Testes de seleção de aparelhos auditivos	3	08/10/1997, 07/05/1998 e 29/04/1999	Mãe

Os documentos de S. W. foram fornecidos pela sua mãe. Sempre que solicitada, a mãe de S. W., sempre demonstrou prontidão em apresentar os documentos. Os exames e avaliações realizadas pelo menino nos documentos ilustram o percurso feito pela família na busca de diagnóstico e respectivo tratamento. O primeiro exame feito com a idade de um ano sobre o potencial auditivo de tronco cerebral com testes de estímulos crescentes até 105db na tentativa de obter registros reprodutíveis da onda I (nervo auditivo) indica como conclusão uma anacusia bilateral. O primeiro teste de audiometria acusa perda auditiva profunda.

Para S. W. que frequenta a escola regular de educação infantil foi necessário solicitar os pareceres pedagógicos desenvolvidos por suas professoras. Estes evidenciam como a escola veio avaliando as relações interpessoais e o seu avanço educacional.

Os pareceres fonoaudiológicos também foram trazidos pela mãe de S. W. A partir destes pareceres, percebi a necessidade de buscar informações em entrevista com a fonoaudióloga sobre a DA do menino, uma vez que havia dúvidas sobre os níveis de perda auditiva na criança, ou seja, o comportamento que o menino apresentou nas sessões e o que a literatura sobre o tema da DA apresenta sobre o comportamento das crianças com perdas auditivas profundas.

Quadro nº11 – Documentos de D. R. (deficiência auditiva)

Documento	Quantidade emitida	Data da Emissão	Fonte
Parecer fonoaudiológico	1	01/07/2002	Fonoaudióloga
Parecer pedagógico	1	18/12/2001	Mãe
Audiometria	1	19/02/2002	Fonoaudióloga
Anamnese	1	14/01/2000	Fonoaudióloga

O parecer fonoaudiológico de D. R., solicitado à sua fonoaudióloga, suscitou interesse em buscar informações detalhadas com respeito às perdas auditivas do menino. A anamnese realizada pela fonoaudióloga apresentou o diagnóstico de DA profunda no ouvido direito e cofose no ouvido esquerdo. Recebi o exame de Audiometria pela fonoaudióloga na entrevista que fiz com a mesma, fato que possibilitou a explicação desta sobre as características do exame. O exame que data de 19/02/2002 já possibilita perceber que o uso das próteses auriculares permitiu um avanço nas suas capacidades auditivas. O parecer explica que com o uso de aparelhos a deficiência auditiva se localiza em um nível moderado. A fonoaudióloga explicou que havia outros exames audiométricos feitos anteriormente, mas que foram perdidos pela família em razão das enchentes que a residência da família sofreu por morar em regiões baixas em Lajeado.

7.5 A Prática da Psicomotricidade Relacional com as Crianças nesta Investigação

Para organizar a prática da psicomotricidade relacional nesta investigação, busquei fundamento na proposta pedagógica para a prática psicomotriz educativa em Negrine (1995), que fundamenta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança a partir da compreensão da sua totalidade, ou seja, que as suas ações estão relacionadas tanto com o seu mundo interno, como com as suas possibilidades externas de percepção, de agir com o outro, com os materiais e consigo mesma.

Em Falkenbach (1999A) organizei o acompanhamento das crianças nas aulas de Educação Física do ensino regular em um formato qualitativo, que observa e acompanha o comportamento infantil, bem como organiza formas de interação e intervenção em acordo com as necessidades e as circunstâncias. O ponto comum das ações do professor é de identificar os comportamentos das crianças que são repetitivos, fechados em si mesmos, que

indicam problemas na ordem de novas iniciativas, criatividade, autonomia. Também em favorecer as inter-relações, seja com os iguais, professores e ainda com os objetos e situações plurais promovidas no meio lúdico.

Nesse sentido elaborei indicativos para o acompanhamento e análise do desenvolvimento da criança segundo os aspectos que cito:

- a trajetória lúdica que a criança realiza quando brinca, seja através do jogo ou do exercício;
- a expressividade tônico-gestual e verbal;
- o planejamento, elaboração e execução das idéias que se destinam a atividades concretas (autonomia e criatividade);
- as relações inter e intrapessoal, seja com os iguais, com os objetos, com o professor e ainda consigo mesmo.

Estes aspectos destacados me possibilitaram um olhar inicial sobre o acompanhamento das crianças nas sessões da presente investigação. Para Negrine (1995) a trajetória lúdica é o que realiza a criança quando brinca. O comportamento lúdico pode manifestar-se tanto no jogo, imaginário, como no exercício, situação em que reforça, treina habilidades, ou se desafia na tentativa de conseguir realizar novos movimentos, ou ainda conquistar habilidades novas. A predominância de quando há exercício ou jogo sinaliza onde recai a preferência de determinada criança, ou seja, quando ela se utiliza mais da sua expressividade simbólica, representando diferentes papéis ou, ao contrário, prefere fazer atividades que reforçam ou buscam novas habilidades. É importante ressaltar que não há preocupação com possíveis inabilidades que as crianças possam evidenciar. A satisfação do processo de realizar a atividade é que se constitui em importante canal de novas aprendizagens para a criança.

A trajetória lúdica se apresenta de duas formas: a trajetória de uma única sessão e a trajetória longilínea, no curso de várias sessões. A primeira é uma visão restrita da manifestação lúdica infantil, pois se dá em apenas um momento. Significa a visão do comportamento da criança reduzida a um momento do seu comportamento. A trajetória

longilínea é a reunião de observações e acompanhamento de várias trajetórias, se dá no curso não somente de uma aula, mas do somatório de várias aulas.

O acompanhamento sistemático do comportamento das crianças protagonistas do estudo se deu em uma característica longilínea, isto é, no curso das sessões. Nesse sentido pude interagir e intervir nessa trajetória com o intuito de favorecer a ampliação do universo das possibilidades de brincar, seja nos jogos, como nos exercícios.

A expressividade tônica e gestual, bem como a verbal, centrou-se na capacidade comunicativa infantil. Neste sentido permaneci atento às expressões tônicas nas diversas situações relacionais, pois demonstravam tensão e distensão, concentração e distração, envolvimento e dispersão. A gestualidade também foi provocada a se manifestar nas demonstrações de brincar nos ritos, bem como na expressividade simbólica nas brincadeiras. Também foi importante escutar as verbalizações e saber identificar o que contam e correlacionar com o que realmente faziam nas sessões, aquilo que é expresso no comportamento motriz, enquanto jogam ou fazem exercícios.

Quanto ao planejamento, elaboração e execução das idéias que se destinam a atividades concretas (autonomia e criatividade), estive atento às diversas formas como as crianças projetavam e/ou comunicavam suas idéias. No grupo houve crianças que o fizeram de forma detalhada, que disseram em uma palavra o objeto que pretendiam brincar, bem como aquelas que não falaram, mas expressaram de outras formas.

É sabido também que uma criança de até três anos de idade tem dificuldades de dizer ou projetar o seu dia de amanhã (Vygotsky, 1989). Reconhecendo este aspecto provocava as crianças a projetar suas ações, a refletir sobre o que poderiam vir a fazer, mesmo reconhecendo que, na maioria das vezes, este projeto poderia vir a ser mudado na ação concreta das sessões. Este canal de comunicação entre professor e criança permitiu o estabelecimento de vínculos, bem como a provocação ativa da criança em seus processos cognitivos, para projetar seu pensamento na ação futura. Possibilitou ainda uma organização e orientação das ações das crianças, não deixando que a falta de iniciativa ou de propostas manifestasse em comportamentos desorganizados e agressivos.

Finalmente no que diz respeito às relações inter e intrapessoal, seja com os iguais, os objetos e ainda com o professor, é sabido que o ser humano introjeta na forma de signos internos transformando e evoluindo em seu comportamento tudo aquilo que faz relações significativas. Coube então oportunizar e oferecer diferentes relações, em situações diversas, provocando novas sensações, emoções ou conflitos, para que a criança, mediada pelos adultos, pelos iguais ou pelos objetos, conseguisse vivenciar e experimentar novas aprendizagens, cuidando sempre para que se desenvolvessem em um ambiente seguro e de confiança.

A estrutura da sessão se organizou em três momentos bem distintos que são: o ritual de entrada, a sessão propriamente dita e o ritual de saída. Os ritos de entrada e de saída reuniram as crianças do grupo em um círculo permitindo a visualização de todas e facilitando o processo de comunicação entre elas e com os professores, foram fundamentais para a organização da sessão. Utilizei-me dos mesmos para auxiliar às crianças protagonistas do estudo a:

- compreender e diferenciar os momentos de escutar e de projetar as brincadeiras, os momentos de brincar e de parar de brincar, para comunicar e ouvir as produções;
- desenvolver diferentes formas de atenção, em atividades de estórias com uso dos fantoches, dramatizadas por uma professora auxiliar e/ou com livros de estórias;
- discernir os momentos de fantasia e de realidade, ou seja, os momentos que podem servir para brincar de faz-de-conta e de parar de brincar para tomar outras posturas e atitudes na sessão;
- exercitar a escuta dos pares e do professor, bem como verbalizar os projetos e as produções desenvolvidas em aula;
- desenvolver a capacidade de projeção e de organização das atividades discernindo os tempos da sessão, noção de antes e depois;

- aproximar as crianças entre si e a receptividade de umas sobre as outras a partir da realização das massagens entre elas.

No desenvolvimento da sessão propriamente dita, o momento das brincadeiras, o papel dos professores foi em promover a movimentação das crianças, oportunizando experiências relacionais satisfatórias e diversificadas entre os colegas, com os professores e com os materiais.

A mediação dos professores foi um importante canal de comunicação entre as crianças com SD e DA com aquelas “normais” no grupo. Promover a linguagem comum de brincar juntos e de compartilhar os mesmos materiais foi um ponto importante para as crianças do grupo compreenderem os diferentes colegas como parceiros legítimos no processo de convivência.

O uso da atividade lúdica no processo de comunicação contribuiu para a aproximação entre as crianças e, também, nas primeiras construções de vínculos entre elas. A diversão do lúdico agiu como um fenômeno transicional que ajudou as crianças de duas formas: para auxiliar na descontração das crianças na sessão, atenuando a falta inicial dos pais, bem como um mediador natural da comunicação entre as crianças.

A estrutura da sessão, os ritos e a sessão propriamente dita, momento de brincar, possibilitou-me organizar intervenções pedagógicas para auxiliar as crianças protagonistas do estudo em acordo com suas necessidades de aprendizagem e de interação. As necessidades para favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças participantes também implicou na organização e na escolha do local para o desenvolvimento das sessões.

Na escolha do local para o desenvolvimento das sessões de psicomotricidade relacional, as atividades corporais lúdicas com o grupo das crianças, requisitei um espaço que reunia diferentes materiais e com uma amplitude física que permitia a manifestação de vivências corporais plurais, bem como o desenvolvimento da observação das crianças em diferentes situações e locais.

Considerando as necessidades para o bom andamento destas sessões organizei-as em um único local. O local é a sala 204 do Prédio 9 e fica no Centro Universitário UNIVATES. É uma sala espaçosa e bem iluminada, preparada para o desenvolvimento de práticas corporais. Apenas o seu pé direito é um pouco baixo, medindo somente 3,00m, altura que é considerada baixa para atividades corporais, levando-se em conta as necessidades de saltos sobre aparelhos como camas elásticas, para fazer escaladas e outras possibilidades.

A sala possui dois banheiros próprios, dois vestiários, dois espaldares e um espelho fixados na extensão de uma parede. O piso é sintético, próprio para as crianças poderem retirar os calçados também nos dias de temperatura mais fria.

A variedade dos materiais contribuiu para a manifestação e provocação de atividades dos participantes, bem como possibilitou com que se exteriorizassem brincando de formas diversas. Negrine (1995) organiza os materiais a serem utilizados nas aulas em três grandes blocos que são os materiais de construção e representação gráfica e plástica, os materiais de fantasia e os materiais dinâmicos.

No primeiro bloco de materiais organizei pedaços de madeira de diversos formatos, peças de encaixar, massa de modelar, argila, giz de cera, papel para desenhar, quadro-verde e giz colorido, entre outros.

No segundo bloco, que diz respeito aos materiais de fantasia, fiz uso dos disfarces que se constituem em telas de tecido, roupas de várias formas, máscaras de plástico, chapéus, sapatos, fantoches, entre outros, que serviram ao imaginário e às representações diversas das crianças.

Em relação aos materiais dinâmicos que promovem a ação para jogar e exercitar, escolhi os aparelhos fixos, como o trampolim, os espaldares, as almofadas, os colchões de tamanhos diversos, as cordas, as bolas e os cilindros gigantes, os bambolês e outros.

O fundamento para o uso desses materiais é a atividade plástica, ou seja, os materiais sem uma forma pré-definida serviram para as mais diversas utilidades nas sessões realizadas. As almofadas de diversos tamanhos foram usadas desde o uso em construções de casas como motocicletas, ônibus entre outros. Os objetos destituídos de uma forma definida receberam a

projeção diversa e criativa das crianças participantes das sessões.

7.6 Síntese do Estudo

O volume de informações desenvolvido no processo deste estudo é esquematizado e apresentado no quadro que segue. O quadro dá destaque para o instrumento utilizado e a quantificação das informações, permitindo a percepção da dimensão total da investigação.

Quadro nº12 – Síntese da coleta de informações: sessões de psicomotricidade relacional – anos de 2001 e 2002

INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE INFORMAÇÕES	TOTALIDADE DOS INSTRUMENTOS COLETADOS
Sessões realizadas e observadas	26 (2001) + 32 (2002) = 58
Sessões registradas nos diários de campo	26 (2001) + 32 (2002) = 58
Entrevistas com pais e/ou responsáveis	19
Entrevistas com os profissionais	7
Documentos entregues	38
Memoriais Descritivos	26
Fotografias	251
Filmagem de sessões	22

No quadro anterior estão computados os números respectivos à totalidade da coleta de informações realizadas no desenvolvimento das sessões nos anos de 2001 e 2002. Cabe explicar que nos Anexos 7 e 8 há um detalhamento contendo as datas das sessões, as crianças protagonistas presentes em cada uma destas sessões e a respectiva numeração de cada sessão que foi realizada. O detalhamento das entrevistas realizadas com os pais e/ou responsáveis e das entrevistas com os profissionais está registrado nos Anexos 11 e 12 respectivamente. Finalmente o detalhamento dos memoriais descritivos está registrado no Anexo 10.

CAPÍTULO III

8 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Com a finalidade de descrever, analisar e interpretar o presente estudo, analiso os aspectos que ofereceram uma melhor compreensão de cada caso, através:

- a) da descrição da história prévia dos participantes, a partir das entrevistas com os familiares e profissionais, bem como da análise dos documentos coletados;
- b) das observações realizadas durante as sessões de psicomotricidade relacional, no período de abril de 2001 a novembro de 2002.

Para cada criança protagonista do estudo, procurei respeitar os aspectos que se destacaram como relevantes. O relato destes aspectos permite considerar a trajetória e as características das crianças, tomando como base as rotinas da sessão de psicomotricidade relacional.

8.1 M. F.

M. F., do sexo masculino, nasceu em Lajeado no dia 19 de março de 1998. Reside com os pais e é o segundo filho do casal. O irmão mais velho possui oito anos de diferença para M. F. A família é de um nível socioeconômico médio. O pai é eletricitista, a mãe é recreacionista de uma escola de educação infantil na rede municipal de ensino da cidade de Lajeado. O casal possui um bom relacionamento entre si e com os filhos.

A gravidez foi planejada, e o casal não fazia expectativas em relação ao sexo da criança. O desenvolvimento da gestação teve acompanhamento médico. A mãe apresentou enjôos e vômitos no primeiro trimestre e a gestação se desenvolveu sem intercorrência.

M. F. nasceu de parto cesariana aos oito meses de gestação (37 semanas), pesando 2.700 gramas. Nasceu bem e imediatamente chorou. Foi amamentado no segundo dia e apresentou dificuldade de sucção na primeira vez. As demais amamentações se desenvolveram com boa sucção. Apresentou icterícia no terceiro dia e fez fototerapia do quinto ao sétimo dia e, em seguida, teve alta, permanecendo com acompanhamento médico semanal no período de um mês.

Por este ser o segundo parto da mãe e em função da sua atividade constante com crianças na escola de educação infantil, tornou fácil para os pais perceberem, imediatamente após o nascimento, que a criança possuía características diferenciadas das consideradas “normais”. O primeiro sinal que chamou a atenção da mãe foram as características físicas do menino, como: os olhos “rasgados” e a sensação de leveza da criança ao ser carregada no colo, dada a sua hipotonia muscular. Mais adiante foram percebendo outros sinais como os lábios abertos e a língua protusa. Estas características foram suficientes para que os pais se empenhassem em buscar orientação.

Durante o primeiro mês M. F. teve acompanhamento médico semanal. Após este período, a família levou a criança para fazer a consulta em uma escola de educação especial em Lajeado. Nesta escola os pais de M. F. foram orientados de modo a entender o tratamento que melhor se ajusta para favorecer o desenvolvimento do menino. Primeiramente a criança foi encaminhada para uma fisioterapeuta, para trabalhos de estimulação precoce.

Em entrevista realizada com a fisioterapeuta de M. F. em julho/2001, a mesma explicou que no atendimento realizado, o menino apresentou poucas dificuldades para a separação da mãe. A fisioterapeuta guarda em seus registros que em janeiro de 2000 o menino começou a engatinhar, conseguindo, levantar-se com apoio ativo, também já conseguia trocar passos apoiado e utilizar vários objetos. Em abril de 2000, M. F., com dois anos de idade, adquiriu a marcha espontânea.

O desenvolvimento motor de M. F. foi o que mais se ampliou, pois o menino adquiriu boas habilidades básicas como: caminhar, correr, subir em objetos apoiado nas mãos e puxar o corpo, e até subir escadas com auxílio. No parecer da fisioterapeuta, o menino já apresentava uma boa autonomia motora.

Concomitante aos atendimentos na escola de educação especial, M. F. também passou a freqüentar com assiduidade a escola regular de educação infantil. O ingresso nesta escola se deu já aos quatro meses de idade, em companhia da mãe que trabalha como atendente/recreacionista nesta mesma escola.

Na escola regular de educação infantil, M. F. foi bem recebido pelos colegas que o vêem como uma criança do grupo. A professora de M. F. relatou que, quando as atividades eram no pátio, geralmente o menino brincava sozinho. As relações de brincar entre os colegas somente ocorriam sob a orientação da professora da turma, que organizava atividades recreativas e proporcionava a vivência de M. F. em conjunto com os demais. Ela observou que nestas atividades o comportamento dos colegas em relação ao menino era de colaboração e de adaptação às suas possibilidades. Explicou também que os colegas compreendem e ajudam M. F. para que possa brincar junto (Entrevista com a professora da escola regular de educação infantil de M. F., em 06/11/2002).

No desenvolvimento de M. F., a parte da linguagem foi a que apresentou maiores dificuldades. De acordo com o parecer pedagógico emitido pela escola de educação especial, o menino fazia um uso instintivo da linguagem, e somente em raras situações.

Na escola regular de educação infantil as atividades de promoção da linguagem de M. F. eram restritas, sendo constatado que comumente os adultos usam a palavra para responder ou falar pelo menino. Nas comunicações realizadas no grupo das crianças nesta escola

também foi freqüente o uso da palavra pelas crianças que falam pelo menino. O mesmo ocorria em casa quando o menino solicitava algo para os pais. Os mesmos consentem que, na maioria das vezes, o menino teve que fazer pouco esforço para comunicar algo, pois eles logo tentavam adivinhar o que a criança estava querendo dizer (Entrevista com os pais de M. F., em 27/03/2000).

Como prediz Vygotsky (1997), as dificuldades no desenvolvimento da criança PNEE não são um produto da sua deficiência, mas muito mais um produto das relações sociais que são estabelecidas. Neste sentido o processo de comunicação de M. F. somente pode ser desenvolvido caso o contexto no qual é participante ajude e estimule estas potencialidades.

O Ingresso de M. F. no Programa de Psicomotricidade Relacional

Como expliquei no capítulo da metodologia do estudo a busca por crianças PNEE na comunidade me fez entrar em contato com as escolas de educação infantil da rede municipal de ensino via Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SMED de Lajeado. No dia 26/03/2001, atendi o chamado telefônico dos pais de M. F. que pediam informações a respeito do Programa de Psicomotricidade Relacional, pois ficaram sabendo, por intermédio da SMED, que o referido programa tinha vagas para crianças PNEE. Por telefone, expliquei, de forma resumida, como se desenvolvem as aulas e as características da atividade de investigação a que o Programa se propunha e marquei a primeira entrevista com os pais no dia 27/03/2001, a fim de que o menino pudesse participar com o grupo já no dia 28/03/2001, quando ocorreria a segunda sessão do programa. Neste primeiro contato, fiz questão de que a criança participasse junto com os pais na entrevista, tendo por finalidade conhecer o menino.

Os pais vieram para a entrevista no horário marcado e trouxeram junto M. F. como havíamos combinado. Neste primeiro contato percebi que os pais eram simpáticos e muito interessados pelo menino. Ao questionar o que esperavam do programa para M. F., os mesmos explicaram que se preocupavam com o seu desenvolvimento e que buscavam atividades que poderiam auxiliar no tratamento, que se resume à participação da criança em uma escola de educação especial. Os pais explicaram que a referência para M. F. em casa são eles próprios (o pai e a mãe), sendo que os mesmos tentam demonstrar atitudes que procuram ser coesas um com o outro nas orientações para M. F. De fato constatei, no desenvolvimento dos dois anos em que M. F. participou do Programa, que os pais possuem boa sintonia. O fato

de a mãe estar mais presente com o filho na escola de educação infantil, não interferiu no relacionamento do menino com o pai, o qual também é muito benquisto pela criança. No desenvolvimento das aulas foi o pai quem trouxe e buscou M. F. nas sessões, em função da disponibilidade de horários que possui em sua atividade profissional.

Sobre o brincar de M. F., os pais foram unânimes em afirmar que a preferência dele é chutar a bola com o pai e o irmão. Também gostava de brincar com os carrinhos de empurrar e com os jogos de encaixe que possui em casa e na escola de educação infantil.

Na conversa com os pais pude perceber o comportamento de M. F. junto com eles. M. F. demonstrou-se calmo e silencioso. Em nenhum momento houve qualquer som ou manifestação da parte do menino, apenas permaneceu no colo do pai olhando para os objetos e para mim enquanto conduzia a entrevista.

A primeira participação de M. F. na sessão do Programa de Psicomotricidade Relacional

M. F. iniciou no Programa de Psicomotricidade Relacional em 28/03/2001. Nesta sessão chegou um pouco depois do grupo das crianças, que já estava organizado no rito de entrada. O menino compareceu à primeira sessão acompanhado dos pais que o conduziram até a sala. Ajudaram M. F. a tirar os sapatos para que pudesse subir no *tatami*. Eles o incentivaram a ir até o grupo. O menino caminhou olhando para os seus pés enquanto se direcionava para o grupo, que estava sentado, aguardando sua aproximação.

No rito de entrada M. F. sentou-se ao lado de um professor auxiliar que lhe deu as boas vindas e conversou com ele. Embora M. F. tenha se mantido em silêncio no grupo, houve demonstrações de tensão no menino, que olhava com frequência para os pais que ainda estavam presentes na sala. Quando percebeu que os pais tinham ido embora, começou a chorar baixinho, permanecendo triste durante o período do rito de entrada. Tentei chamar sua atenção apresentando o nome de cada criança do grupo e dizendo bem alto o seu nome para o grupo, mas o menino permaneceu quieto e com o rosto de choro.

M. F. somente se recuperou quando começaram as brincadeiras. O menino foi levado pelo professor auxiliar para brincar nos legos. Nas peças de encaixe ele ajudou-o a montar um carrinho e começou a brincar com ele rodando-o na direção do menino. M. F. pegou o carrinho e começou a brincar. Com o carrinho de lego na mão começou a passar as rodas sobre a bola gigante e os colchonetes.

Com o início das brincadeiras e a ajuda do professor auxiliar a participação de M. F. se tornou descontraída, e ele esqueceu da saída dos pais. A descontração do menino permitiu que ele observasse melhor os demais colegas e os objetos que estavam na sala. O primeiro objeto que lhe chamou a atenção foi a bola gigante. Nesta sessão o menino correu até a bola e começou a dar chutes na bola, tal como os pais citaram em relação às preferências de M. F. na ocasião da entrevista.

M. F. se comportou com calma nas brincadeiras em que participou. Demonstrou não gostar de tumulto, pois, quando A. L. de três anos de idade, que chorava (“Normal”), aproximou-se nas peças de encaixe, ele deixou estes brinquedos e abandonou o local, indo na direção dos colchões gigantes onde haviam outras crianças brincando. Nos colchões gigantes percebeu-se a primeira experiência de imitação do menino no grupo, tal como descreve a observação nº01 de M. F.:

“9:08h M. F. está próximo dos colchões e tenta subir, mas não consegue. Olha para o lado e vê os colegas subindo por uma lateral em que há uma inclinação. Consegue subir, senta-se ao lado do professor auxiliar e fica olhando para o colega D. B. que sobe e salta dos espaldares nos colchões gigantes. M. F. levanta-se e anda com calma até os espaldares, é ajudado pelo professor auxiliar. M. F. desce pelo mesmo lugar em que subiu. M. F. faz isto várias vezes. 9:13h D. B. escorrega no colchão inclinado com a barriga para baixo e a cabeça na frente do corpo. M. F. segue D. B., mas escolhe escorregar sentado” (Sessão nº02, obs. nº01 de M. F. em 28/03/2001).

A imitação de M. F. do colega D. B. possibilitou as primeiras experiências sensório-motoras na sessão. Imitar D. B. foi um estímulo para sua iniciativa em brincar de outras atividades diferentes daquelas que costumava brincar e que, segundo os pais, eram as suas preferências. A descontração ao iniciar as brincadeiras também possibilitou compreender o lúdico como um fenômeno transicional, que ajudou o menino a sentir-se melhor no grupo na

ausência dos pais (Winnicott, 1975).

No momento de guardar os materiais, M. F. não ajudou e queria continuar a brincar. Não adiantou a ajuda de um professor auxiliar no sentido de pedir para que ajudasse a guardar os bambolês. O menino ficou tenso e resistiu.

No momento da massagem, M. F. sentou-se junto ao grupo e foi ajudado para deitar. Quando se deitou conseguiu relaxar e recebeu com tranquilidade o toque corporal dos professores. No rito de saída, M. F. não comunicou o que brincou. Mesmo com a insistência do professor e o silêncio dos colegas o menino apenas olhou para o seu dedo que colocava na boca e tirava repetidamente.

M. F. nos ritos de entrada e de saída nas sessões ano de 2001: o ensaio para as suas primeiras comunicações no grupo

O comportamento de M. F. nos ritos de entrada em 2001 foi bastante reservado. Nas sessões seguintes à sua participação inicial, o menino foi levado pelo pai, que permaneceu nas primeiras sessões observando o rito de entrada a distância e, em seguida, saía, voltando somente ao final para pegar o filho.

Ressalto que para fazer a descrição e as reflexões sobre o comportamento de M. F. no rito de entrada é necessário descrever e refletir, ao mesmo tempo, as evidências demonstradas no rito de saída. A mudança do comportamento de M. F. no rito de entrada teve os seus primeiros indicativos nos ritos de saída. Por este motivo abordei os ritos em conjunto na descrição de M. F. Sem entrar imediatamente nos detalhes destas descrições, enumero os aspectos que se destacaram no comportamento do menino nos ritos:

- 1) a imitação do professor e dos colegas;
- 2) o uso dos recursos como mostrar os materiais, os fantoches;
- 3) a identificação da sua vez de falar;

4) o comportamento no rito de saída: a fadiga em aulas dinâmicas e a relação com a comunicação;

5) a primeira verbalização de M. F. nas sessões.

As primeiras participações de M. F. nos ritos de entrada e de saída foram bastante silenciosas. O desconforto inicial da despedida dos pais que ocorreu na primeira sessão não se manifestou mais. Contudo o comportamento de M. F. se mostrou muito passivo. A sua presença era apenas física, e o menino não demonstrava interagir com as atividades do rito de entrada e de saída.

As primeiras manifestações de M. F. ocorreram a partir de sua iniciativa de imitação. Na sessão nº06, em 25/04/2001, insisti em atitudes que vinha desenvolvendo nos ritos de entrada com o grupo. Nesta sessão percebi as primeiras reações de M. F. à rotina do rito. A descrição das observações ilustra o fato:

“8:37h M. F. olha para o professor que mostra as crianças presentes. Para cada criança que o professor aponta ele olha. Quando o professor o chama, baixa a cabeça e passa a mão nos olhos. Coloca o dedo na boca, depois apóia as mãos entre as pernas estendidas e cruzadas. O professor aponta para um de seus colegas, M.F. aponta então para a mesma criança. 8:40h o professor chama sua atenção para mostrar outro colega e ele coloca as mãos no rosto, logo depois observa os colegas, põe o dedo no nariz e esfrega o rosto. O professor mostra os brinquedos novos, e M.F. olha o baú de fantasias” (Sessão nº06, obs. nº05 de M. F. em 25/04/2001).

No rito de saída de outra sessão, M. F. também imitou o professor:

“9:25h M. F. senta-se ao lado de D. B. e N. P. (‘Normal’). (...). Olha para o professor e aponta para S. W. (DA), como faz o professor. Imita os movimentos do colega que aponta para os objetos com os quais brincou. Faz sons igual ao colega S. W. 9:37h o professor chama os colegas para falar, e M. F. aponta para os colegas” (Sessão nº10, obs. nº06 de M. F. em 23/05/2001).

Nessas sessões há evidências do início da interação de M. F. com o grupo e com o professor. A imitação do professor foi um comportamento repetido pelo menino nas sessões do primeiro semestre de 2001. Neste período também a atenção de M. F. para a conduta dos demais colegas começou a se manifestar. Na primeira observação há mostras de timidez no comportamento de M. F., mas até a timidez é sinal de que ele começa a perceber o meio externo em que está participando.

Os colegas também foram imitados por M. F. no rito de entrada, conforme ilustram as observações que seguem:

“8:33h as crianças estão sentadas em círculo, e o professor pede para que observem o contexto já criado em um canto da sala, M. F. observa atento. 8:35h o professor pede para M. F. levantar a cabeça de J. S. (SD), que mantém a mesma escondida entre as pernas. Ao invés de erguer a cabeça do colega, M. F. esconde o seu rosto como faz J. S.” (Sessão nº05, obs. nº04 de M. F., em 18/04/2001).

O ato de imitar os colegas pode ocorrer com qualquer um dos colegas. O modelo externo pode ser positivo ou negativo. É considerando esta visão que Vygotsky (1997) ressalta que a escola especial educa para a deficiência. Ao interagir apenas com modelos externos que também apresentam dificuldades, os modelos deficientes podem apenas ampliar ainda mais a deficiência. No caso em estudo, a timidez do colega foi um empréstimo para M. F. que também dava mostras de comportamento reservado e tímido. Chamar a atenção de M. F. para o que J. S. fazia foi um incentivo para o menino imitar o colega.

Passei a garimpar o uso de modelos que pudessem emprestar as zonas proximais para M. F. como a atenção e a iniciativa. Na sessão do dia 11/07/2001, foi feito um exercício nesta direção. Iniciei o rito de entrada exercitando o planejamento com as crianças. Na vez de falar ele não se manifestou. Olhou para mim, mas não se expressou verbalmente. Nesta sessão havia um quadro-verde na sala e o professor sugere que M. F. desenhasse o que gostaria de brincar. O menino não levantou e não desenhou, apenas permaneceu me olhando.

No rito de saída, desta mesma sessão, adotei o desenho como recurso de expressão para todo o grupo das crianças. Chamei propositalmente as crianças antes de M. F. para irem ao quadro-verde e se desenharem brincando. M. F. foi o penúltimo a ser chamado. Ao ser

chamado o menino olhou para mim, então insisti para que se manifestasse. M. F. levantou lentamente e foi em direção ao quadro-verde para desenhar. Fez pouca força com o giz e o desenho ficou imperceptível. Depois de desenhar voltou para o círculo com o grupo (Diário de campo do dia 11/07/2001).

Os modelos anteriores a M. F. foram fundamentais para que ele entendesse o que era para fazer. Ir para o quadro-verde e desenhar foi uma exposição difícil para M. F., que demonstrou timidez nas sessões anteriores. Quando fiz a solicitação no rito de entrada o menino não teve nenhum modelo anterior que o ajudasse a cumprir o solicitado. No rito de saída, os modelos dos colegas contribuíram para esta finalidade.

O uso dos recursos para provocar a manifestação e a interação das crianças do grupo auxiliou no processo interativo de M. F. com o grupo e contribuiu para suas primeiras participações ativas. Como observei que no rito de entrada da sessão do dia 25/04/2001 M. F. começou a manifestar um comportamento interativo e também passou a fazer uma trajetória lúdica mais dinâmica, aproveitei para provocar um pouco mais M. F. no ato da sua verbalização no momento do rito de saída. Nesta sessão, ao perceber que M. F. não se manifestou às perguntas, levantei-me e dirigi-me até os objetos com os quais havia brincado e os mostrei questionando-o se havia brincado com os materiais. A observação descreve o comportamento de M. F. na interação comigo:

“9:32h M. F. olha para o professor auxiliar e depois para o colega que fala. Chega a vez de M. F. dizer o que brincou. M. F. fica calado e olha para frente, na direção do professor. Em seguida esconde o rosto com as mãos. Volta a olhar para o professor que pergunta novamente, mas ele nada responde, M. F. olha para baixo. O professor levanta-se e M. F. o acompanha com os olhos. O professor mostra os materiais com os quais ele havia brincado, então M. F. aponta para eles. O professor fala de outras atividades que ele fez e M. F. baixa a cabeça novamente. Esfrega os olhos e passa a mão na roupa” (Sessão nº06, obs. nº05 de M. F. em 25/04/2001).

Sem a contínua insistência em pedir para M. F. falar e o recurso de mostrar os objetos que o menino havia brincado, o comportamento poderia ter sido passivo, igual ao de sessões anteriores. Estas atitudes auxiliaram na sua recordação, além de terem sido uma forma diferenciada para interagir com ele neste momento da sessão. Neste rito de saída M. F.

comunicou pela primeira vez com o professor e o grupo na sua vez de falar.

Outro recurso importante para a interação de M. F. no rito de entrada foi o uso dos fantoches em uma animada estória interpretada pelos próprios professores. O comportamento atento e envolvido de M. F. é descrito na observação seguinte:

“8:42h M. F. está sentado em frente ao professor. Boceja, tosse e observa os colegas. Quando percebe os fantoches no início da estória fica estático olhando para os bichinhos. 8:45h chegam outros colegas, mas ele nem olha atento aos professores que ensaiam o teatro. Fica com a mesma fisionomia e na mesma posição. 8:46h a estória começa, e M. F. está paralisado, de pernas cruzadas e com as mãos entre elas. Observa atentamente a estória e raras são as vezes que ele pisca. Coloca os braços para frente e se encoraxa neles, observa o professor auxiliar que passa a girafa nas suas costas e no outro lado aparece uma zebra. Olha para os lados várias vezes. Olha para os fantoches que o professor segura e também para seus colegas” (Sessão nº12, obs. nº08 de M. F., em 06/06/2001).

M. F., que costumava adotar um comportamento dispersivo no rito de entrada, passou a demonstrar-se mais atento com o uso dos fantoches. A interação de M. F. foi tão intensa que tentou fixar os olhos nos fantoches e acompanhar toda a movimentação que faziam. Nesta mesma sessão, o ritmo de M. F. nas brincadeiras foi tão dinâmico e variado que no rito de saída. Após a massagem, percebemos que M. F. estava fatigado. Demorou-se para levantar e sentar. Enquanto os colegas falavam, ele apenas permaneceu bocejando.

Em uma sessão próxima ao final de ano usamos novamente os fantoches. Como estes materiais auxiliavam na atenção do grupo das crianças, fizemos o uso dos mesmos no sentido de comunicar às crianças as normas de convívio na sessão.

“9:07h os professores contam uma estória com os fantoches. M. F. observa com a boca aberta e as mãos entre as pernas. Com os fantoches, os professores perguntam do que as crianças gostariam de brincar. Ele joga-se para frente e tenta encostar no boneco que o professor auxiliar segura. Sorri e olha os colegas em volta. 9:14h M. F. olha fixamente para os professores que falam através dos fantoches. Olha para os colegas que falam. Cruza as pernas e fica de cócoras olhando os fantoches” (Sessão nº22, obs. nº13 de

M. F., em 17/10/2001).

O uso dos fantoches auxiliou na motivação e envolvimento do menino já no rito de entrada, momento de maior passividade de M. F. na sessão. Despertar a criança para o desenvolvimento da sessão foi a tônica dos ritos de entrada em 2001. M. F. demonstrou maior atividade e interação quando fizemos uso desta prática pedagógica. O ato de tentar pegar os fantoches demonstra o quanto eles despertaram sua curiosidade e motivação.

A atenção aos colegas do grupo e o ato de imitar o professor foram as formas iniciais de interação de M. F. com o grupo nos ritos. Estas formas iniciais tiveram a sua parcela de contribuição e foi o que permitiu a compreensão e a identificação de que também tinha uma vez para falar, sendo que a mesma era respeitada pelos colegas do grupo.

No rito de entrada todos os colegas, sem exceção, foram chamados para comunicar o que gostariam de brincar na sessão. M. F., que fez parte desta rotina, passou a compreender que também podia fazer uso da comunicação. Antes de iniciar com a comunicação propriamente dita, M. F. compreendeu que a atenção do grupo se voltava para ele.

O uso da sua manifestação no grupo se iniciou no rito de saída do dia 25/04/2001, conforme descrevi anteriormente. Em outra sessão, no dia 23/05/2001, M. F. demonstrou dinamicidade no momento de brincar e o menino deu mostras de prazer corporal nas vivências em que participou. No rito de saída desta sessão, M. F. permaneceu ativo e interagiu na fala de S. W. apontando para ele e imitando-o. Ao perceber esta manifestação de M. F., aproveitei para pedir-lhe do que havia brincado na sessão. M. F. jogou o corpo para frente e bateu palmas sorrindo. Nesta sessão M. F. começou a demonstrar evidências de reconhecer o seu momento de manifestação no grupo. Em outra sessão deste ano M. F. também reconheceu o seu momento de manifestar-se, a observação registra este comportamento:

“10:02h M. F. é chamado pelo professor para falar. Olha para o professor e joga o corpo para frente. Permanece olhando para o professor. O professor lembra o que M. F. fez nesta sessão. M. F. olha para os materiais que o professor mostra e bate palmas, projeta o tronco para frente e sorri para o professor que mostra os materiais com os quais o menino havia brincado” (Sessão nº18, obs. nº11 de M. F., em 22/08/2001).

O ato de chamar a atenção de M. F. para o que brincou despertou a sua atenção e ajudou o a reconhecer o momento de comunicar como um espaço para a sua manifestação, por isto o ato de jogar-se para frente e bater palmas. Percebi que este reconhecimento também o deixou feliz no grupo. As manifestações de interação e de reconhecimento do menino no grupo possibilitaram um bom avanço, ainda neste ano, em relação à sua comunicação, que foi a sua primeira manifestação verbal nas sessões. A observação do dia 14/11/2001 descreve este comportamento:

“9:18h o professor mostra para M. F. quem está falando. M. F. observa o colega. D. B. o puxa para perto dele e M. F. o olha. Esfrega o rosto e observa o colega que fala. Observa o colega que fala. M. F. começa a imitar o professor, faz barulho de motor com a boca e com as mãos faz-de-conta que dirige. Olha para o professor e sorri. Ajeita-se e senta mais próximo do colega D. B., 9:23h o professor chama M. F. para falar do que irá brincar. Ele coloca as mãos na boca e observa o colega. O professor insiste e M. F. fala (sons) e aponta para os objetos da sala. Olha para o professor que lhe pergunta se irá brincar nos colchões, M. F. olha para os colchões e sorri. Olha para as colegas A. B. e V. M. e sorri. O professor volta a perguntar-lhe do que ele irá brincar e M. F. fala (sons)”
(Sessão nº25, obs. nº15 de M. F., em 14/11/2001).

Esta foi a primeira manifestação em forma de fala de M. F. nas sessões. Compreendi que todo o processo de reconhecimento das possibilidades de comunicação da criança no grupo somente pode manifestar-se quando há uma cultura de escuta entre os participantes. O ato de escutar é a premissa para falar, e as crianças reconhecem que todas elas podem falar. Se há este crédito no grupo como comportamento, então pode se manifestar como atitudes para os colegas integrantes que passam a compreender e identificar suas potencialidades. O crédito do grupo foi empréstimo para o despertar de novas zonas proximais no outro. Fato que não poderia acontecer, caso não fosse oportunizado tempo e atitude de escuta entre os colegas, para o favorecimento da fala de todos os integrantes do grupo.

O relato da mãe de D. B., de cinco anos de idade, descrito no seu memorial descritivo, ilustra este sentimento nas crianças do grupo:

“Quanto aos encontros de psicomotricidade comenta as primeiras atividades que realiza, os brinquedos preferidos e os amigos com quem brinca. Em relação aos colegas da turma relata que: ‘tenho amigos na rodinha que ainda não falam direito, mas que estão aprendendo’” (Memorial Descritivo da mãe de D. B., em 20/06/2001).

O que pude compreender a partir desta descrição é que as crianças “normais” também aprendem ao escutar e ao dar tempo de escuta aos colegas que ainda não conseguem falar no grupo. Várias formas de comunicação são expressas pelos diferentes colegas e, até mesmo, o silêncio foi entendido e respeitado como uma forma de comunicação dos colegas que “ainda não falam”. As crianças aprendem que o ser humano pode aprender sempre, independentemente das suas condições. Neste sentido, o grupo das crianças aprendeu a conviver e a aceitar o outro como é e a compreender o processo de desenvolvimento e de aprendizagem como uma cultura que se dá no coletivo e na convivência.

O ritmo de M. F. no desenvolvimento das atividades de brincar

Durante as brincadeiras, no momento do desenvolvimento da sessão propriamente dita, M. F. demonstrou significativas mudanças no seu processo vivencial com o grupo das crianças e com os professores. O primeiro semestre do ano de 2001 foi pautado pelos seguintes comportamentos de M. F. na sessão:

- 1) trajetória individual e de exploração;
- 2) influência do ritmo dos colegas para iniciar a brincar;
- 3) início da interação passiva com os colegas do grupo por intermédio da observação;
- 4) experimentação de M. F. sobre os objetos da sala e ajuda dos professores para M. F. brincar e vivenciar novas experiências corporais.

Apesar de M. F. haver participado de forma individualizada nas sessões, observei que o ritmo do grupo começou a repercutir na forma do menino brincar e tomar iniciativa para experimentar. O exemplo de uma repercussão do grupo ocorreu no início das brincadeiras.

Quando as crianças percebiam que o professor estava acabando o rito de entrada, imediatamente começavam a adotar postura de preparação para brincar. Ao sinal do professor, o grupo levantava e corria para brincar. Este ritmo rápido foi percebido por M. F., que passou a levantar-se e a correr para brincar com agilidade. Apesar das características de hipotonia da SD que lhe dificultam imprimir contrações mais rápidas, a motivação e o ritmo que o grupo lhe transmitiu de empréstimo o ajudou a comportar-se com rapidez para iniciar a brincar. A observação na sessão do dia 11/04/2001 ilustra este comportamento:

“8:50h iniciam as brincadeiras e M. F. ergue-se e vai correndo para o colchão gigante. Tenta subir e a professora auxiliar o ajuda, desce com a ajuda desta professora, pega um cubo de espuma e o empurra, deita-se em cima, levanta-se e coloca-o na parede. Observa outras crianças no colchão gigante. Vai para o colchão gigante e tenta subir, o professor lhe ajuda e duas meninas lhe dão a mão e o puxam para cima. 8:53h senta-se, engatinha e senta-se novamente. Deita-se no colchão e observa os colegas que escorregam no colchão” (Sessão nº04, obs. nº03 de M. F., em 11/04/2001).

É importante abrir parênteses para ressaltar que o ato de brincar nos colchões de pular foi uma brincadeira que M. F. acabou levando para a sua casa com os pais. O memorial descritivo dos pais do menino em junho/2001 relatou a atividade de prazer sensorio-motor que brincou nas sessões e que começou a fazer em casa.

O ritmo do grupo não o influenciou somente na motivação para iniciar a brincar, mas também onde vai brincar. M. F. iniciou a observar a ação dos demais colegas durante as brincadeiras. Estas observações foram modelos novos que M. F. recebeu dos seus colegas para começar a brincar, mesmo na condição de um experimento passageiro, tal como foram a maioria destas atitudes neste primeiro semestre de 2001.

“9:02h olha para o menino que sobe nos cubos, empurra alguns para o lado, olha para o menino que começa a empilhar os cubos, continua a empurrar os cubos. Carrega com as duas mãos um cubo e coloca em cima de outro. Pega um bambolê, com as duas mãos, coloca-o em cima do cubo. 9:05h observa o colega e logo destrói o muro de cubos. Destrói novamente o muro de cubos, empurrando-o com as duas mãos. Vai para a casa e senta-se junto ao lego para encaixar as peças. Olha para o menino chorando. Vem uma menina brincar junto e ele empurra as peças para ela” (Sessão nº04, obs. nº03 de M. F.,

em 11/04/2001).

Os colegas de M. F. foram modelos positivos para as suas iniciativas de brincar e para fazer experiências. Nestas primeiras participações com o grupo, M. F. também começou a dar mostras de um comportamento simbólico como descreve o registro da observação da sessão do dia 25/04/2001:

“9:11h M. F. recebe um cachorrinho de pelúcia da professora auxiliar. Ele o joga no chão com as duas mãos, depois olha para Y. G. que brinca com os cachorrinhos. Pega novamente um cachorrinho pelo rabo e o joga no chão. Y. G. alcança outros para ele, com os quais ele brinca. Ele mexe nos cachorrinhos, os pega com as duas mãos e os atira longe. Sua colega pega-os de volta. M. F. corre e pega uma corda e a coloca no pescoço. Mexe com as cordas de um lado para o outro no pescoço. Larga no chão e pega outra, com uma das mãos ele balança as cordas, bate os pés. Larga a corda, sorri e sai correndo. Aproxima-se da casinha e começa a engatinhar para entrar. Dentro da casinha ele fala 'vavau' e grita. Sai engatinhando pelo lado da casinha. Olha para D. B. que entra na construção. M. F., engatinhando, late para o colega e o professor” (Sessão nº06, obs. nº05 de M. F., em 25/04/2001).

O brincar de M. F. foi incentivado pelos professores que lhe sugeriram propostas. No entanto, o brincar dele se desenvolveu a partir dos modelos ativos dos iguais. Caso não estivéssemos acompanhando a trajetória de M. F. no desenvolvimento das suas brincadeiras, não seria possível entender porque iniciou a latir quando entrou dentro da casa. O modelo de jogar de *cachorro*, que, aparentemente, não foi bem aceito por M. F., logo apareceu em outra brincadeira, na forma de uma vivência simbólica.

No primeiro semestre de 2001 os professores tentaram propiciar ajuda para M. F. diversificar e organizar-se para brincar sugerindo propostas lúdicas. Grande parte da trajetória lúdica do menino se deu em colaboração com esses. As passagens destas observações descrevem estas interações:

“9:15h a professora auxiliar se aproxima e cutuca M. F. que brinca com dois bastões. M. F. vai até ela e larga os dois bastões perto dela. A professora auxiliar começa a brincar com ele e lhe entrega novamente os bastões. 9:16h a professora auxiliar sugere-lhe brincar de perna de pau com os bastões. M. F. sai caminhando com eles. Sobe no colchonete, caminha até a parede, se aproxima dos legos e larga os bastões” (Sessão nº06, obs. nº05 de M. F., em 25/04/2001).

Outra observação descreve o que segue:

“9:09h o professor o leva para ajudar a levantar e carregar D. B., que faz de conta que esta doente, com um colchonete. M. F. pega o colchonete com as duas mãos e faz expressão de força, enquanto ajuda o professor a conduzir D. B. até a construção dos cubos de espuma” (Sessão nº10, obs. nº06 de M. F., em 23/05/2001).

Mais para o fim deste primeiro semestre outro registro de observação destaca:

“9:39h a professora auxiliar sugere colocar o chapéu na cabeça de M. F., que não deixa. Quer brincar com os bastões. Pega um chapéu de soldado no chão, atira-o no chão novamente. Sai de perto da professora auxiliar. (...). 9:43h o professor chama a atenção dele e mostra a luta que faz com S. W.. M. F. o observa e pega o bastão para fazer igual com a professora auxiliar. O bastão é pesado para M. F. O professor lhe entrega dois baguetes, e os dois brincam” (Sessão nº15, obs. nº09 de M. F., em 04/07/2001, Fotografia nº01).



Foto 1 - M. F. brinca com os baguetes com a professora auxiliar.

O auxílio dos professores foi um estímulo para M. F., que se iniciava no grupo com os colegas. A intenção com os estímulos foi de propiciar novas experimentações e prazer corporal para M. F. estimular-se para brincar. As tentativas de fazer contato com os colegas também foram a tônica destes estímulos. Apesar do estímulo dos professores e dos modelos que o menino observou dos colegas, a sua trajetória lúdica se desenvolveu de forma individual, com participações breves e restritas iniciativas para brincar.

Os estímulos dos professores e o ritmo do grupo contribuíram para M. F., ainda neste ano, no segundo semestre, intensificar as interações com os colegas. Também propiciaram o surgimento de novas vivências simbólicas. As novas interações com os colegas são descritas na observação que segue:

“9:30h a professora auxiliar e M. F. vão até o quadro-verde. Ela lhe mostra uma casa e M. F. observa. 9:31h o menino risca uma linha reta e depois faz círculos. Fala com a professora auxiliar e senta em frente ao quadro-verde. Olha para a colega A. B. que está ao seu lado e volta a rabiscar. Fala algo da sua forma para ela e rabisca novamente. A professora auxiliar pede para ele olhar o que a colega faz. M. F. levanta-se e começa a riscar o desenho da colega, a professora auxiliar intervém e M. F. fala da sua forma.

Sorri para a professora auxiliar que o incentiva a voltar a desenhar. M. F. começa a rabiscar. A colega apaga o que ele fez. M. F. olha para ela, para o desenho dela e volta a rabiscar” (Sessão nº16, obs. nº10 de M. F., em 11/07/2001).

Em outra sessão, no dia 05/09/2001, M. F. apresentou uma trajetória lúdica mais dinâmica e ficou atento aos colegas. No início da sessão percebeu que os colegas S. W. (DA), T. A., D. B. e N. P. (“Normais”) brincavam de pular no trampolim. Em seguida se aproximou do trampolim e solicitou ajuda da professora auxiliar para brincar nele. Os colegas pulavam juntos com o menino que foi ajudado pela professora auxiliar para equilibrar-se (Fotografia nº02, em 05/09/2001). O colega D. B. esteve atento ao colega M. F. e se aproximou para pular junto com ele. Com os saltos M. F. acabou caindo, e D. B. tentou ajudá-lo a reerguer-se para continuar a pular (Fotografia geral nº03, em 05/09/2001).



Foto 2 – A professora auxiliar ajuda M. F. a experimentar o trampolim. Os colegas observam.



Foto 3 – D. B. levanta M. F. para pular junto com ele.

Na sessão nº22, em 17/10/2001, M. F. também esteve atento ao professor e aos colegas que brincavam no trampolim. Logo em seguida o menino se aproximou e com J. S. (SD) sobe no trampolim. Nesta sessão pedi para que J. S. ajudasse M. F. a equilibrar-se no trampolim, mas J. S. resisti, pois quer apenas embalar-se no brinquedo. A menina A. B. me escutou e subiu em cima do trampolim para pegar M. F. pelas mãos e pular com ele. A. B. conseguiu pular um pouco com M. F., mas logo ele caiu sentado e começou a sorrir com o balanço que a menina fazia pulando.

A cooperação e o olhar sobre o colega começou a ser despertado no grupo que acompanhou M. F. em suas brincadeiras e o acolhia para brincar junto. Os colegas gostavam da participação de M. F. e colaboravam para que conseguisse estar junto com eles nas suas brincadeiras. A tomada de iniciativa de M. F. em brincar também existiu e houve uma busca mais freqüente para estar próximo aos colegas. A interação passiva do primeiro semestre de 2001 foi dando espaço para uma interação mais ativa.

As vivências simbólicas de M. F. nas sessões começaram a se fazer presentes e com maior envolvimento. O auxílio dos professores e a contribuição dos modelos do grupo colaboraram para que este comportamento iniciasse a influenciar sua forma de brincar. Na

sessão do dia 17/10/2001 teve início uma brincadeira de *fantasma* originada pela professora auxiliar que usou um tecido comprido para cobrir o corpo. Nesta brincadeira M. F. olhou para a professora auxiliar, vestida de *fantasma*, e sorriu muito. M. F., foi para dentro de uma *casa* (construída com cubos de espuma) e ficou cuidando de outro *fantasma*, pois A. F. também se fantasiou. O professor auxiliar se aproximou e o estimulou a fugir dos *fantasmas*. M. F. começou a se deslocar caminhando pela sala, tropeçou nos colchões e caiu entre os cubos de espuma, ergueu-se e sentou no trampolim para olhar a perseguição dos fantasmas aos demais colegas do grupo. Mais adiante, depois desta brincadeira haver terminado entre os colegas do grupo, M. F. pegou um tecido e colocou sobre a sua própria cabeça, reiniciando o jogo anterior que observou do grupo. As observações de M. F. do grupo foram aprendizagens que realizou ao interagir de forma passiva. Quando o menino sentou-se no trampolim e observou a dinâmica dos colegas, estava acompanhando o que os colegas faziam, aprendendo com eles. Estas imagens voltaram em outros momentos na forma de desejos de brincar.

Outra participação simbólica de M. F. nesta mesma sessão é descrita na seqüência:

“9:49h M. F. está próximo da colega A. B. que está com o chapéu de vaqueiro na cabeça. Olha para a colega e sorri abanando para ela. A professora auxiliar o chama para brincar. M. F. fica sentado nos colchonetes. A. B. se aproxima e estende a mão convidando-o para brincar, M. F. observa o gesto da colega. Ela tenta pegar as mãos dele, mas M. F. não deixa. M. F. levanta e senta-se entre os cubos de espuma. A professora auxiliar e A. B. colocam cubos de espuma ao redor dele e largam um pano por cima. A professora auxiliar brinca de bater na porta. M. F. está sentado. D. B. entra na *casa*. Outros colegas também entram e se deitam. Brincam juntos, M. F., V. M., T. A., A. B. e D. B. Os colegas brincam e M. F. sorri muito. M. F. sai da *casa* e pega um dado para auxiliar os colegas na construção que os colegas fazem” (Sessão n°22, obs. n°13 de M. F., em 17/10/2001).

A participação de M. F. com os colegas e os professores se intensificou neste final do ano de 2001. Os colegas começaram a procurar M. F. para brincar junto. O menino primeiramente resistiu, mas, em seguida, iniciou a brincar e também procurou os colegas.

Ainda no ano de 2001 o jogo do *fantasma* voltou na sessão do dia 14/11/2001 e M. F. brincou com o colega D. B., de cinco anos de idade. Esta aproximação de D. B. com M. F. foi

tão significativa durante o desenvolvimento das brincadeiras que D. B. procurou-o para sentar ao seu lado durante o rito de saída.

Como registro importante em relação ao desenvolvimento da exploração corporal de M. F. percebemos que, apesar da sua boa desenvoltura motriz de rolar, escorregar, subir escadas e colchões, jogar bola, equilibrar-se sobre os colchões e pular nos colchões e trampolim, o menino não saltou de um nível alto para outro mais baixo, nem nos colchões e nem nas escadas. Em todas as oportunidades em que haviam obstáculos que tinha que descer, o menino procurou colocar-se de barriga para baixo e buscar sentir com o pé o toque seguro no solo.

O comportamento de M. F. para guardar os materiais ao final das brincadeiras

M. F., que havia demonstrado resistência para guardar os materiais ao final da sua primeira participação, começou a ser ajudado pelos professores para compreender o significado deste momento da sessão. O comportamento de M. F. também foi ajudado pela contribuição do ritmo do grupo.

A terceira participação de M. F. ilustra o seu comportamento neste momento da sessão:

“9:27h o professor avisa que as brincadeiras acabaram. M. F. larga o carrinho que estava brincando e sai correndo. Com a ajuda do professor ele carrega um cubo com as duas mãos para guardar. Carrega outro cubo com a ajuda da professora auxiliar. Observa os colegas guardando os bambolês. Tenta pegar dos colegas, mas o professor não deixa. Então senta-se em cima dos bambolês. M. F. corre e se atira em cima do colchonete que esta sendo guardado pelos colegas. A professora auxiliar lhe pega no colo e deita-o no chão com a barriga para cima” (Sessão nº04, obs. nº03 de M. F., em 11/04/2001).

Tanto na sua segunda sessão, nesta que foi descrita, e nas demais até o mês de outubro de 2001, o comportamento de M. F. foi de auxílio para guardar os materiais sob a orientação dos professores. Percebi que já havia a compreensão de M. F. sobre uma mudança no ritmo da sessão quando era dado o sinal de que as brincadeiras acabaram. Porém a sua atitude ainda foi

a de continuar a brincar. O ritmo de M. F. apenas se modificou porque o grupo adotava o comportamento de guardar os materiais e diminuía a intensidade das brincadeiras. Neste sentido pude compreender que a mudança de ritmo de M. F. foi a reboque do grupo das crianças.

A observação do dia 14/11/2001 ilustra um comportamento mais consciente deste momento de guardar os materiais. A colaboração dos colegas com M. F. também foi um aspecto que contribuiu para esta evolução do menino:

“9:53h o professor anuncia que terminaram as brincadeiras, e M. F. o observa. Logo pega um cubo de espuma e o joga no local de guardar. Depois pega outro e o carrega. O professor diz para ele levar até o local de guardar. M. F. vê que A. B. empilha os cubos e ele se aproxima e joga para a colega guardar. Observa o que os colegas fazem. V. M. alcança um cubo de espuma e diz para M. F. guardar no lugar”
(Sessão nº25, obs. nº15 de M. F., em 14/11/2001).

Os colegas tiveram uma parcela significativa para M. F. entender o momento de parar de brincar e de guardar os materiais. O ato de guardar foi um momento lúdico para M. F., mas o menino compreendeu que o seu ritmo era diferente e que se tratava de um momento de organização das sessões que preparava para os momentos seguintes do rito de saída.

M.F. retorna para o Programa de Psicomotricidade Relacional em 2002

O retorno de M. F. ao Programa de Psicomotricidade Relacional se deu na terceira sessão de 2002. O pai do menino avisou que nas primeiras sessões não poderia estar presente devido aos compromissos particulares. De fato o menino veio acompanhado pelo pai na sessão do dia 03/04/2002.

Neste ano novamente reiniciamos o exercício da comunicação de M. F. no grupo nos ritos, privilegiando a sua atenção e a comunicação nestes momentos da sessão. No rito de entrada desta sessão M. F. foi auxiliado pela professora auxiliar para direcionar a sua atenção aos colegas que falavam os seus projetos de brincar. Em seguida pedi ao menino o que ele iria brincar, chamei-o pelo nome e ele se voltou atento ao meu chamado, mas não falou. Apontei para os materiais da sala. O menino acompanhou as minhas indicações. Alguns instantes

depois chamei-o novamente. Ele iniciou a movimentar-se para frente com o tronco e as duas mãos no solo olhando para mim.

Percebi que o menino reconheceu e identificou o seu momento de comunicação no grupo. Ressalto novamente que no grupo das crianças o exercício de escuta dos colegas para a comunicação de todos foi uma norma de convívio do grupo. As crianças escutam cada um dos colegas falarem. Neste sentido o silêncio de M. F. também foi escutado pelo grupo. A escuta do silêncio de M. F. também auxiliou o menino a conseguir compreender que aquele é o seu momento de comunicação, assim como os demais o utilizam para falar. Quando o chamei neste momento do rito de entrada, M. F. já o reconheceu como seu momento de comunicação.

O exercício da comunicação e da atenção de M. F. nos ritos de entrada e de saída

Com a finalidade de exercitar a atenção e a comunicação de M. F. nos ritos, continuamos mantendo a orientação do menino e utilizando os colegas mais falantes para provocar a sua fala no grupo. Em sessões seguidas foi feito este exercício, sempre com a finalidade de provocar a comunicação falada de M. F. Na sessão do dia 22/05/02 percebi que o menino manifestou um comportamento atento aos colegas e que dispensou a orientação dos professores. Após a fala da menina M. T., passei a palavra para ele, que fez uma comunicação neste rito de entrada. A observação desta sessão descreve o seu comportamento:

“9:12h o professor insiste com M. F. perguntando o que ele vai brincar. Para chamar sua atenção, ele bate com a mão no chão perto de M. F., que levanta e o olha. O professor insiste, fala e aponta para os colchões, direção para onde M. F. olha, olha para o professor e balbucia algumas palavras, com os braços estendidos para frente e apoiados no solo. O professor pergunta se M. F. vai brincar na casa. Ele olha para o professor e para a casa, então lentamente engatinha até a casa, engatinha um pouco e olha para o professor e continua engatinhando e entra na casa, o professor neste momento vai até ele e o trás de volta para a roda, sentando ao seu lado, M. F. fala baixo. O professor pergunta, e ele fala baixo e aponta para os colchões” (Sessão nº35, obs. nº20 de M. F., em 22/05/2002).

A atenção de M. F. sobre os colegas o ajudou a fazer uma comunicação no seu momento de falar. A linguagem do menino não foi uma verbalização, mas expressou o seu

desejo de brincar. A partir deste momento, ele começou a fazer um uso freqüente do seu espaço de comunicação. No desenvolvimento do rito de entrada, M. F. também foi bastante estimulado e provocado para fazer uso da linguagem. Compreendi que, para escutar, M. F. devia ter tempo de escuta para a sua manifestação. Estimular, perguntar, apontar, fazer sons e chamar de todas as formas a sua atenção ajudam a fazer empréstimos para o menino no sentido de que o mesmo entenda que o grupo acredita que ele pode falar. Neste sentido a escuta e a paciência foram palavras de ordem para ajudar M. F. Em outras palavras, não é a experiência, ou o tempo, de M. F. junto com o grupo que vai fazer com que consiga iniciar a verbalização. O menino deve receber estímulos, ser provocado e ganhar crédito no grupo que acredita na sua capacidade de linguagem.

Os desenhos de M. F. nas sessões

Outro aspecto que se destacou no rito de entrada foi com respeito ao parecer pedagógico emitido pela escola de educação especial no final de 2001. Este parecer descreveu que o menino ainda não havia descoberto que os rabiscos que fazia nos momentos de desenhar são seus depois de prontos. Neste sentido passei a dedicar atenção não somente ao desenho em si, mas também para a capacidade de M. F. identificar e compreender o que vinha desenhando.

Na sessão nº42 fizemos uso dos desenhos no rito de entrada. Depois de prontos recolhi os desenhos e os apresentei ao grupo solicitando que o dono do desenho o identificasse. Chamei as crianças do grupo antes de M. F., para que compreendesse o que estava sendo feito. Quando chegou a sua vez, mostrei o desenho e olhei para ele, mas M. F. não manifestou identifica-lo. Na sessão seguinte, no dia 07/08/2002, novamente foi usado o desenho. No processo de desenhar, os professores auxiliares interagiram com as crianças questionando o que estava sendo desenhado. Quando a professora auxiliar comunicou-se com M. F. o menino fez sons com a boca, como se estivesse respondendo. Ela continuou provocando-o para estar atento ao seu desenho.

Nesta sessão chamei outras crianças antes de M. F., e o menino acompanhou com atenção a atividade de falar dos colegas. Em seguida foi apresentado o desenho que ele havia feito. Quando o mostrei, ele levantou o braço lentamente e virou o corpo com calma para o meio do círculo. Aguardei a sua melhor posição e iniciei a perguntar o que estava desenhado.

O menino apontou para o papel fazendo sons com a boca. Na sessão do dia 14/08/2002, fizemos novamente o uso dos desenhos. Desta vez o menino saiu do seu lugar e se aproximou do seu desenho para contar o que expressou.

A ação de identificar o desenho pode até ser uma imitação do grupo que também identificou os seus. O fato é que o menino olhou para o desenho e o identificou como seu. A escuta do grupo como espera na identificação do desenho pelo menino foi um momento importante de ajuda. O tempo que levou para identificar e para começar a manifestar um movimento que indique que o identificou requisitou momento de escuta do grupo e dos professores.

Voltei a fazer uso deste recurso pedagógico na sessão nº53, em 16/10/2002, dois meses depois. Nesta ocasião percebi que M. F. identificou rapidamente o seu desenho. A observação descreve o comportamento do menino:

“O professor mostra o desenho de M. F. Ele olha para o professor, mexe-se em silêncio, depois de alguns instantes. Coloca-se na posição de quatro apoios e permanece olhando para o professor e para o desenho. M. F. vai lentamente até o professor. Chega na frente do professor e senta. Depois de alguns instantes começa a apontar para o desenho e para algumas partes deste. Agora o professor pergunta o que está desenhado, e M. F. o olha. M. F. volta a apontar para o desenho e falar da sua forma. O professor o escuta e conversa com ele, questionando e fazendo que entendeu o que M. F. falou” (Sessão nº53, obs. nº34 de M. F., em 16/10/2002).

De fato percebi que o tempo de escuta foi fundamental para compreender as iniciativas de M. F. O ritmo calmo e pausado do menino requisitou capacidade de escuta minha e do grupo. Compreendi que a sua comunicação se tornou cada vez mais natural e que a criança manteve um pequeno diálogo explicativo sobre o seu desenho, falando e apontando para o mesmo. Fundamentalmente entendi que o exercício e o estímulo continuado foram decisivos como ajuda para o desenvolvimento de atividades que requisitam a exposição e a comunicação de M. F. e, também J. S., ambos com SD, como descreverei mais adiante.

A atenção de M. F. no grupo e as demonstrações do que vai brincar

A atenção de M. F. no rito de entrada teve uma parcela de contribuição importante para começar a manifestar a comunicação e interagir com o grupo. Para esta finalidade utilizei as estórias interpretadas pela professora auxiliar. Nestas oportunidades pudemos perceber que o menino acompanhou e interagiu com o desenvolvimento da interpretação da estória (Fotografia nº04). O menino acompanhou com atenção a movimentação da professora auxiliar enquanto esta contava uma estória.

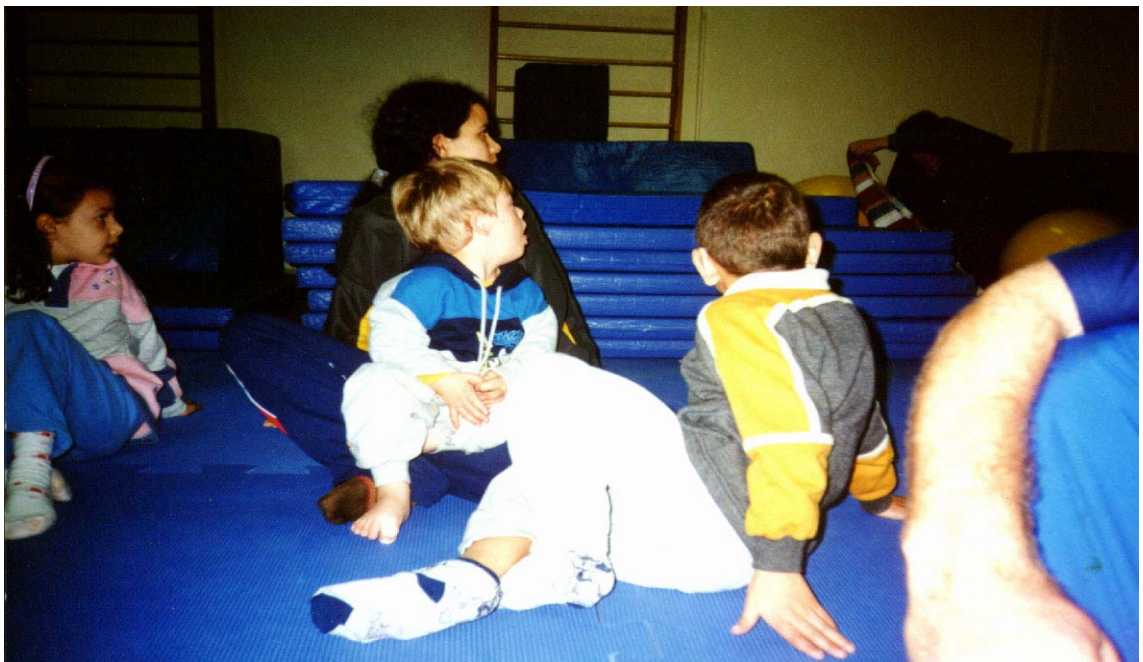


Foto 4 – A atenção de M. F. para a interpretação da estória pela professora auxiliar.

Nesta mesma sessão, antes do rito de entrada, D. R. (DA) e M. F. já estavam na sala e D. R. brincou com a máscara do *Batman*. Quando o professor chamou M. F. para falar do seu projeto, esta lembrança foi manifestada por ele. A observação descreve este fato.

“O professor chama M. F. que o olha. O professor chama M. F. que flexiona o tronco para frente, aponta a casa, e olha o professor. O professor pergunta-lhe o que ele vai brincar. M. F. fala de forma incompreensível. A professora auxiliar trás a máscara do *Batman*, M. F. a pega e aponta para D. R. e fala algo, continua mexendo na máscara e olhando para D. R. que fala ‘É D.!’” (Sessão nº48, obs. nº29 de M. F., em 11/09/2002).

M. F. lembrou da máscara que havia sido usada pelo seu colega e lembrou do mesmo

apontando para ele. O estímulo da atenção de M. F. ajudou no processo de fazer a comunicação. Mesmo que a sua forma de falar não era compreensível, M. F. estava fazendo uso da linguagem e sabia que era escutado pelo grupo. Porém passamos a perceber que a sua linguagem não era tão difícil de ser compreendida. Nesta sessão a sua comunicação foi melhor compreendida pelo grupo.

Em outra sessão, no dia 09/10/2002, provocamos o menino a nos mostrar como iria brincar. Aproveitamos o uso das *armas*, que M. F. viu dos seus colegas no grupo de psicomotricidade e, também, na escola de educação infantil (de acordo com o relato da professora de M. F. nesta escola) fazerem, para estimular sua exposição. Nesta sessão o menino foi até os legos e juntou algumas peças para montar uma *arma*. Quando questionei sobre o quê ele iria brincar, M. F. se colocou em pé e começou a fazer “páh, páh!” com a *arma* que montou, balançando-a para frente a cada som que fez. M. F. contou para o grupo através de uma comunicação tônica e gestual o que gostaria de brincar. Nesta demonstração também fez uso do som próprio da *arma*, o que evidenciou a comunicação para o grupo que o acompanhou atentamente.

O uso das demonstrações de M. F. também foi significativo na sessão nº55, em 06/11/2002, quando as crianças foram mostrar do que gostariam de brincar. Nesta sessão algumas crianças demonstraram antes de M. F. e o menino as acompanhou atentamente. Quando os colegas retornavam para o grupo, M. F. interagiu com o grupo batendo palmas com alegria.

Na sua vez de mostrar, M. F. foi caminhando lentamente ao fundo da sala. Buscou um cilindro-gigante e tentou subir em cima dele. Como não conseguiu sozinho, começou a rolar o cilindro na direção do grupo. A professora auxiliar então o ajudou a conseguir mostrar que era brincar sobre o cilindro (Fotografia nº05). Depois de guardar o cilindro-gigante, o menino foi até a caixa das fantasias e pegou um pedaço de pano. Cobriu o corpo, como se fosse jogar de *fantasma* no grupo (Fotografia nº06).



Foto 5 – M. F. rola o cilindro até o grupo para mostrar como vai brincar.

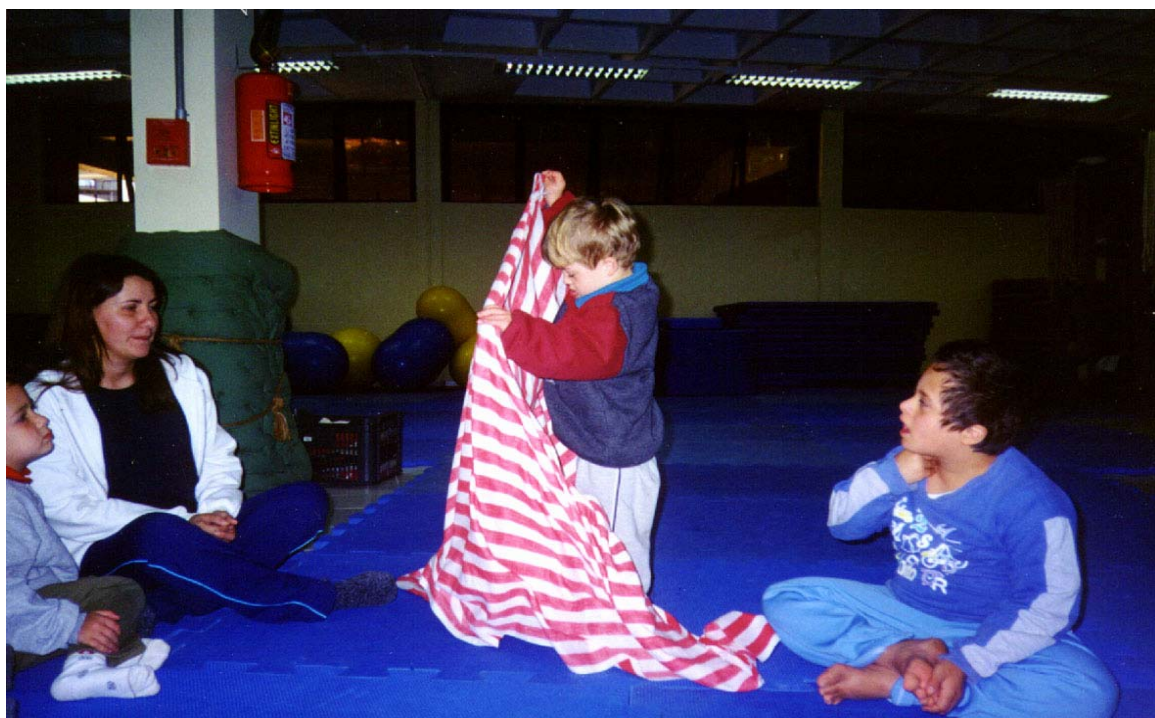


Foto 6 – M. F. vai a caixa das fantasias e escolhe um pano para cobrir o corpo como se fosse jogar de *fantasma*.

Brincar com o cilindro-gigante e com pano, de *fantasma*, não foi produto da imitação de colegas que demonstraram anteriormente nesta sessão. M. F. foi o primeiro a fazer estas

brincadeiras para o grupo. De fato o que pude compreender é que o menino desenvolveu uma autonomia em relação às suas idéias e projetos de brincar. Ele não imitou os colegas nesta sessão, mas trouxe de volta brincadeiras das quais já havia participado nas sessões anteriores do programa. Esta escolha foi um indicador de que o menino desenvolveu uma bagagem de vivências que lhe permitiu, neste momento do Programa de Psicomotricidade Relacional, escolher aquelas brincadeiras que gostaria de brincar. A imitação já não esteve restrita ao tempo presente e agora lhe permitiu buscar, também, nas lembranças de outras vivências.

O exercício de afetividade de M. F. com os colegas: fazer e receber a massagem

Fazer e receber a massagem também foram atividades das quais M. F. gostou de participar. No ano de 2002 percebemos que M. F. demonstrou boa disponibilidade corporal para receber a massagem dos professores e dos colegas.

Quando os colegas e os professores fizeram a massagem em M. F., o seu comportamento foi de descontração. A primeira impressão de M. F., quando os colegas fizeram, foi de estranhar o fato de serem os colegas que tocavam no seu corpo. Durante a massagem, o menino permaneceu com os olhos abertos acompanhando como faziam a massagem nele. A partir do momento em que percebeu que a massagem era feita pelos professores e os colegas, o menino descontraíu-se totalmente.

Na sessão do dia 18/09/2002 convidamos M. F. para fazer a massagem nos colegas. M. F. não deitou com o grupo e foi orientado pela professora auxiliar que o ajudou a fazer a massagem, mostrando e falando com ele como poderia fazer. M. F. esteve concentrado enquanto fez a massagem nos colegas e mostrou-se indiferente a qualquer preferência sobre os colegas que massageou. O cuidado e a atenção com os colegas foram a tônica da sua ação. Com as duas mãos, fez pressão sobre o corpo dos colegas, desde as pernas até o peito (Fotografia nº07).



Foto 7 – M. F. faz massagem com atenção no colega.

A trajetória lúdica de M. F. nas sessões: as vivências simbólicas e as experiências sensório-motoras

No processo das sessões do ano de 2002, M. F. desenvolveu uma trajetória lúdica menos exploratória e mais simbólica. O menino conseguiu fazer um uso dos objetos da sala em uma característica mais simbólica. Desde a sua primeira participação, na sessão nº29, em 03/04/2002, ele iniciou a brincar com os cones de sinalização de forma simbólica. Nesta sessão ele pegou um cone pela sua base e o ergueu na frente do seu corpo. Apontou-o para a professora auxiliar e começou a fazer sons com a boca como “Pum! Pum!”. A professora se fez de assustada e começou a se afastar do menino. M. F. começou a achar engraçado e continuou a segui-la dando seqüência à brincadeira.

Na sessão do dia 19/06/2002, M. F. descobriu os fantoches como uma possibilidade de brincar com os colegas. Depois de experimentar o fantoche e brincar com o professor, o menino observou a colega V. M. Com o fantoche na mão, o menino foi em sua direção abrindo e fechando a boca do animal de pano.

Esta mesma vivência simbólica que M. F. começou a participar teve continuidade no início da sessão nº40, em 03/07/2002, quando M. F. colocou o fantoche do *jacaré* na mão e começou a brincar de perseguir a professora auxiliar. Logo J. S. (SD) começou a fugir, incentivado pela professora auxiliar e D. R. (DA) montou uma casa com os cones de sinalização para proteger aqueles que fugiam de M. F. O menino correu com o *jacaré* na mão, abrindo e fechando a boca do fantoche, em perseguição da professora e do colega J. S. Em seguida D. R. chamou a professora auxiliar e J. S. para se protegerem na casa construída por ele. Mesmo assim M. F. continuou perseguindo até fazer a professora auxiliar cair no chão. Durante toda a trajetória desta brincadeira M. F. divertiu-se muito (Fotografia nº08).



Foto 8 – M. F. se diverte ao perseguir a professora auxiliar e os colegas com o fantoche.

Nesta mesma sessão, M. F. fez relação com a menina S. We. A brincadeira de M. F. com a menina se deu por causa de um bambolê com o qual S. We. estava brincando de rolar. M. F., que brincava com os fantoches, largou os mesmos e foi disputar a posse do bambolê com a menina, que não gostou e começou a reclamar, mas continuou fazendo força e puxando o bambolê para si. M. F. também continuou a fazer força. Logo que a menina desistiu e foi pegar outro bambolê, M. F. o largou e foi brincar de fugir de J. S. que estava com o fantoche da *girafa* na mão. Orientei-o para esconder-se dentro da casa e foi o que fez.

Outra vivência simbólica de M. F., com os fantoches ocorreu na sessão nº47, em 04/09/2002, quando M. F., com o fantoche do *jacaré* na mão, perseguiu a menina V. V., que entra na sua brincadeira e começou a fugir do menino pela sala.

As atividades em que M. F. participou propiciaram a relação com os colegas. O menino deixou de ser individualista na sua forma de brincar e começou a observar os colegas e os professores como parceiros para suas brincadeiras. O fato de disputar o bambolê com a menina não foi o desejo de brincar com o bambolê, mas sim, o desejo de fazer relação com o outro. Wallon (1995B) ajuda a interpretar essa participação relacional de M. F. que passou a buscar no outro a motivação para brincar. Mais descentralizado, o menino começou a participar das atividades em que há a presença dos colegas.

Nesse ponto é importante questionar: a mudança de comportamento de M. F., mais relacional e menos individualizada, se deu pela sua convivência no grupo? De pronto me permito considerar que a sua convivência com o grupo não foi a única provocadora do desenvolvimento relacional do menino. As provocações e orientações no sentido de incentivar estas relações no brincar do menino foram fundamentais. A atividade dos professores auxiliou o tempo todo esta provocação relacional e as crianças participaram desta linguagem que se estabeleceu no grupo.

Na sessão do dia 18/09/2002 M. F. relacionou-se com a professora auxiliar e a menina A. B. Os três sentados, frente a frente, brincaram de fazer um pequeno diálogo com os fantoches nas mãos. Usaram os fantoches para conversar entre si e também fizeram interpretações gestuais com os mesmos. M. F. participou junto e permaneceu atento à forma como a professora auxiliar e A. B. manuseavam seus fantoches (Fotografia nº09).



Foto 9 – M. F. brinca com os fantoches na companhia da colega e da professora auxiliar.

Outra vivência simbólica de M. F. se deu no início da sessão do dia 25/09/2002. Nesta sessão M. F. brincou com as bonecas de vestir e despi-las. Sentou-se com paciência junto das bonecas e começou a colocar um pano sobre uma que estava deitada. Fez o gesto repetidas vezes nesta brincadeira (Fotografia nº10). Vygotsky (1989) explica que o jogo que a criança realiza é muito mais memória em ação do que uma imaginação criadora. De fato a mãe de M. F. é professora do berçário da escola de educação infantil que ele frequenta. Esta imagem era comum para M. F., que acompanhava as atividades da mãe. Por outro lado, a professora de M. F., nesta escola, também informou que o menino costumava brincar de ser o *bebê* com duas meninas que são suas colegas.



Foto 10 – M. F. joga de vestir e despir as bonecas.

O uso plástico dos materiais permitiu ao menino montar por si mesmo uma arma com as peças dos legos. O diário de campo da sessão n°52 descreve a ação de M. F.:

“M. F. brinca com os legos e começa a dar uma forma para as peças, junta uma série de peças uma sobre a outra e coloca outra maior mais em cima de todas e mais para frente. Levanta do chão e começa a olhar para sua peça montada. Dirige-se para os professores e começa a fazer com a boca ‘Pá!’ ‘Pá!’, forte e em bom tom, posicionando a arma para frente. Cada vez que faz o gesto de atirar nas professoras, essas caem entrando no jogo de M. F. que ri muito, voltando a atirar novamente” (Diário de campo da sessão n°52 em 09/10/2002).

Mills (1999) explica que uma das características da SD é a dificuldade de fazer uso simbólico dos objetos. Nesta sessão M. F. tomou a iniciativa, motivado pela recordação de brincadeiras dos colegas do grupo do Programa de Psicomotricidade Relacional e, também, da escola de educação infantil, para montar uma *arma* com os legos e brincar de atirar nos professores auxiliares que entraram na sua brincadeira.

Novas atividades de construção e de exercícios de M. F. nas sessões de psicomotricidade relacional

O menino M. F. também aproximou-se dos colegas do grupo nas atividades de exercício que participou, tais como:

- a) as atividades de construção com os cubos de espuma;
- b) a descoberta dos fantoches;
- c) o desafio de subir nos espaldares e de fazer rolamentos.

M. F. se aproximou dos colegas nas atividades que lhe chamaram a atenção. O ritmo dinâmico da sessão já não estava mais tão diferente do ritmo de M. F., que passou a acompanhar o ritmo das atividades dos colegas e também a procurá-las, motivado por esta dinâmica. O ato de observar as atividades que os colegas faziam e ir na direção destas foi um comportamento frequente de M. F. nas sessões. Esta iniciativa também lhe permitiu fazer relação mais próxima com os colegas e aprender com eles.

M. F. começou a perceber que a linguagem de ordem na sessão foi de brincar com os colegas. Esta linguagem foi transmitida intensivamente por intermédio da ajuda dos professores que provocaram as relações entre as crianças mediando e orientando as brincadeiras em grupo. Exemplo desta atitude foi a ajuda e a colaboração de S. W. (DA) a M. F., na sessão do dia 03/04/2002, que se deu no trampolim. M. F. saiu do rito de entrada e foi correndo para o trampolim onde S. W. (DA) já estava pulando. O professor auxiliar pediu para S. W. pular junto com ele. S. W. deu as mãos ao colega e começou a balançar junto com ele. A ajuda dos professores foi decisiva para tornar possível as relações entre as crianças e permitir a compreensão desta possibilidade relacional entre elas.

No primeiro semestre de 2002 o menino gostou muito das experiências de fazer construção. Carregar os cubos de espuma e empilhar vários deles foi uma atividade que M. F. fez com prazer. O cubo de espuma era grande para M. F., mas o menino desenvolveu boa habilidade para conseguir pegar e transportar este material pela sala. A observação do dia 22/05/2002 descreve essa habilidade:

“M. F. se aproxima do cubo de espuma, flexiona o tronco para frente, encosta o peito sobre o cubo e estende os braços ao redor dele. Em seguida ergue o cubo com força e o equilibra com o tronco arqueado para trás. Coloca-o sobre um outro que está na frente, empurra-o com o tronco sobre os demais até deixar ajustado com estes” (Sessão nº35, obs. nº20 de M. F., em 22/05/2002).

Estas experiências de carregar os cubos de espuma permitiram que o menino se aproximasse dos seus colegas que brincavam de construir casas com estes cubos. As demais crianças o ajudaram nestas experiências, e M. F. demonstrou prazer em repetir o gesto na companhia dos colegas. Também é fato descrever que M. F. acompanhou a atividade dos colegas nesta brincadeira, pois, depois de construir, as crianças entravam na *casa* e M. F. os acompanhava indo junto.

As atividades de fazer construções com os cubos de espuma de M. F., iniciaram no primeiro semestre de 2002, e voltaram a aparecer durante todo este ano, o que favoreceu ao menino brincar em conjunto com os diversos colegas, entre eles destacam-se os menino G. S. (“Normal”) e D. R. (DA) (Fotografia nº11, em 06/11/2002). M. F. gostou muito de manipular os cubos de espuma. Esta preferência de M. F. também foi registrada no momento de guardar os materiais, quando ele ajudava a empilhar os cubos de espuma no local determinado da sala.



Foto 11 – M. F. brinca de fazer as construções carregando e empilhando os cubos de espuma.



Foto 12 – M. F. brinca na companhia de D. R. de fazer as construções com os cubos de espuma.

Outra experiência do menino, no primeiro semestre de 2002, foi a descoberta dos fantoches como um material a ser explorado nas brincadeiras. A observação do dia 19/06/2002 descreve esta experiência:

“9:36h M. F. larga a bola e se aproxima de um fantoche jogado no chão, ele o pega, olha dentro deste e tenta colocar a mão direita dentro do mesmo. Não consegue. Mexe e vira, olha a boca do fantoche e a abre e a fecha. Vira o fantoche, olha para o professor que se aproxima e mostra para M. F. como pode fazer para colocar. M. F. olha o professor colocar o fantoche na sua mão e ajuda para colocar o fantoche no mesmo. M. F. com o fantoche no braço direito mexe-o sem parar de um lado para o outro e olhando-o fixamente. M. F. abre e fecha a boca do fantoche. M. F. se aproxima do professor e coloca o fantoche perto do rosto dele. O professor faz uma careta e M. F. começa a caminhar ao redor dele sempre encostando o fantoche neste. O professor cai e o menino encosta o fantoche em seu ombro” (Sessão nº39, obs. nº22 de M. F., em 19/06/2002).

A experiência de manipulação inicial do objeto foi ajudada pelo professor. Esta

manipulação também aproximou os colegas para brincar com ele, uma vez que os fantoches foram muito utilizados nos jogos simbólicos entre as crianças. Brincar com os fantoches despertou uma nova fase de descobertas do menino que foram os jogos de *perseguir* e ser *perseguido* fazendo uso dos fantoches.

Neste ano M. F. também tomou a iniciativa de tentar subir nos espaldares. A motivação de M. F. se deu a partir dos colegas do grupo que gostavam de subir até o último degrau e saltar para cair no colchão gigante. Em sessões seguidas, o menino ensaiou subir. Nestes ensaios se permitiu subir até a meia altura do espaldar e depois voltou a descer (Sessão nº36, em 29/05/2002). O mesmo ocorreu na sessão nº40, em 03/07/2002, quando M. F. começou a subir nos espaldares e foi incentivado pela professora auxiliar. Nesta tentativa M. F. olhou seguidas vezes para cima e depois voltou a descer.

Em outras tentativas percebeu-se que M. F. voltou a experimentar a atividade de subir nos espaldares. Nas sessões nº48 e nº53, o menino foi ao espaldar tentar subir por si mesmo. Mais ousado que nas investidas anteriores, ele foi mais alto que nas outras vezes. A professora da escola de educação infantil relatou que M. F. apresentou muitas vezes o comportamento de subir no aparelho *tropa-tropa* no pátio da escola neste ano.

Outra experiência sensório-motora de M. F. foi a atividade de fazer rolamentos com o corpo. A criança demonstrou reserva nas atividades que requisitavam uma movimentação que escapasse ao seu domínio. Exemplo disto é que o menino gostava muito de fazer saltos contínuos sobre o colchão gigante e no trampolim (apoiado com as mãos no colchão gigante ou com auxílio de colegas e professores), mas não se permitia saltar de um nível para outro, como saltar do espaldar ou dos colchões.

Na sessão do dia 16/10/2002, o menino acompanhou com divertimento a professora auxiliar na atividade de pular no colchão gigante e foi contaminado pela sua companhia, vindo a fazer tudo o que ela fazia. Neste momento a professora auxiliar rolou do colchão gigante para baixo. Para fazer isto era necessária uma queda (perder contato físico com o objeto). M. F. olhou-a fazer e ficou parado mexendo-se muito e com o olhar fixo no que deveria fazer. A professora auxiliar o incentivou sem parar, e M. F. imprimiu uma pequena corrida, em cima do colchão gigante, abaixou-se colocando o peito bem próximo ao colchão e fez a queda com rolamento (Fotografia nº13, em 16/10/2002).



Foto 13 – M. F. não resiste aos estímulos e rola, perdendo contato do corpo com o solo.

Brincar de fazer experiências corporais novas foi um incentivo vindo do grupo e dos professores para o menino. A motivação em fazer novas atividades partiu dos modelos que viu e que fez relação no grupo. Nesta última experiência relatada a motivação e o ritmo imprimidos na relação entre a professora auxiliar e o menino o “obrigaram” a fazer o rolamento. Se até então havia acompanhado tudo o que a professora auxiliar havia feito, como deixar de fazer este movimento?

Brincar com as colegas S. We. e V. M.

Outra experiência que M. F. fez foi relacional com a colega S. We. Esta menina iniciou no grupo com muitas reservas e também dificuldades de permanecer com maior autonomia, sem a presença da mãe. Este exercício de autonomia foi sendo ajudado pela mãe e pelos professores. Como tudo na sessão era muito novo para esta menina, ela procurava brincar inicialmente com os professores auxiliares.

Logo nas primeiras participações da menina no grupo, M. F. começou a despertar a atenção para as atividades que ela fazia na sessão. No rito de entrada o menino passou a

observar atentamente e foi cativado por ela ser uma menina com o tamanho e idade próxima às suas. Nas brincadeiras também houve seguidas aproximações de M. F. com a menina. Nestas aproximações o menino deixava as brincadeiras que fazia para segui-la em suas atividades.

Na sessão nº39, em 19/06/2002, M. F. seguiu a menina na brincadeira de fazer rolar a bola gigante. Quando percebeu que S. We. brincava de rolar a bola, foi buscar uma bola e foi para perto dela rolar a sua bola. Enquanto rolou a bola, permaneceu olhando para a menina prestando atenção na forma como ela brincava.

Em outra sessão, no dia 03/07/2002, M. F. voltou a procurar a menina S. We., que brincava de saltar nos colchonetes. M. F. a observou e começou a correr na direção dos colchonetes subindo neles também. Em cima dos colchonetes, ele se aproximou da menina e lhe deu um abraço forte com os braços em volta do pescoço dela. A menina começou a chorar, sendo preciso intervir para que M. F. não fizesse um abraço tão forte. Logo a menina se recuperou e voltou a brincar de fazer os saltos. Em seguida M. F. voltou para abraçar S. We. O seu abraço foi forte ao ponto de aproximar os rostos um do outro. A professora auxiliou se aproximou e ajudou a orientar a forma de fazer o abraço. Perguntou se M. F. queria abraçar e então ajudou a menina a receber o abraço de M. F. que desta vez foi mais calmo.

As aproximações entre S. We. e M. F. se inverteram na sessão do dia 14/08/2002 quando a menina passou a perseguir o menino e brincar na sua companhia de escorregar no colchão inclinado. Desta vez, com um comportamento mais disponível, a menina o incentivou para subir e descer do colchão. M. F. se manteve atento às iniciativas da menina.

Outra menina que foi parceira de M. F. nas brincadeiras foi V. M. A parceria foi produto da iniciativa de M. F. em perseguir esta menina durante o desenvolvimento das brincadeiras na sessão nº39, em 19/06/2002. A insistência de M. F. em acompanhar a menina em todas as suas brincadeiras lhe possibilitou ganhar uma boneca que ela lhe entregou e o convite que também lhe fez para ir brincar junto na casa construída com os cubos de espuma. A imitação de M. F. se deu em todas as atividades que a menina fez. Mesmo quando o professor chamou V. M. para falar com ela, M. F. a acompanhou e parou ao seu lado, ouvindo o professor e olhando para ela.

Na seqüência desta atividade M. F. brincou na companhia das meninas A. B. e V. M., que lhe emprestaram uma boneca para brincar junto na *casa*. Dentro da *casa* escutou atentamente a conversa entre as meninas e brincou de vestir e despir a boneca, fazendo sons com a boca enquanto brincava.

O brincar em companhia com os colegas do grupo foi uma atividade que se tornou mais freqüente nas participações de M. F. nas sessões em 2002. Estas relações com os colegas e com os professores possibilitaram o exercício da sua comunicação e o aprendizado e investimento em brincadeiras novas. Todas estas experiências de M. F., em princípio a partir das imitações dos colegas, favoreceram ao menino a capacidade de fazer escolhas sobre as brincadeiras, ampliando o seu vocabulário psicomotor. Também houve melhorias nas relações com os colegas, seja para ser acolhido como também convidado para brincar, deixando assim de brincar de forma individual e isolada.

8.2. A. R.

A. R., do sexo feminino, nasceu na cidade de Estrela em 18 de março de 1996. A mãe de dela relatou que a gravidez foi programada e desejada pelo casal. Foi uma gravidez que se desenvolveu de forma tranqüila e normal. Na família A. R. é a última menina de um total de três filhos. A mãe contou que o irmão mais velho tem 14 anos a mais que A. R. Tanto o pai como a mãe possuem um nível cultural e econômico baixo. O pai e a mãe convivem bem entre si e com os filhos, mas o pai possui ciúmes da menina e evita, de todas as formas que consegue, a convivência desta com demais crianças ou em outras instituições que não seja a escola de educação especial na cidade de Estrela.

A. R. nasceu de parto cesariana pesando 4.500 gramas. A mãe descreveu que a sua primeira impressão após o nascimento da filha foi de que ela tinha o corpo *mole* e que não conseguia manter o pescoço e o quadril de forma rígida e firme. No momento do parto as impressões que os pais tinham era de que se tratava de uma criança “normal”. Quando a criança nasceu, em nenhum momento os médicos assinalaram qualquer indicativo de que poderiam haver sinais da síndrome de Down.

Depois do nascimento, o que começou a chamar a atenção dos familiares foi o formato dos olhos de A. R., que os familiares diziam que eram *feios* e *espichados*. Nos primeiros

meses do desenvolvimento, A. R. não conseguia abrir os olhos. A família dizia que ela era *japonesa*. Com três meses de idade a avó chamou a atenção sobre o formato dos olhos e a levaram para o médico-pediatra que sugeriu o encaminhamento para atendimento na escola de educação especial de Estrela. Até este momento a família da menina não possuía qualquer compreensão do que pudesse vir a ser a síndrome de Down.

O início do tratamento na escola de educação especial e o ingresso no Programa de Psicomotricidade Relacional

A. R. iniciou a sua primeira avaliação na escola de educação especial aos três meses de idade, em junho/1996. Nesta instituição foi observado o fenótipo característico da SD. A menina apresentava-se bem desperta, acompanhou com os olhos, fez giro frente ao rosto humano e sorriu. Apresentou ausência do controle cefálico e tônus hipotônico.

A mãe foi quem levou a menina para a primeira entrevista com a assistente social desta instituição. Nesta primeira entrevista o encaminhamento para A. R. foi o da estimulação precoce com a fisioterapeuta.

O início do tratamento na escola de educação especial se deu em agosto de 1996, no atendimento de estimulação precoce uma vez por semana. De acordo com a fisioterapeuta, a menina demonstrou boa evolução e manteve regularidade na presença aos atendimentos. Este quadro favorável permitiu ampliar os atendimentos em duas vezes por semana no ano de 1997.

No ano de 1997 A. R. apresentou um quadro de desenvolvimento motor satisfatório, pois conseguiu permanecer em quatro apoios quando foi colocada nesta posição. Conseguiu o giro do corpo quando esteve na posição deitada em decúbito ventral. Utilizou os objetos de acordo com a sua funcionalidade, conseguiu fixar a atenção, fez mímicas faciais que demonstravam suas sensações, e a mãe se demonstrou muito afetiva com a menina.

No ano de 1998 A. R. começou a faltar com frequência aos atendimentos. Esta falta na assiduidade necessitou de nova entrevista da assistente social com a mãe de A. R. Quanto ao seu desenvolvimento motriz, a menina começou a ensaiar as primeiras posturas em pé, começou a trocar passos com apoio bilateral; subia e descia escada com ajuda, mas ainda

demonstrava resistência nesta posição. Também iniciou a falar as palavras “papai, mamãe e bola”, bem como conseguiu apontar alguns segmentos corporais. Foi em janeiro de 1999, com dois anos e dez meses, que A. R. começou a demonstrar a marcha espontânea.

No final do ano de 2000 e início de 2001 A. R. teve que receber uma visita domiciliar para reforçar com a família a necessidade de a menina estar presente nos atendimentos da fisioterapeuta. Com a ajuda da assistência social a menina voltou a ter assiduidade aos atendimentos. Nesta visita domiciliar, feita pela equipe da escola de educação especial, também foi sugerido que a menina passasse a freqüentar o maternal de uma escola regular de educação infantil. Tal convite encontrou resistência no pai da menina, que não gostou desta idéia. Em entrevista feita com a mãe de A. R. em outubro de 2002, ela explicou que havia na vizinhança outras meninas, mas que a mãe e o pai não gostavam que a filha brincasse com elas a filha apanhava das meninas como se fosse *boneca*, e não reagia às agressões das parceiras. Por esse motivo, o pai de A. R. resistiu ao convite de a menina participar em uma escola regular de educação infantil.

Outra questão que a equipe da escola de educação especial salientou foi com respeito à necessidade dos limites nas ações de A. R. O encaminhamento para uma escola regular de educação infantil foi feito a partir desta necessidade, visto que em casa a menina não era exercitada em seus limites. Neste sentido o comportamento de A. R. no início da sua participação no programa de psicomotricidade relacional apresentava algumas características, como:

- a) brincar de forma isolada;
- b) comportamento egocêntrico frente aos objetos, dificuldade de dividir os materiais;
- c) dificuldade nos limites como parar de brincar e escutar os professores;
- d) dificuldade de permanência e envolvimento nas atividades;
- e) fala repetitiva com respeito ao que escuta de outras pessoas.

Em março de 2001 A. R. passou a freqüentar o Programa de Psicomotricidade

Relacional em conjunto com J. S. (SD) que também vinha da mesma escola de educação especial para participar das sessões.

A. R. começa a participar das sessões de psicomotricidade relacional

O grupo das crianças da escola de educação especial que participou do Programa de Psicomotricidade Relacional iniciou as sessões no dia 21/03/2001, e a menina A. R. iniciou somente na terceira sessão, no dia 04/04/2001. A menina demorou a integrar-se ao grupo pois no momento em que começaram as sessões, vigora um entrave entre a família de A. R. e a escola de educação especial: a escola desejava que a menina ingressasse em uma escola regular de educação infantil da rede de ensino e a família era contrária a esta sugestão.

Na primeira participação de A. R. no grupo das crianças do Programa de Psicomotricidade Relacional pude perceber alguns comportamentos que condiziam com a sua história-prévia na escola de educação especial. Ao entrar na sala, A. R. acompanhou os colegas da escola de educação especial e entrou carregando uma bolsa de alça que não queria deixar junto com a professora desta escola que os acompanhava. Sentou-se com a bolsa no rito de entrada com o grupo. Quando iniciei as primeiras comunicações no rito de entrada, a menina começou a levantar do seu lugar para ir pegar os materiais e brincar. Perguntei para ela onde queria ir, e ela respondeu que queria “brincar”. Neste momento sentei ao seu lado e expliquei-lhe e ao grupo a importância da apresentação dos colegas no grupo. A menina me escutou e permaneceu ao meu lado.

Neste primeiro rito de entrada, enquanto eu apresentava os colegas, a menina falava outras coisas e fazia com que os colegas se divertissem com as suas intromissões na minha fala. Pedi-lhe para que se apresentasse e levantasse a mão para identificar-se ao grupo. A menina levantou o braço e abanou. Em seguida passei a palavra para as crianças falarem dos seus projetos de brincar. A. R. não conseguiu ficar concentrada: ora ia para o centro do círculo, ora queria escapar e sair do círculo. Em outro momento começou a cutucar os colegas ao lado e deitou-se (Sessão nº03, obs. nº01 de A. R., em 04/04/2001).

No desenvolvimento da sessão propriamente dita, a menina realizou uma trajetória exploratória sobre a sala e os objetos. Logo que autorizei o início das brincadeiras, ela ainda estava deitada em decúbito dorsal. Não a chamei para brincar, mas ela se ergueu e começou a

caminhar pela sala olhando os colegas que iniciaram as brincadeiras. A professora lhe pediu a bolsa, e ela a entregou. O seu olhar se dirigiu para os colegas que pulavam nos colchões. A. R. brincou de subir nos colchões gigantes e de escorregar por eles e de trocar passes usando a bola gigante com o conhecido colega J. S. (SD) da sua mesma escola de educação especial.

A. R. apenas explorou os objetos da sala sem uma organização ou proposição definida, mas o sorriso em suas participações evidenciou o prazer em brincar com os mesmos. Houve momentos em que A. R. não brincou, apenas permaneceu caminhando pela sala observando os demais colegas brincando.

A. R. desenvolveu uma trajetória individualizada brincando apenas com uma professora auxiliar que lhe sugeriu brincar de fazer os bambolês rolares, mas a sua participação nesta brincadeira também foi breve e logo a menina estava de novo caminhando ao redor dos colegas pela sala.

Quando anunciei que as brincadeiras haviam acabado e que era a hora de ajudar a guardar os materiais, a menina imediatamente pegou a sua bolsa que estava em um canto da sala e começou a caminhar na direção da porta de saída. A sua professora lhe chamou e disse que ainda não era a hora de ir embora. A professora auxiliar lhe ajudou a deitar junto com os colegas para receber a massagem. Logo que a professora auxiliar acabou de lhe fazer a massagem, a menina começou a rolar discretamente para atrás dos colchões gigantes. Neste momento fui buscar a menina para reintegrá-la ao grupo. Com a menina ainda deitada, fiz mais um pouco de massagem e falei-lhe no ouvido sobre a importância do momento da massagem e de como havia gostado do fato de ela estar junto com o grupo. Neste momento ela se acalma.

Coloquei-a sentada ao meu lado no rito de saída, e a menina novamente tentou escapar do grupo. Pedi para ela o que havia gostado de fazer na sessão, e ela repetiu o que eu havia dito. Quando perguntei, ela repetiu minha pergunta olhando para os seus pés. Qualquer palavra que dizia a menina repetia no mesmo tom para o grupo.

Pude perceber, a partir do comportamento da menina no desenvolvimento desta primeira sessão, que seria importante auxiliá-la a estabelecer novos vínculos com os professores e com os colegas do grupo. Também compreendi que A. R. precisaria da ajuda de

um professor auxiliar para promover esta integração, bem como ajudar na organização do seu comportamento de escuta e de envolvimento com o grupo nos ritos de entrada e de saída.

A. R. exercitando a permanência e a escuta dos colegas nos ritos

Para descrever o comportamento de A. R. nos ritos das sessões de psicomotricidade relacional em 2001 vou destacar alguns aspectos significativos e que se sobressaíram no desenvolvimento das observações realizadas, que são:

- a) o desejo de A. R. brincar, sair do rito de entrada, antes de iniciar as brincadeiras;
- b) a ajuda dos professores na orientação da atenção de A. R.;
- c) o prazer em mostrar as produções que fez nos desenhos;
- d) a relação com os colegas;
- e) a comunicação do projeto de brincar.

Desde as primeiras observações realizadas pelos profissionais que a atenderam, após o diagnóstico da SD, houve o destaque para o comportamento de atenção ao que está a sua volta, porém com pouca detenção. Neste sentido o seu envolvimento nas primeiras sessões ilustra este comportamento desperto e desejoso de A. R., e que foi compreendido como dificuldades que possuía em relação aos limites sobre os próprios desejos. Segundo os profissionais entrevistados, a menina podia fazer o que desejasse quando estava em casa e que isto repercutia nos atendimentos realizados.

De fato o comportamento de A. R. nas primeiras sessões ilustra a menina com dificuldades de permanecer com o grupo no rito de entrada, o desejo dela era ir logo aos brinquedos e começar a brincar. O contato feito pelos professores no sentido de chamá-la para ficar junto com o grupo não recebeu a sua atenção. As observações descrevem estes comportamentos:

“8:35h A. R. observa o professor enquanto ajuda um colega em seu desenho. A.

R. levanta-se do seu lugar e vai ao pula-pula. A. R. quer sair dali, mas a professora auxiliar que está próxima a segura e diz para ela acabar o desenho e que vai lhe ajudar” (Sessão nº04, obs. nº02, em 11/04/2001).

“8:34h o professor mostra quem está na sala. A. R. está escorada no colo da professora auxiliar e observa os colegas que o professor mostra. Mexe no seu pé. Coloca a língua para fora e olha para o teto, mexe nos pés e dá risadas. O professor mostra uma casinha com telhado e cones. A. R. olha e deita-se para trás. O professor chama sua atenção e pede para ela sentar, ela olha para ele e deita no colo da professora auxiliar que mostra a casa para ela e pergunta ‘Quem mora lá?’ Ela se levanta e vai à casinha. A professora auxiliar a segura, a pega no colo, e A. R. dirige a atenção para o colega que fala” (Sessão nº05, obs. nº03, em 18/04/2001).

Logo após a primeira sessão de A. R., fiz a atividade do desenho com as crianças no rito de entrada. A pauta nesta sessão foi de desenhar-se brincando. A menina cumpriu com a pauta deste rito, começou a desenhar, mas ao mesmo tempo em que desenhava também ficou atenta ao professor e os professores auxiliares. No primeiro momento em que viu o professor atento para outra criança, ela levantou-se para ir brincar.

A. R. gostava de brincar e demonstrava isto nas suas investidas para ir até os brinquedos. O rito de entrada foi um exercício difícil para a menina, que tinha vontade de brincar. Por este motivo orientei um professor auxiliar que pudesse permanecer atento ao comportamento da menina e guiar a sua atenção para os colegas e o professor.

De acordo com Mills (1999), uma característica da SD é a dificuldade em fazer uso de objetos em caráter distinto da sua funcionalidade. O mesmo posso interpretar em relação à leitura de realidade que a criança fez na sessão nº05, quando apresentei a *casa* montada com os objetos, A. R. imediatamente levantou-se para ir brincar. Neste caso compreendi que a minha apresentação do brinquedo foi interpretada como um convite para ela brincar e, como tal, foi o que fez.

Outra característica das crianças com SD, e que Mills (1999) cita, é o comportamento de pouca ligação com o meio externo. No caso de A. R., houve uma relação intensa motivada pela vontade de experimentar os objetos da sala. Para a finalidade de auxiliar a atenção de A.

R. nos ritos de entrada, como já exposto, orientei um professor auxiliar para ficar atento à menina e nortear a sua atenção quando necessário. Também fiz uso dos fantoches e dos desenhos:

“8:35h de pernas cruzadas e boca aberta, A. R. observa o fantoche (papagaio), que o professor auxiliar manipula. Olha para os colegas e professores, logo volta a observar o fantoche. Com a mesma fisionomia anterior, ela observa o fantoche, sorri e olha para a professora auxiliar que está sentada atrás dela. A professora auxiliar aponta para o fantoche, A. R. volta a olhar-lo. 8:39h J. S. coloca as mãos nos olhos dela que estão maquiados. A. R. sorri e encolhe o pescoço entre os ombros. A professora auxiliar sorri para ela, e A. R. retribui e volta a olhar o que faz o fantoche” (Sessão nº13, obs. nº08, em 13/06/2001).

Em outra observação fiz uso dos desenhos para ajudar na atenção do grupo e promover outra possibilidade de comunicação dos projetos feitos no grupo das crianças. O comportamento de A. R. com os desenhos foi o que segue:

“A. R. diz para a professora auxiliar que vai desenhar o pula-pula enquanto desenha, olha para os colegas e outra professora auxiliar que ajuda outro colega. Risca o papel e olha para os colegas, rabisca e olha para os colegas diversas vezes. Diz para o professor que está desenhando o pula-pula. Faz trocas rápidas com os giz-de-cera e mostra para a professora auxiliar que a acompanha” (Sessão nº04, obs. nº02, em 11/04/2001).

Em outra sessão, no segundo semestre de 2001, fiz outra vez o uso dos desenhos:

“A professora auxiliar pergunta para J. S. o que está desenhando, e A. R. a chama mostrando o desenho que fez e sorri. A professora auxiliar a orienta para desenhar-se brincando. A. R. rabisca a folha e rapidamente chama o professor para lhe mostrar. (...). A. R. fica desenhando e mostra para o professor. O professor pede para ela o que desenhou e ela diz que são bolas” (Sessão nº21, obs. nº11, em 12/09/2001).

Os desenhos favoreceram um envolvimento mais significativo de A. R. no rito de entrada. A menina gostou de olhar como os colegas desenhavam e também de chamar os

professores para mostrar o que estava desenhando. Houve uma significativa diferença no comportamento da sessão nº04 para a sessão nº21, pois, na primeira vez, A. R. estava mais preocupada em aproveitar uma desatenção dos professores do que desenhar. Na segunda oportunidade houve melhor envolvimento e A. R. procurou os professores para lhes mostrar o que fez com genuíno interesse.

O rito de entrada também foi um momento em que A. R. fez contatos com os colegas. Nas primeiras sessões A. R. gostava de fazer contato e sentar-se próximo a J. S., seu colega da escola de educação especial e parceiro de brincar. Nas sessões seguintes A. R. passou a fazer contato com os demais colegas, ora para fazer carinho, ora para encostar nos colegas e observar suas reações. As intervenções foram feitas somente quando percebíamos que A. R. beliscava os colegas. Quando fazia carinho ou outra forma de contato não-agressivo, permitíamos, justamente para favorecer a comunicação com os novos colegas. Nesta direção também oportunizamos para a menina sentar ao lado de outros colegas, e não somente com J. S., que já era seu parceiro de brincadeiras.

Finalmente, em relação aos projetos de brincar, percebemos que a menina demonstrou ser comunicativa, pelo menos o foi nos momentos em que outros colegas faziam uso da palavra. Falava muito quando era a vez de J. S. que resistia em olhar para o professor e os demais colegas do grupo. A menina o chamava para falar e dizia-lhe para olhar o professor. Por outro lado, quando era a sua vez de falar, geralmente repetia o que o professor falava.

Uma das preferências de A. R. para brincar foi o *pula-pula* e a menina o citava quando era a sua vez de falar. Quando insistia para que ela manifestasse outras brincadeiras que gostaria de realizar, A. R. não falava. Nestes momentos iniciou a olhar para os seus dedos, para os pés e desviar a atenção. No caso de fazer sugestões de brincadeiras novas, a menina repetia o que era falado. A sessão nº04, do dia 18/04/2001, ilustra estas atitudes:

“Chega a hora de A. R. falar do que vai brincar, diz que será no pula-pula e sorri. O professor chama J. S., e A. R. começa a cutuca-lo e a chamá-lo várias vezes. Ela o puxa pelos braços, enquanto ela o puxa sorri e olha para o professor. 8:39h A. R. ri quando o professor chama M. F. (SD), o observa e olha para o professor diversas vezes. Ela chama dizendo o nome do menino e aponta para o professor, mostrando que ele está falando, faz com as mão gestos e diz ‘não, não, não’. Dá risadas quando o colega fala do

que vai brincar. 8:42h o professor pergunta ao grupo o que foi construído. A. R. diz que é o pula-pula, fala diversas vezes pula-pula. Bate os pés no tatame e coloca sua língua para fora observando o professor. Começa a chamar e a cutucar J. S. que está de cabeça baixa” (Sessão nº05, obs. nº03, em 18/04/2001).

Percebemos que mais que gostar de brincar no *pula-pula*, a menina havia gostado de falar “pula-pula” e repetia a palavra sempre que lhe era solicitado do que iria brincar. Além disso, na vez dos colegas falarem, a menina fazia contato com estes para que estivessem atentos ao professor e para que falassem do que gostariam de brincar.

O comportamento de A. R. nos ritos de saída

Nos ritos de saída percebi os seguintes comportamentos de A. R. que se evidenciaram nas sessões do ano de 2001:

- a) a resistência para auxiliar a guardar os materiais quando as brincadeiras acabavam;
- b) o prazer em receber a massagem dos professores;
- c) o prazer em comunicar quando gosta de brincar na sessão;
- d) a dificuldade em permanecer com o grupo no rito de saída.

No desenvolvimento das sessões a rotina de guardar os materiais foi estabelecida e comunicada ao grupo das crianças no rito de entrada em todas as sessões. A. R. resistiu por seguidas sessões ao combinado de guardar os materiais, tal como ilustra a observação que segue sobre o seu comportamento neste momento:

“9:25h A. R. está sentada no colchão gigante, e o professor avisa que acabaram as brincadeiras. Ela escuta o professor, mas fica sentada. Observa os colegas guardarem os materiais e permanece sentada. Levanta e senta-se novamente. 9:26h a professora auxiliar pede para ela guardar os materiais. Continua sentada. Ela observa os colegas guardando e vai até os legos. Pega uma sacola e tira o que tem dentro, depois pega outra e começa a guardar os legos” (Sessão nº04, obs. nº02, em 11/04/2001).

Na sessão nº21, em 12/09/2001, o comportamento de A. R. é o que está descrito:

“9:25h A. R. caminha até os legos e pega algumas peças na mão e atira para o alto e sorri. O professor diz que acabaram as brincadeiras e pede para que todos ajudem a guardar os brinquedos. A professora auxiliar orienta que os legos devem ser colocados dentro da caixa, e A. R. começa a juntar as peças e jogar dentro da caixa. A. R. pega algumas peças e as joga com força, fazendo com que elas caiam do outro lado da caixa, e sorri. A. R. pega mais peças e joga fora da caixa novamente, vira-se para o meio da sala e observa os seus colegas” (Sessão nº07, obs. nº04, em 02/05/2001).

A. R. resistia no momento de guardar os brinquedos. A chamada dos professores para que A. R. auxiliasse a guardar os materiais não modificou a sua atitude de apenas observar os colegas que guardavam. O momento de guardar os materiais também foi uma atividade lúdica para A. R. que brincava de atirar os legos quando era para guardar. Em outra sessão, de nº11, em 12/09/2001, a menina entrou no banheiro escapando da chamada de auxiliar a guardar os materiais. A professora auxiliar teve de ir atrás dela para chamá-la de volta.

Contudo houveram sessões em que A. R. conseguiu auxiliar a guardar os brinquedos, como o fez na sessão nº13, do dia 13/06/2001, e na sessão nº05, do dia 18/04/2001. Esta última descrevo na seqüência:

“9:24h terminam as brincadeiras e ela engatinha no pula-pula e senta-se na beira do colchão. A professora auxiliar pede para ajudar a guardar os bambolês. A. R. lentamente sai de cima do colchão e começa a puxar um bambolê e as cordas. Aproxima-se do lugar dos materiais e os entrega para M. T. guardar. Bate palmas e caminha pela sala. D. B. entrega-lhe um cubo de espuma, que ela logo o leva até o local. O professor a elogia, e A. R. começa a sorrir e bater palmas” (Sessão nº05, obs. nº03, em 18/04/2001).

O elogio que fiz para A. R. foi recebido com muita satisfação e fez a menina vibrar. De fato ela estava ajudando e fez o ensaio das suas primeiras comunicações com os colegas que ajudavam a guardar os brinquedos. A relação de ajuda e cooperação nesta sessão constituiu-se no exercício das primeiras comunicações bem sucedidas da menina com o grupo.

Outro momento que prepara para o rito de saída é a massagem, que foi feita em todas as sessões com o grupo. Em 2001 os professores realizaram a totalidade das massagens nas crianças. A. R. apesar de ter que ser ajudada para permanecer deitada nas primeiras sessões, logo começou a demonstrar prazer em receber o toque dos professores e até esperava este momento com vontade. Neste momento aproveitamos para exercitar a comunicação e o vínculo com a menina. Percebemos que A. R., mais descontraída, passou a aceitar bem o toque dos professores e até a conversar conosco enquanto era feita a massagem. Porém, percebemos que toda a participação de A. R., nestes momentos de receber massagem, requisitava a atenção constante dos professores, pois a menina permanecia envolvida com a massagem. Quando os professores paravam de massageá-la a menina iniciava a dispersar-se.

Os ritos de saída no ano de 2001 também foram um exercício para o desenvolvimento da concentração de A. R., como é ilustrado nesta observação:

“A. R. observa os colegas, deita-se e olha para o teto. Cutuca D. R. que chora e faz gestos para ele ficar quieto. Ela olha para ele e sorri. Balança-se contra D. R. e sorri. A professora auxiliar tira D. R. de perto, mas ela engatinha até ele. 9:39h engatinha e corre ao perceber que os professores se distraem. Ri muito quando o professor auxiliar lhe pega. 9:41h o professor auxiliar sai de perto dela, e ela sai engatinhando, mas o professor a segura e senta-se ao lado dela. 9:43h escora-se para trás com as mãos, e escapa da roda novamente. A professora auxiliar a pega e ela dá gargalhadas. Tenta sair do colo da professora auxiliar, mas esta não deixa. Bate suas pernas e se empurra com os braços para sair”(Sessão nº05, obs. nº03, em 18/04/2001).

A. R. resistiu em permanecer no rito de saída nas primeiras sessões do ano de 2001. Neste momento o seu comportamento foi uma continuidade das brincadeiras, permanecia a brincar no grupo. Nestas brincadeiras fazia contato com os colegas, brincando com eles ou preparando-se para fugir da roda. A orientação dos professores e a ajuda dos recursos para despertar e envolver a atenção de A. R. nos ritos foi a pauta exercitada nestas primeiras sessões.

Se A. R. apenas concentrava-se em suas experimentações de prazer, percebi que poderia aproveitar um pouco desta ludicidade também nos ritos. O prazer que desfrutava em brincar nas sessões foi o impulso inicial para começar a fazer comunicações significativas e

menos repetitivas a partir dos ritos de saída. Na sessão nº11, em 30/05/2001, a menina começou a brincar com os colegas, esta participação mais intensa, lembrada por mim, desencadeou a seguinte manifestação de A. R.:

“9:48h A. R. é chamada para falar do que brincou. A. R. esfrega seu rosto. Olha e sorri para o professor, depois olha para o chão e mexe nas mãos. O professor passa a palavra para V. M. e rapidamente A. R. levanta a cabeça e observa a colega. O professor retorna a perguntar para ela do que brincou, A. R. baixa a cabeça. O professor auxilia e lembra ela o que fez. A. R. olha para o teto e sorri, depois para o pula-pula e começa a dizer ‘pula-pula’ várias vezes. Por meio de sinais e sons ela diz que rolou no colchão inclinado e que ajudou seu colega D. B. que foi levado para o hospital” (Sessão nº11, obs. nº06, em 30/05/2001).

Gostar de brincar na sessão foi um dos motivos que percebi que poderia auxiliar em tornar mais significativa a comunicação de A. R. Também fiz uso das falas das crianças “normais” como uma forma de estímulo para A. R. Quando percebi que A. R. estava encabulada, chamei V. M. para falar e logo passei a palavra novamente para A. R. Recordei uma brincadeira que ela havia desfrutado, e logo a menina desencadeou uma boa comunicação no grupo.

A trajetória lúdica de A. R. nas sessões de psicomotricidade relacional

Para descrever a trajetória lúdica de A. R. nas sessões em que participou no ano de 2001, destaco os aspectos que se sobressaíram no comportamento da menina:

- a) as atividades de exploração corporal;
- b) a imitação dos colegas no ato de brincar;
- c) a relação com os professores;
- d) a relação com as crianças do grupo;
- e) o início das vivências simbólicas.

As atividades exploratórias de A. R. foram freqüentes na sua trajetória lúdica. Apesar de haver uma quantidade maior destas atividades, a característica das mesmas foi repetitiva. A menina gostou muito do *pula-pula* (trampolim) e do colchão gigante, lugares em que desfrutou de boa atividade sensório-motriz. Como havia grande procura por estes locais, principalmente nas primeiras sessões, A. R. foi levada a reboque pelo grupo. Gostou da experiência de pular e de ficar observando os colegas fazerem saltos de cima dos espaldares. Os professores também tiveram uma parcela de contribuição neste prazer sensório-motor da menina, pois ajudávamos as crianças a fazerem rolamentos nos colchões gigantes e nos colchões inclinados, o que causava grande alegria nas crianças por dois motivos: primeiro pela experiência gostosa e de vertigem de rolar pelos colchões e, segundo, pela relação próxima e de contato com os adultos.

A. R. também gostou de brincar de passes com as bolas gigantes, de fazer experiências isoladas com os bambolês (Sessão nº12, obs. nº07, em 06/06/2001) e de brincar de fazer encaixes com as peças dos legos. A trajetória lúdica de A. R. também incluiu momentos em que apenas transitou pela sala e observou os colegas. Apesar de, num primeiro momento, pensar que estas atitudes eram um *vácuo* nas suas atividades, foi, de verdade, nestes momentos que houve a ação da observação e a interação passiva de A. R. com o grupo. Observar os colegas brincarem foram os modelos que lhe estimularam a brincar. A trajetória lúdica de A. R. recebia muitos estímulos externos, fato que provocou a menina a trocar muito rapidamente de atividades nas primeiras sessões, vindo a desenvolver uma trajetória de exploração corporal.

A imitação da menina em relação às atividades dos colegas foi um dos aspectos que motivou o desenvolvimento das suas atividades novas, em outras palavras, o ato de imitar foi o impulso para as suas iniciativas. Algumas observações ilustram estes significativos momentos:

“9:01h olha para S. W. (DA) que anda com os bastões. Em seguida busca dois bastões e imita o colega S. W. como se estivesse *andando de muletas* (para ajudar na ilustração). Sorri quando vê seus colegas sobre o colchão grande. Anda com os bastões pela sala e tenta novamente imitar o que S. W. fez que é olhar-se no espelho e caminhar de lado. Enquanto caminha concentra-se na forma como usa os bastões para fazer o deslocamento e observa os colegas S. W. e J. S. (SD) brincar com o bambolê. Sorri”

(Sessão nº04, obs. nº02 de A. R., em 11/04/2001,).

Logo em seguida, nesta mesma sessão, a menina voltou a brincar com os bastões, conforme descrito:

“9:10h repete o que viu S. W. fazer com os bastões e tenta andar de muletas (ilustração do observador). Começa a caminhar levantando e baixando os dois bastões ao mesmo tempo, faz força. Olha para a professora auxiliar e para L. M. que estão próximos. Passa um professor e diz ‘Oi!’ para ela. A. R. arrasta os bastões e acaba largando um deles. Pega-o novamente e coloca-os sobre os cubos de espuma” (Sessão nº04, obs. nº02 de A. R., em 11/04/2001).

A forma de brincar com os bastões se deu de forma individual. Ao observar o modelo do colega foi para o canto da sala em que estavam guardados os materiais e pegou outros dois bastões para fazer igual ao colega S. W. Ao perceber os colegas que brincavam no colchão gigante a menina deixou os bastões e foi brincar de subir e descer como os colegas faziam. Mais adiante voltou para pegar os bastões e reiniciar sua atividade que não havia sido esgotada.

Em outra sessão houve novas experiências de imitação de A. R. com o grupo, nesta sessão foram com os bambolês:

“8:47h A. R. corre para pegar um bambolê e junta-se aos professores que os rolam. Ela sorri muito com o bambolê na mão, mexe-o de um lado para o outro e o coloca na sua cabeça, desce-o em seu corpo e volta a caminhar. Caminha, saltita e diz: ‘Pula-pula!’. 8:48h sorri ao ver seu colega rolando dois bambolês para o professor. Observa S. W. (DA) que começa a gritar. A. R. passa o bambolê em seu corpo, pára e olha para ele novamente. Tenta rolar o bambolê para o professor. O professor então a convida para brincar com M. T. na casinha. Eles entram, e A. R. sorri muito enquanto entra engatinhando” (Sessão nº05, obs. nº03 de A. R., em 18/04/2001).

Mais adiante, na sessão nº21, em 12/09/2001, A. R. imitou as atividades de rolar que J. S (SD) fez com o professor. A. R. riu muito ao ver J. S. rolando com o professor. Em seguida foi ela quem pediu para participar na brincadeira com o professor.

Nestas ilustrações das atividades de imitação de A. R. verifiquei que a menina esteve atenta ao que ocorria nas sessões com os diferentes colegas. A disponibilidade de A. R. em estar aberta ao que ocorria na sala permitiu que ela participasse também nestas brincadeiras, ampliando o leque de vivências nas sessões. De fato as atividades de A. R. foram mais individuais no ano de 2001, porém a relação com o ambiente foi inegável. As passagens que descrevem as observações e imitação de A. R. são evidências de comportamento interativo com os professores e com as crianças. As observações descrevem como foram:

“8:49h A. R. olha para os lados e ergue os braços tocando no rosto da professora que finge levar um susto. 8:51h A. R. caminha até as bolas, pega uma bola de medicinebol e a empurra, olha para o lado e vê uma bola vermelha e a empurra com o braço. A professora auxiliar pede que a jogue para ela. A professora auxiliar joga uma bola quicando na direção de A. R. que pára e ri. 8:52h o professor joga a bola para A. R. que a devolve. O professor recebe a bola com os dois braços e cai com ela rolando para o lado, A. R. ri bastante. 8:54h Ela e o professor jogam bola um para o outro. Ela chama a atenção do professor e empurra um cilindro em sua direção com as duas mãos. Retorna à brincadeira jogando a bola para o professor, olha e espera a ação deste que rola com a bola, fazendo A. R. rir muito” (Sessão nº09, obs. nº05 de A. R., em 16/05/2001).

A relação com os professores foi sendo conquistada pouco a pouco por intermédio das brincadeiras que ajudaram na descontração da menina. Mais adiante A. R. começou a solicitar a presença dos professores para mostrar as produções e também para brincar na nossa companhia. A interação também foi provocada pelos professores que fizeram propostas, sugeriram brincadeiras, convidaram-na para novas atividades, auxiliaram-na nas relações entre os iguais, sempre no sentido de propiciar situações de aprendizado para a convivência de A. R. e novas possibilidades de experiências corporais, técnicas e simbólicas.

A relação com as crianças “normais” foi sendo estabelecida aos poucos. Como era desconhecida pelos colegas no grupo novo, os professores auxiliaram a provocar estas relações mais concretas entre as crianças. Nestas relações com os colegas foram as crianças “normais” que tomaram a iniciativa de entrar em contato com A. R. Foram situações em que a menina entrou na brincadeira motivada em fazer relação com os professores. Na sessão nº05, A. R. procurou tirar o bambolê da professora que foi pega por um grupo de crianças que a prenderam com os bambolês. Neste meio tempo o menino T. A. (“Normal”) disse para A. R.

que ela estava presa e passou o bambolê sobre o seu corpo. A. R. disse que “Não!” e tentou escapar do menino que a liberou. Nesta mesma sessão, outra relação mais significativa aconteceu com M. T. (“Normal”) que também a perseguiu com o bambolê para prender. A professora auxiliar disse para ela fugir, mas a menina permaneceu parada.

Compreendi que as atividades simbólicas tinham um significado para as crianças “normais” que era diferente para A. R. que ainda não participava o mesmo significado dos colegas. No entanto, as relações com os colegas no ano de 2001 não se esgotaram nestas iniciativas. Na sessão nº26 em 21/11/2001, A. R. veio retraída para a sessão. Ficou boa parte da sessão de lado e escondida do grupo. O menino M. F. (SD) lhe deu alguns beliscões e ela desencadeou um choro. Nesta oportunidade provocamos a menina para brincar, mas ela resistia em sair da sua condição. A menina V. M. (“Normal”) resolveu ajudar A. R. em um momento em que estava difícil a permanência dela em um local em que as crianças faziam saltos. V. M. foi até ela e a pegou pelas mãos levando-a para brincar no trampolim. No trampolim V. M. segurou A. R. pelas mãos e começou a pular com ela divertindo-se bastante. Quando cansadas, sentaram-se juntas no trampolim e ficaram conversando muito próximas, em seguida voltaram a pular. Depois a menina A. B. foi juntar-se a elas. Os colegas “normais” foram os participantes nas sessões que tiveram bons aprendizados nas capacidades de percepção, discernimento, compreensão e escuta nas diversas rotinas da sessão.

Em relação às vivências simbólicas de A. R. em 2001, as observações ilustram alguns destaques:

“9:11h A. R. vê a professora auxiliar engatinhando. A. R. entra na construção que os colegas fazem. A. R. coloca um cubo de espuma sobre o outro e o professor a elogia. Ela saltita na ponta dos pés e sorri. Ajeita outros cubos e sorri bastante. Entra na casa que foi construída e cutuca J. S. Olha pela janela para fora com as mãos embaixo do queixo. O professor coloca uma porta. No momento em que ela queria sair o professor fecha a porta e A. R. diz ‘Opa!’” (Sessão nº05, obs. nº03 de A. R., em 18/04/2001).

Em outra sessão A. R. começou a fazer as primeiras experiências de pegador e fugitivo:

“9:06h A. R. bate com o bastão no chão e olha a professora auxiliar que expressa

medo. Ela sai atrás da professora auxiliar que engatinha fugindo As duas andam pela sala até a professora auxiliar cair deitada, A. R. a cutuca com o bastão. A. R. bate com o bastão no chão. 9:08h A. R. e a professora auxiliar começam a brincar empunhando um bastão em direção ao outro e os tocando, A. R. sempre está na ofensiva. S. W. (DA) olha elas brincando e pega um bastão para participa da brincadeira. A professora auxiliar passa a orientar a brincadeira” (Sessão nº09, obs. nº05 de A. R., em 16/05/2001).

As vivências simbólicas foram ajudadas pelos professores que utilizaram dos recursos da sala para provocar estas experiências. A. R. permaneceu brincando a maior parte do tempo na companhia dos professores. Por este motivo tentávamos fazer a menina relacionar-se com os demais colegas. Quando S. W. viu a brincadeira de A. R. com a professora, rapidamente provocamos a relação entre as crianças posicionando-nos como orientadores desta brincadeira. Nesta sessão a brincadeira simbólica de A. R. provocou a participação de S. W.

As repercussões das sessões de psicomotricidade relacional para A. R. na escola de educação especial em 2001

Na escola de educação especial a professora pedagoga explicou que a participação da menina nas sessões auxiliou no ritmo que a mesma empregava para realizar as atividades e as brincadeiras. A professora explicou que a menina nunca havia participado de atividades intensas na companhia de um grupo grande e desconhecido. A resistência inicial para participar e as dificuldades nos relacionamentos foram conseqüências do fato de que a menina estava iniciando em uma experiência inovadora, visto que permanecia apenas em casa com os pais e na escola de educação especial.

A professora verificou mudanças no comportamento da menina na escola de educação especial e destacou a dinâmica em cumprir as tarefas e a forma como passou a brincar com os colegas. Brincadeiras dinâmicas de pegador e de fugitivo passaram a fazer parte das suas atividades no final de ano de 2001 na instituição. A professora descreveu que A. R. passou a explorar com maior intensidade os objetos, deixando de fazer as atividades que costumava fazer como olhar vídeos e brincar nos legos. Nos memoriais descritivos da professora ainda constou que apesar de A. R. haver demonstrado melhorias em relação aos seus limites, ainda necessitava de maior atenção e exercício neste sentido.

Outro aspecto interessante foi com respeito às atitudes pedagógicas desta professora. Neste sentido a professora também nos informou que passou a adotar algumas orientações que aprendeu nas sessões de psicomotricidade relacional para o desenvolvimento das suas atividades na escola de educação especial, como o de valorizar a educação de A. R. para guardar os brinquedos, promover a comunicação entre as crianças quando brincam e a comunicação destas acerca dos projetos para brincar.

A. R. em nova sala no Programa de Psicomotricidade Relacional em 2002

No ano de 2002 as sessões foram desenvolvidas em uma sala mais ampla e bonita no Centro Universitário UNIVATES, sendo que a localização da sala facilitou o acesso das crianças. Apesar desta acessibilidade, a primeira sessão de 2002, em 20/03/2002, teve o atraso da turma de crianças que vem da escola de educação especial. As brincadeiras já estavam começando quando o grupo J. S., A. R. e A. F. chegaram. A explicação foi o pneu da Kômbi que havia furado.

Sem a participação no rito de entrada, A. R. foi imediatamente brincar com o grupo que já estava em atividade. Sem a preparação para brincar, a trajetória de A. R. foi calma e com pouca participação nas atividades. Nesta sessão procuramos provocar novas experiências a partir da disposição nova dos materiais na sala, mas A. R. permaneceu o maior tempo nos legos.

O rito de saída desta sessão apresentou o retorno dos comportamentos de resistência de A. R. em permanecer com o grupo no círculo. A menina deslocou-se muito de um lado para o outro, a todo instante tentou sair e teve de ser ajudada pela professora auxiliar para permanecer no grupo. A partir desta primeira sessão, adotamos o critério de privilegiar novos investimentos motivadores para as crianças no rito de entrada.

Provocações para A. R. comunicar do que vai brincar no rito de entrada

Neste novo início de ano a tônica nos ritos de entrada para A. R. foi binária: primeiro de favorecer o seu bem-estar e atenção junto ao grupo e, em segundo, de provocar uma comunicação mais autêntica de A. R., que permitisse uma ruptura com a repetitividade da sua fala, que insistia em dizer, seguidas vezes, “pula-pula”.

Com estas finalidades, uma professora auxiliar foi designada para sentar ao lado de A. R. nos ritos de entrada e orientar a sua atenção para as crianças que falavam. Também tomei o cuidado para buscar modelos falantes no grupo para, em seguida, passar a palavra para A. R. Outra alternativa que busquei foi de insistir com novos formatos de perguntas, com a intenção de favorecer um vocabulário novo e mais acessível para A. R. compreender e dialogar, bem como fiz uso da lembrança de A. R. nas sessões anteriores, resgatando as brincadeiras divertidas em que participou e que poderiam ajudar na sua comunicação.

A observação da segunda sessão de 2002 ilustra o comportamento de A. R. sob a orientação da professora auxiliar e as provocações para a sua comunicação:

“(...) a professora auxiliar direciona A. R. tocando-a e mostrando quem fala, A. R. olha para a professora auxiliar. A. R. deita para trás, permanece assim até a professora pedir para ela sentar. A professora auxiliar tem que a ajudar a levantar, mas ela volta a deitar várias vezes” (Sessão nº28, obs. nº14 de A. R., em 27/03/2002).

A ajuda da professora auxiliar teve de ser constante nesta sessão, e a menina insistiu em jogar-se para trás. Aproveitei um momento em que A. R. estava sentada e passei-lhe a palavra, com a finalidade de trazer a atenção da menina para a sessão.

“A. R. é chamada pelo professor para falar e baixa a cabeça e começa a mexer nos dedos das mãos. O professor insiste e repete a pergunta. A. R. diz que vai brincar no ‘pula-pula’, o professor também pergunta se vai brincar com A. B., A. R. levanta o rosto e repete o nome da colega. O professor novamente pergunta se ela vai brincar no ‘pula-pula’, ela então repete ‘pula-pula’” (Sessão nº28, obs. nº14 de A. R., em 27/03/2002).

O incentivo para brincar com outros colegas foi bem recebido pelo grupo das crianças e por A. R. também. Compreendi que, mais importante que brincar apenas com os objetos, é fundamental ensinar a brincar na companhia dos colegas, seguindo os princípios teóricos de Montagu (1988), Morin (2000) e, mais recentemente, Maturana (2002). A partir destas premissas teóricas que ensinam o fundamento para a convivência passei a adotar o estímulo para brincar com os colegas.

A provocação para a comunicação de A. R. e, também, a sua atenção no grupo foi

incrementada com o uso de novas organizações dos espaços e dos materiais. Na sessão do dia 10/04/2002 organizamos uma ponte com um banco comprido, suspensa entre muitos colchões, ambiente que provocou a atenção das crianças e de A. R. também. Nesta sessão a menina permaneceu mais atenta à verbalização dos colegas e, quando o chamou e perguntou se iria brincar na *ponte*, ela repetiu a palavra *ponte*. Insisti para que a menina lembrasse de outras brincadeiras e das crianças que iriam brincar com ela e a menina me imita apontando para o grupo.

É fato compreender que a imitação de A. R. ainda estava presente, mas a sua atenção e envolvimento se despertaram com a possibilidade do diálogo e da introdução de novos elementos como os colegas, materiais novos e o fato de lembrar outras brincadeiras divertidas. Tal como na sessão nº32, em 24/04/2002, quando a lembrei das brincadeiras que ela havia feito com os bambolês na companhia de J. S., A. B. e a professora auxiliar. Nesta sessão A. R. falou do *pula-pula* e apontou para os colegas sob o meu incentivo. Quando lembrei da brincadeira em que a menina havia participado, ela olhou para a professora auxiliar e começou a sorrir muito e a balançar o corpo com as mãos agarradas aos pés.

A. R. mostra com quem vai brincar nos ritos de entrada

Com a finalidade de aproximar as crianças entre si e de favorecer o brincar com o colega e menos com os objetos, ao final deste ano, organizei momentos no rito de entrada em que as crianças escolheram um colega para ir mostrar ao grupo como iriam brincar. Nesta oportunidade a observação descreve o seguinte comportamento de A. R.:

“9:08h S. W. (DA) e V. M. estão no colchão pulando, e A. R. se posiciona para o lado porque há uma coluna de concreto no meio da sala que atrapalha sua visão. A. R. bate palmas com o grupo quando S. W. e V. M. voltam ao círculo. 9:10h O professor pede para A. R. escolher um colega para brincar com ela. A. R. mexe-se de um lado para o outro e, depois de algum tempo, escolhe a colega que está ao seu lado, a V. M. De mãos dadas vão aos colchões, e pulam em cima. O professor pede para A. R. onde mais ela vai brincar. A. R. vai aos colchões com bastões em cima. Pega um bastão e diz que é para *pescar*. A. R. pega uma corda e amarra na ponta do bastão, diz que se molhou toda. O professor pede-lhe para mostrar outras brincadeiras e A. R. pega um fantoche, veste-o em sua mão e se dirige até J. S. Faz que vai pegá-lo com o fantoche” (Sessão nº57, obs.

n°29 de A. R., em 20/11/2001, Fotografia n°14).

Fiz uso dos colegas de A. R. como modelos para a sua participação e, de fato, isto ajudou ela que ficou atenta aos colegas e depois foi mostrar como iria brincar. Pegar o colega pela mão e ir brincar requisita iniciativa e desinibição, e A. R. demonstrou estas capacidades ao fazer a pauta proposta.



Foto 14 – A. R. mostra ao grupo como vai brincar com os fantoches.

Pude perceber que a atividade ajudou A. R. em sua comunicação, pois criou com o uso dos bastões uma situação simbólica de pescar. Nesta comunicação adicionou também a vivência simbólica de *molhar-se* enquanto fez de conta que *pescava*, e verbalizou este fato no momento que mostrou que *pescava*.

A vinda de uma nova menina ao grupo ajudou na comunicação de A. R.

Outro aspecto a ser destacado que contribuiu na verbalização de A. R. foram os colegas e a sua forma de comunicar do que iriam brincar. Exemplo disto foi a sessão do dia 22/05/2002, quando M. T. (“Normal”) trouxe uma colega para brincar junto nesta sessão. A. R. permaneceu atenta à fala da menina que apresentou uma voz forte e disse que iria brincar de casa. A. R. esteve na seguinte posição:

“A. R. está com a cabeça escorada na perna da professora auxiliar, olha com atenção para a direção da colega nova que está falando. Agora é a vez de A. R. falar, o professor a chama e ela continua com a cabeça escorada na perna da professora auxiliar e olhando para a direção da colega nova que está sentada ao seu lado direito. A professora auxiliar a levanta e ela olha para o professor que a chama novamente” (Sessão nº35, obs. nº20 de A. R., em 22/05/2002).

A. R. ficou atenta à comunicação da menina nova. Aproveitei esta atenção de A. R. para chamar-lhe para fazer a sua verbalização. A. R. esteve tão concentrada nesta menina que mesmo ao meu chamado continuou fixa na observação da sua nova colega. Quando a chamei novamente, A. R. olhou para mim auxiliada pela professora auxiliar, como está descrito na seqüência desta observação:

“(...) A. R. fala que vai brincar no pula-pula, em seguida ela aponta e fala que vai brincar na casa, o professor repete o que ela falou. O professor a questiona sobre em que casa ela vai brincar. A. R. levanta seu olhar ao professor e fala ‘Casa!’ e o professor diz ‘Sim!’ ” (Sessão nº35, obs. nº20 de A. R., em 22/05/2002).

Brincar de *casa* foi um empréstimo que A. R. buscou da menina nova que falou do seu projeto de brincar na *casa*. De fato, a comunicação de A. R. ganhou bons estímulos do meio externo e esta iniciativa para comunicar-se deveu-se também ao fato de a menina aprender a estar atenta ao que ocorre na sessão. As histórias que foram contadas para o grupo com o auxílio de uma professora auxiliar foram organizadas com esta intenção.

As histórias contadas e a atenção de A. R.

Com a intenção de provocar a atenção das crianças e, neste caso, de A. R., bem como de estimular novas idéias para brincar, convidei uma professora auxiliar para contar e interpretar histórias para o grupo das crianças. Neste sentido, na sessão do dia 08/05/2002, fiz uso deste recurso pedagógico. A história em pauta foi a “Mulher Gigante”.

O uso da história despertou a atenção da menina para a professora auxiliar que interpretava fazendo um verdadeiro teatro para o grupo. A. R. esteve sentada ao lado de outra professora auxiliar que não precisou, em nenhum momento, direcionar sua atenção para a

estória. O olhar da menina acompanhou a trajetória da professora auxiliar em todo o desenvolvimento desta estória. A. R. demonstrou evidências de boa interação com o que acompanhava, pois em determinados momentos sorria e encolhia o pescoço entre os ombros divertindo-se com a interpretação. Em outros olhou ao redor procurando interação com os colegas do grupo que também permaneceram atentos ao desenvolvimento da encenação.

Novos comportamentos de A. R. no rito de saída nas sessões do ano de 2002

A. R. demonstrou bons avanços em relação aos comportamentos apresentados no ano de 2001. O auxílio e a cooperação para guardar os materiais foram alguns destes. A organização de A. R. para guardar os materiais foi auxiliada pelos professores que orientaram a sua atividade. Os elogios e incentivos tiveram parcelas importantes nesta mudança de A. R., que gostou de receber a atenção dos professores no ato de cooperar com a organização da sala.

As relações de desfrute vivenciadas na companhia dos professores e dos colegas, durante o desenvolvimento das brincadeiras, foram incentivos que propiciaram uma maior descontração e envolvimento da menina no rito de saída. Estes comportamentos de participação nas brincadeiras foram resgatados nos ritos de saída. A. R. recebeu a ajuda dos professores para lembrar do que havia brincado, e que foi divertido para ela. Neste sentido as observações das sessões nº29 e nº36 são ilustrações deste comportamento de A. R.:

“Chega a vez de A. R. falar do que brincou. O professor começa a fazer inúmeras perguntas, a princípio ela baixa a cabeça e por alguns instantes olha para o tatame. Quando o professor a questiona novamente, então ela fala que brincou no colchão e aponta para ele, fala também que brincou no pula-pula e também aponta para o mesmo. Quando o professor pergunta se ela havia brincado com a professora auxiliar, A. R. então olha para a professora auxiliar, sorri e diz que sim” (Sessão nº29, obs. nº15 de A. R., em 03/04/2002).

“10:16h o professor chama A. R. para falar do que brincou. Ela levanta o rosto e começa a falar e a apontar para os lugares e materiais que usou na sua brincadeira. O professor pergunta-lhe do que ela brincou quando ela usava um chapéu na cabeça. A. R. coloca as duas mãos na cabeça e fala, depois escora os braços na perna da professora

auxiliar e fala ao professor sobre a brincadeira do chapéu. Na vez do T. A. ('Normal') falar sobre o que brincou, A. R. olha na direção deste colega” (Sessão nº36, obs. nº21 de A. R., em 29/05/2002).

Recordar as atividades prazerosas de A. R. no desenvolvimento das brincadeiras foi significativo para as suas comunicações. O prazer em comunicar as produções realizadas foram fáceis quando A. R. estava brincando durante a sessão. Nestas oportunidades a menina conversava sobre o que estava brincando. Porém lembrar das ações praticadas nas sessões foi tarefa difícil para A. R. e que precisou da ajuda dos professores para que se concretizasse.

Passamos a perceber que a menina possuía boas potencialidades para lembrar do que brincou na sessão, neste sentido a ajuda dos professores atuou como zona proximal que auxiliou no desenvolvimento destas capacidades na menina (Vygotsky, 1991).

Aprendendo com A. R.: a massagem nos colegas (toque de carinho)

Desde o início do ano de 2001 percebi que a menina gostava do momento da massagem. Compreendi que era um dos momentos em que A. R. desfrutava do contato corporal com os professores e permanecia descontraída e também comunicativa. Observamos que A. R. levantava-se e imitava os professores fazendo o toque nos colegas. Nesses momentos permitimos que a menina continuasse a fazer a massagem nos colegas. Aprendi também que nestes momentos em que há aproximação do professor com a criança, em uma relação afetiva, a comunicação se faz de uma forma bem mais profunda e significativa. De acordo com Montagu (1988) e Leboyer (1998), de fato a criança escuta melhor quando a comunicação é feita com carinho. Com este aprendizado, que vi da iniciativa de A. R., passei a privilegiar a comunicação com as crianças nestes momentos e a falar com elas enquanto era estabelecido o toque corporal.

Reconhecendo que este momento era significativo para a relação dos professores com as crianças, passei a adotar, também, o contato entre as crianças na massagem. As crianças começaram a ser auxiliares na massagem.

A. R. apresentava-se descontraída e disponível para o toque corporal na massagem quando feito pelos colegas. Nas oportunidades em que A. R. foi convidada para fazer a

massagem, ficou muito alegre com a possibilidade de auxiliar os professores. A forma de A. R. fazer a massagem foi um pouco diferente da dos colegas, mas a menina demonstrou muito carinho e atenção para com os colegas, e os mesmos receberam o toque da menina com disponibilidade corporal. A observação que segue descreve este comportamento de A. R. na relação com os colegas:

“9:55h A. R. começa a fazer massagem no corpo de um colega, coloca as duas mãos sobre as pernas deste e faz pressão, deita sobre o corpo dele, faz carinho no rosto do colega. Deixa o colega e vai fazer em A. B., repete o procedimento anterior acrescentando o toque na barriga com as duas mãos, depois deita-se sobre o corpo da colega. A. R. vai para perto de J. S. e lhe faz massagem. Olha para o professor e pergunta se é para fazer massagem em V. V., apontando a colega. O professor fala que sim e ela então começa a tocar a colega. A. R. faz massagem em M. F. (SD), ela toca com as duas mãos, começa nas pernas e depois dirige-se para o peito, volta para as pernas e finaliza nos pés. Em A. F. ela deita-se sobre ele” (Sessão nº51, obs. nº27 de A. R., em 02/10/2002, e Fotografia nº15).

A observação descreve a massagem feita por A. R. em cinco colegas. A. R. fez como fizeram os professores, ou seja, sem fazer escolhas sobre as crianças que iriam massagear. A atenção e o envolvimento de A. R. com as crianças do grupo, neste momento da aula, pode deixar dúvidas sobre a característica da SD, citada por Mills (1999), que prediz que as crianças com SD demonstram um esforço estressante ao fazer relação com o meio externo e os colegas. O que pude observar nas relações de A. R. com os colegas foi uma vinculação de atenção e carinho genuíno, bem adversa de uma de característica estressante.



Foto 15 - A. R. faz a massagem com carinho e atenção nos colegas.

Novas iniciativas e explorações corporais na trajetória lúdica de A. R.

No ano de 2002 a trajetória lúdica de A. R. apresentou novos investimentos em suas atividades, tanto nas atividades de exploração corporal, de fazer exercícios, como também naquelas simbólicas, quando brincou de faz-de-conta.

Os novos exercícios de A. R. nas sessões foram motivações que a menina estabeleceu a partir das observações e imitações das brincadeiras dos colegas. As atividades que fez em caráter de exercício foram experiências novas de movimento, aperfeiçoamento e reforço de habilidades.

Observei que A. R. adotou uma postura reservada em relação às atividades que eram desconhecidas. Primeiro gostou de observar como os colegas faziam e, depois, com a ajuda e o incentivo dos professores, ou mesmo por si própria, tomou a iniciativa de fazer a experiência corporal.

Na atividade de equilibrar-se sobre a ponte a menina seguiu estes passos: primeiro sentou-se junto ao colchão gigante próximo da *ponte* feita com o banco sueco e ficou

observando como os colegas faziam para andar. Gostou de ficar observando e se divertia rindo da forma como os colegas faziam. Mais adiante, com o incentivo e a ajuda do professor auxiliar, a menina passou pela ponte cuidando bastante onde estava pisando (Fotografia nº16, na sessão nº30, em 10/04/2002).



Foto 16 – A. R. é auxiliada pelo professor auxiliar para andar sobre a *ponte*.

Outra atividade de imitação foi descrita na sessão nº28, em 27/03/2002, quando A. R. seguiu a menina A. B. (“Normal”) na atividade de subir nos espaldares e saltar, fato que ocorreu conforme a observação:

“As brincadeiras começam, e A. R. levanta-se e vai ao colchão gigante junto com A. B. que sobe nos espaldares e lhe segue iniciando a subir também. A professora auxiliar a incentiva no seu intento. A. R. sobe sorrindo. A. B. foi até o último degrau. A. R., por sua vez, também foi subindo cada vez mais alto. Antes de chegar no último degrau, A. R. pára, permanece parada. A. B. salta de cima dos espaldares para cair no colchão gigante. A. R. enxerga A. B. no colchão e pede para a professora auxiliar ajudar a pular, depois atira-se no colo da professora auxiliar sorrindo. Deita sobre o colchão, e permanece por alguns instantes” (Sessão nº28, obs. nº14 de A. R., em 27/03/2002).

É importante lembrar que foi nesta sessão que a incentivei a brincar com A. B. ainda no rito de entrada, momento em que lhe perguntei se iria brincar com A. B., e ela confirmou. No desenvolvimento das brincadeiras A. R. seguiu A. B. e a adotou como parceira em suas atividades. Escolhi A. B. como sugestão para A. R. por ser uma menina com boa disponibilidade e muito criativa e dinâmica em suas atividades, fator que poderia ajudar como modelo para A. R. De fato, a primeira atividade foi motivada pela menina que A. R. tratou de seguir.

Em outra sessão, mais especificamente em 05/06/2002, A. R. iniciou a brincar de saltar no trampolim, atividade que somente fazia quando estava em companhia de alguém que auxiliasse no seu equilíbrio. Em outras oportunidades observei J. S. e M. F. (ambos com SD) que brincaram de saltar apoiados com as mãos no colchão gigante. Na sessão nº37 A. R. foi ao trampolim e começou a saltar apoiada, tal como fizeram os colegas.

A. R. brinca e explora o corpo da professora auxiliar

Outra atividade de exploração de destaque que A. R. fez em 2002 foi com o corpo da professora auxiliar, como é descrito na observação que segue:

“A professora auxiliar faz balanceios com A. R.. J. S. vai até a professora auxiliar e a segura pelo pescoço. A professora deita-se. A. R, fica parada e olha para ela. J. S. continua com a mão no pescoço da professora que não se mexe. J. S. dá um beijo no rosto dela, mas ela permanece com a mão no pescoço da professora. A. R. segura na mão da professora e tenta puxá-la. A. R. sobe em cima dela e fica deitada de barriga para baixo, J. S. larga o pescoço, olha para as duas, coloca a mão esquerda no pescoço da professora e tira. A. R. encosta o dedo no rosto da professora e mostra J. S. para ela. A professora olha para ele e A. R. sorri. J. S. não tira os olhos da professora. A. R. pega o rosto da professora e segura-o parado, fala com a professora que levanta a cabeça. A. R. deita o rosto novamente. A. R. senta sobre a professora, segura as mãos dela e mexe nos dedos da professora olhando-os. J. S. e A. R. se olham e começam a sorrir. A. R. pula sobre a professora. A. R. se aproxima do rosto da professora, segura o rosto dela com as duas mãos e o vira de um lado para outro. J. S. abre um dos olhos dela e olha para A. R. Esta última abre o olho da professora, os dois se olham e sorriem. J. S. dá um beijo no rosto da professora, aproxima o seu rosto do dela. A. R. e J. S. sorriem novamente. (...).

J. S. aproxima o seu rosto com o da professora quase encostando a boca na boca dela. Ajeita o rosto dela e A. R. sorri para J. S.” (Sessão nº36, obs. nº21 de A. R., em 29/05/2002).

Brincar com o corpo do adulto é diferente de brincar com os objetos. Foi uma exploração inovadora para A. R., e também, para J. S. A permanência nesta atividade foi maior e despertou o envolvimento de A. R. e J. S. na exploração do corpo do adulto. A disponibilidade corporal da professora auxiliar permitiu que ambos fizessem uso do corpo dela para suas necessidades de curiosidade, experiências simbólicas de agressividade e demonstrações de carinho genuínas. A relação de cumplicidade entre as crianças foi um exercício de comunicação profunda que dispensou qualquer necessidade de uso verbal. A tônica da atividade foi explorar o corpo do adulto que, cabe destacar, foi feito com muito cuidado e carinho com a professora auxiliar que emprestou o corpo para a brincadeira.

Novas vivências simbólicas de A. R. na trajetória lúdica que fez em 2002

As vivências simbólicas de A. R. em 2002 foram qualitativamente melhores que aquelas vivenciadas em 2001. Se no ano de 2001 A. R. não conseguiu compreender as brincadeiras de pegador e de fugitivo, em 2002 foi bem diferente. Neste ano estas atividades foram frequentes e desejadas pela menina, que se divertiu muito participando delas. Brincar de fugir do *fantasma* como na sessão nº33 em que o professor auxiliar a perseguiu com um pano no corpo não foram compreendidas em 2001. Estas brincadeiras foram um aprendizado de A. R. com o grupo. As brincadeiras de perseguição também foram o impulso para as novas relações com as crianças do grupo.

Na sessão do dia 24/04/2002, a brincadeira de perseguir os professores e pegá-los com os bambolês ganhou novos adeptos como o menino G. S. (“Normal”), que colocou o bambolê no pescoço de A. R. para brincar com ela. Outras crianças como S. W. (DA) e o menino D. B. (“Normal”) participaram desta brincadeira em papéis diferentes. Enquanto A. R. e J. S. caçavam os professores e tentavam levar os mesmos pela sala, os demais tentavam tirar os professores e laçar A. R. e J. S. Nesta vivência o grupo das crianças brincou junto auxiliado pela disponibilidade dos professores.

Nesta mesma sessão a atividade foi lembrada por A. R. no rito de saída com a ajuda do professor. A. R. sorriu para a professora auxiliar em confirmação à sua lembrança. As

atividades envolventes e significativas foram estímulos para a relação entre as crianças que brincaram como grupo e desfizeram a característica de que as crianças com SD são individualistas em suas formas de brincar. Neste sentido a cultura do brincar e a mediação dos professores foi fundamental para o desenvolvimento destas vivências coletivas de A. R. nas sessões.

Na sessão do dia 05/06/2002, A. R. brincou de perseguir a professora auxiliar com os fantoches na mão. Nesta sessão a menina tomou a iniciativa de pegar os fantoches na caixa de fantasias e coloca-lo na mão. Ao se aproximar da professora auxiliar, a mesma fez-de-conta que levou um susto e saiu correndo expressando medo de A. R. com o fantoche. A menina divertiu-se muito no papel de perseguir a professora auxiliar (Diário de Campo da Sessão nº37, em 05/06/2002).

Mais adiante, nesta mesma sessão A. R., brincou com os meninos D. B. e A. F. que lhe prepararam uma *armadilha*. A menina entrou na brincadeira dos meninos e foi experimentar colocar o pé dentro do bambolê preparado para lhe puxar. Quando A. R. pisou dentro do bambolê, D. B. puxou a corda amarrada ao bambolê e a menina caiu no chão divertindo-se muito com a experiência com os colegas (Fotografia nº17, na sessão nº37, em 05/06/2002).

Na sessão do dia 25/09/2002, A. R. entrou na brincadeira de D. R. (DA) e G. S. (“Normal”) que brincavam de fazer *tiroteios* contra A. R. que estava com um fantoche na mão esquerda. Os meninos fizeram pontaria e sons de tiros deitados sobre o colchão gigante. A. R. se aproximou deles para os pegar e procurou *proteção dos tiros* atrás do colchão gigante. Quando A. R. se aproximou dos meninos os dois fugiram do local atirando de longe. A professora auxiliar orientou A. R. a permanecer escondida e *protegida dos tiros* nesta brincadeira (Fotografia nº18, na sessão nº50, em 25/09/2002).



Foto 17 - A. R. experimenta brincar nas *armadilhas* junto com os colegas.



Foto 18 - A. R. se aproxima dos meninos que fazem mira nela com as suas *armas*.

A. R. brincou ainda com a menina S. We. que a perseguiu com o fantoche do *jacaré* na sessão nº50. Nesta sessão a menina S. We. começou a perseguição quando viu A. R. fechando a *porta da casa* onde estava brincando com outras colegas. A pequena colega correu atrás de A. R. que se jogou sobre os colchões e escondeu o rosto, em seguida se ergueu novamente e saiu novamente em corrida. Durante toda essa atividade A. R. divertiu-se muito nesta sua companhia inédita até esta sessão (Sessão nº50, em 25/09/2002).

Percebi que a relação que A. R. veio estabelecendo com os iguais foi bem acolhida pelos diferentes colegas que gostaram da sua participação nas brincadeiras. A. R., por sua vez, iniciou a procurar o grupo das crianças para brincar, deixando de permanecer isolada ou com aquelas companhias com quem já possuía afinidade.

Relações afetivas com os colegas do grupo no desenvolvimento da sessão

A relação com os colegas passou a fazer parte do convívio de A. R. no grupo. Outro pólo de relações interpessoais de A. R. nos jogos foram de caráter afetivo. As anotações de campo da sessão do dia 04/09/2002 trazem presente a participação da menina com os demais colegas nestas vivências:

“A. R. no rito de entrada passa a mão na colega A. B.. A. R. iniciou a brincar nos legos e depois participou na brincadeira de fazer a cama, espreguiça-se junto com A. B. e cobrem-se com o tecido. A. B. aproxima-se de A. R., lhe faz carinho e depois cobre-lhe com o tecido. A. R. recebe com um sorriso a atitude de A. B. que repete o gesto de cobrir e descobrir a colega” (Diário de campo da sessão nº47, em 04/09/2002).

A relação de afetividade foi bem recebida pela colega desde o rito de entrada, e, durante a sessão, as duas meninas voltaram a brincar juntas com uma bagagem de afetividade simbólica explícita no jogo de dormir em que foram parceiras. Em outra sessão A. R. participa de uma atividade com um caráter afetivo com um grupo de colegas:

“A. R. está dentro da casa com as meninas V. M., V. V., A. B. e o menino M. F.. A. R. está sentada com uma boneca, despindo esta e olha para as colegas que conversam. Em seguida A. R. volta a despindir a boneca. O professor pergunta o que A. R. está fazendo, as colegas A. B. e V. M. falam que ela está cozinhando. (...) A. R. olha para a boneca e tira a roupa dela, ela larga a boneca, levanta-se e sai da casa caminhando lentamente. Do lado de fora desta, pega um colchonete e fala ‘fechar a porta!’, enquanto o coloca em pé junto aos cubos de espuma” (Sessão nº50, obs. nº26 de A. R., em 25/09/2002 e Fotografia nº19).



Foto 19 - A. R. joga de *casa* com os colegas na sessão.

Os jogos de que A. R. foi participante permitiram vivências de caráter afetivo na relação com os colegas e no uso dos objetos. Nestas relações mais afetivas A. R. participou com as meninas. Atividades afetivas e de carinho também já foram descritas por ocasião dos ritos de saída, quando A. R. participou do momento de fazer a massagem nos colegas.

8.3 J. S.

J. S. é do sexo masculino e nasceu em 28 de maio de 1992. O menino é o sétimo filho do casal e é dez anos mais jovem que o irmão mais próximo. Seus irmãos possuem respectivamente 29, 28, 27, 26, 25 e 18 anos de idade. O nível cultural e econômico da família é baixo. O menino reside com a mãe e, atualmente, convive apenas com o irmão mais novo em casa. Os demais moram em cidades distantes e é difícil encontrarem-se. O pai faleceu quando o menino estava com nove meses de idade. A mãe relatou como J. S. nunca conheceu o pai, ele chama muitas pessoas, do sexo masculino, na rua, de pai. Faz perguntas para a mãe do tipo: “Mãe, este é o meu pai?” Pergunta e aponta com o dedo para a pessoa. Também chama a todos os demais irmãos de “tio”, dada a diferença de idade entre os mesmos.

A mãe de J. S. contou que o período da gravidez não foi percebido por ela. Ela estava com 42 anos na época da gravidez e passou seis meses e meio sem dar-se conta de que estava grávida. Nesta fase a mãe de J. S. trabalhou normalmente. Ao procurar um médico pela primeira vez o mesmo disse tratar-se de um cisto no útero, e ela tomou remédio anticoncepcional para provocar a menstruação. A gravidez apenas pôde ser notada a partir das dores que passou a sentir junto ao abdômen. Por este motivo procurou um médico que realizou uma ecografia e descobriu que estava grávida de seis meses e meio. O médico informou que ela poderia vir a perder a criança em função de um edema que se formava junto ao abdômen e, por isso, deveria fazer o parto imediatamente. A mãe relatou que o diagnóstico da necessidade do parto de cesariana foi em uma segunda-feira e na quarta-feira seguinte já estavam fazendo o parto de J. S.

Após o parto, o menino permaneceu na incubadora durante três meses e meio. Passou oito meses recebendo alimentação por via oral (mamadeira) e soro fisiológico. O menino apresentou baixo peso no nascimento (1.500 gramas). No momento do parto diagnosticou-se uma hérnia no umbigo. Os médicos acharam que o menino estava “desenganado”. Foi operado desta hérnia com sucesso aos seis meses de vida.

A mãe percebeu que J. S. tinha o corpo muito *mole*, mas ela achou *normal* pelo fato de o mesmo ser prematuro. Em acordo com a anamnese realizada na escola de educação especial, em 08 de maio de 2000, J. S nunca recebeu amamentação no seio, sua alimentação desde o seu primeiro dia foi a mamadeira. Durante o período de desenvolvimento J. S. sempre dormiu no quarto da mãe e dorme no quarto com a mãe até o período atual.

J. S. começou a engatinhar com dezoito meses e veio a caminhar com três anos de vida. A mãe relata que o menino tinha convulsões e que o levava aos médicos, mas os mesmos não diagnosticaram a presença da síndrome de Down e apenas tratavam as convulsões e a febre que o menino apresentava.

Os primeiros sinais da linguagem de J. S. não foi lembrada pela mãe que explicou desconhecer quando J. S. iniciou a dizer as primeiras palavras. A linguagem de J. S. foi muito pouco estimulada. Atualmente a mãe relata que até onde se lembra palavras que mais disse são “papai” e “mamãe”. O documento de anamnese da escola de educação especial, no entanto, revela que o menino iniciou a pronunciar os primeiros sons com dois anos e meio.

Em casa J. S. convive com a mãe e o irmão de 18 anos. Até o ano de 1999, a mãe contou que ele convivia com os sobrinhos dele. A convivência com estas crianças foi descrita pela mãe como muito boa para J. S., pois eram companhias saudáveis que o estimulavam a brincar. Atualmente o menino está muito sozinho em casa e quando brinca com as companhias da vizinhança é maltratado por estes. As crianças pegam os seus brinquedos e o machucam. As suas brincadeiras as desenvolve sozinho ou na companhia dos adultos em casa.

Em relação aos primeiros sinais da SD, a mãe relatou que em um dia foi chamada pela assistente social na cidade de Estrela, e esta notou que o menino tinha traços físicos da síndrome de Down e que deveria ser encaminhado para a escola de educação especial. Durante o período do nascimento até este momento (três anos de idade), a mãe relata que não percebeu que J. S. poderia ter a SD e explica que não tinha o conhecimento para conseguir identificar o que poderiam ser as suas características.

O início do tratamento na escola de educação especial e o ingresso no Programa de Psicomotricidade Relacional

A partir da hipótese anunciada na consulta com a assistente social, a mãe procurou um novo atendimento médico e, finalmente, aos três anos e dez meses J. S. foi encaminhado para a escola de educação especial da cidade de Estrela pelo médico que o consultou.

J. S. teve duas passagens nesta escola. A primeira deu-se no período de 12/1994 até 04/1995, permanecendo apenas o tempo de quatro meses em tratamento. Neste primeiro período o tratamento do menino foi realizado pela terapeuta ocupacional que descreveu dificuldades de estabelecer possibilidades de vínculo com o menino, dada as faltas que teve ao atendimento.

A instituição fez contato com a mãe, seguidas vezes, mas a mãe explicava que não entendia os horários que eram marcados, justificando que esquecia ou que tinha dificuldades de compreensão dos horários marcados.

O prognóstico dos tratamentos que J. S. participou neste primeiro período descreve as dificuldades do menino no seu processo de interação com o meio e com a terapeuta em função do vínculo simbiótico com a figura materna. Em seguida a mãe de J. S. tirou o menino desta

instituição.

Em entrevista realizada com a mãe, a explicação para a retirada do menino do tratamento que vinha fazendo deu-se em função da necessidade de mudança da família para o município de Canoas, cidade vizinha de Porto Alegre. A mãe explicou que, no período de junho de 1995 até maio do ano de 2000, J. S. não participou de nenhum tratamento e nem freqüentou qualquer forma de ensino. Neste espaço de tempo esteve apenas acompanhando as atividades da família e que, como a mãe descreveu, eram de dificuldades pessoais frente aos entraves de adaptação ao novo local de moradia. A mãe justificou que as dificuldades de deslocamento e a distância para fazer qualquer forma de atendimento para J. S. requisitavam um esforço enorme em gastos e deslocamentos e, por isto, não conseguiu manter a assiduidade necessária aos tratamentos. No entanto, considerou que o menino teve muitas perdas no seu desenvolvimento neste período de cinco anos.

Como a situação familiar estava muito difícil neste município, resolveram voltar para a cidade de Estrela. Em função do retorno da família, J. S. pôde voltar a fazer o tratamento na escola de educação especial.

Com oito anos de idade J. S. reiniciou o tratamento nesta escola e integrou um grupo de crianças que é denominado Maternal I, acompanhado por uma professora pedagoga e uma professora de Educação Física que ministravam aulas especializadas. Nesta nova fase as professoras destacaram dificuldades do menino no controle esfinteriano. Também explicaram que J. S. apresentava alguns comportamentos repetitivos no grupo, como:

- a) brincar de forma calma e isolada por um longo espaço de tempo, como ver televisão ou fazer encaixes com os legos;
- b) demonstrar lentidão frente às atividades individuais e em grupo;
- c) ter comportamento egocêntrico frente aos objetos, dificuldade de dividir os materiais;
- d) ter resistência para falar e/ou comunicar-se com os colegas e os professores;

- e) demonstrar timidez ao ser chamado pelos adultos, nestes momentos, evita a troca de olhares e mantém a cabeça baixa entre as pernas (quando está sentado).

Nos contatos que realizei com a equipe diretiva da escola de educação especial, que J. S. freqüentava, ressaltai a importância de as mães das crianças estarem presentes nas reuniões do Programa de Psicomotricidade Relacional, bem como, de que a professora pedagoga, responsável por J. S. e A. R., estivesse presente em todas as sessões do Programa.

J. S. inicia no Programa de Psicomotricidade Relacional

J. S. iniciou no Programa de Psicomotricidade Relacional com a idade de oito anos e dez meses. A primeira sessão de J. S. foi em 21/03/2001. Ele entrou na sala com timidez. Durante a sua entrada, o menino apenas olhou para os seus pés. A professora foi quem o ajudou a tirar os sapatos para subir no *tatami*. Para participar no rito de entrada foi conduzido pela professora da escola de educação especial que o ajudou a entrar no *tatami* e sentar com o grupo.

“8:35h J. S. recusa-se a se apresentar, em seguida a professora lembra de levar J. S. ao banheiro, em 6 minutos está de volta. Chegou de novo perto do professor. O professor o pega e o coloca na sua frente, J. S. permanece quieto, cruza os braços e senta em cima dos calcanhares. O professor pede se está pronto para começar a brincar e J. S. não se manifesta. 8:46h ainda sentado ele somente levanta a cabeça quando os colegas correm para brincar. J. S. fica sentado e olha os colegas brincarem. J. S., sentado, ri dos colegas que brincam. 8:52h o professor se aproxima de J. S. e ele baixa a cabeça” (Sessão nº01, obs. nº01 de J. S., em 21/03/2001).

J. S. permaneceu tímido e recolhido em si mesmo no desenvolvimento do rito de entrada nesta primeira sessão. Enquanto as demais crianças verbalizavam do que iriam brincar J. S. permaneceu com o rosto baixo e entre as pernas. Mesmo com o início das brincadeiras o seu comportamento não se modificou. A correria que as crianças fazem para brincar chamou a sua atenção, mas ainda assim manteve-se sentado por um tempo significativo de seis minutos.

O comportamento passivo de J. S. e os sorrisos que fez ao ver as crianças brincando me permitiram tentar interagir estimulando-o a brincar. Quando me aproximei, J. S. em seguida baixou novamente o rosto. De acordo com a observação desta sessão, permaneceu por um minuto nesta posição. A seguir J. S. permaneceu sentado e voltou a levantar a cabeça e sorrir ao olhar os colegas brincando.

Quando verifiquei que o menino estava gostando de ver os colegas brincar, peguei um colchão e, com a ajuda de um professor auxiliar, conseguimos colocá-lo em cima do colchão para fazer um arrastão pela sala. Apesar do deslocamento, J. S. permaneceu imóvel e com o rosto baixo entre as pernas. Nesta sessão as investidas dos professores em tentar fazer J. S. iniciar a brincar foram infrutíferas, mas pude perceber que o menino adaptou-se bem ao novo contexto e interagiu com o mesmo de forma passiva, mas com prazer, como evidenciado nos sorrisos que manifestou durante o desenvolvimento da sessão.

J. S. não se manifestou para guardar os materiais e nem para levantar-se e ir até o rito de saída. Tive que ajudá-lo para que ficasse em pé, e, ainda assim, resistiu muito, contorcendo-se e rançando. Quando o conduzi até o grupo das crianças, aproveitei para iniciar a fazer a massagem em J. S., que imediatamente atirou-se no chão em decúbito ventral. Rolei o menino para que ficasse em posição de decúbito dorsal e o rosto para cima. O comportamento da criança é descrito na observação desta sessão:

“9:20h J. S. está deitado com os braços cruzados sobre o peito, o rosto franzido e com os olhos fazendo força para permanecer fechados. O professor tenta descruzar os braços, mas ele resiste contorcendo-se com os olhos fechados. O professor tenta fazer a massagem com os braços cruzados. Quando é para sentar, ele continua deitado. O professor o levanta, e J. S. esconde o rosto” (Sessão nº01, obs. nº01 de J. S., em 21/03/2001).

Durante todo o desenvolvimento do rito de saída J. S. permaneceu tenso e com o rosto escondido entre as pernas. Enquanto os colegas comunicaram as suas brincadeiras, J. S. permaneceu contraído e na posição com a cabeça baixa. Compreendi que a ação de ajuda com J. S. deveria ser com segurança e com paciência. O histórico difícil e conturbado de J. S. e os seus quase sete anos sem atendimento regular e sistematizado se manifestavam no comportamento do menino nesta sua primeira sessão.

A ajuda dos professores a J. S no rito de entrada da sessão de psicomotricidade relacional

Durante as sessões de psicomotricidade relacional a atenção do grupo de professores em relação a J. S. se deteve em ajudar na sua atenção com o grupo e em possibilitar-lhe descontração e interação com o grupo no rito de entrada. No processo das sessões do ano de 2001 o comportamento de J. S. foi tímido, como é descrito nesta observação:

“J. S. põe as mãos em frente ao rosto, a professora auxiliar ajuda-o a sentar junto no círculo e pede para ele sentar. J. S. senta e cruza as pernas permanecendo com as mãos em frente ao rosto” (Sessão nº08, obs. de J. S. nº04, em 09/05/2001).

Reconhecendo as zonas próximas da teoria de Vygotsky (1991), compreendi que J. S. deveria ser ajudado em sua descontração e interação com o grupo. Assim decidimos organizar momentos pedagógicos diferenciados para investigar como poderiam repercutir no comportamento de J. S. Um destes momentos foi a utilização de propostas de desenhos. Também continuamos ajudando-o em sua atenção e descontração, junto ao grupo, nas situações em que foram solicitadas as verbalizações dos colegas do grupo.

Na sessão nº04, do dia 11/04/2001, usamos os desenhos no rito de entrada. Colocamos o menino, de forma intencional, sentado ao lado de crianças “normais”, como estratégia de estímulo para ele fazer contato visual com as produções dos seus colegas.

Nesta sessão J. S., mais descontraído, iniciou a desenhar na folha parando em seguida para olhar para os colegas que estavam ao lado. Ele fez seguidas observações aos colegas que estavam no grupo, desviando-se do seu desenho. Quando verifiquei que J. S. estava disperso da sua atividade, me aproximei-me para lhe ajudá-lo. Questionei o que ele estava desenhando e ele respondeu “Lápis!”. Logo J. S. baixou-se e começou a desenhar novamente.

Um aspecto positivo do uso dos desenhos no rito de entrada é que J. S. passou a chamar pelo professor para ver o que estava desenhando e apontava na folha de papel o que fazia. O uso dos desenhos como uma atividade lúdica favoreceu uma melhor descontração do menino para observar os demais colegas e possibilitou a interação dele com o professor.

Na sessão nº07, do dia 02/05/2001, também pedimos para as crianças desenharem. O comportamento de J. S. é descrito na observação que segue:

“8:30h J. S. deitado pega um lápis na mão esquerda e começa a desenhar. 8:34h o professor vai até J. S. e conversa com ele. J. S. olha nos olhos do professor e balança positivamente a cabeça. 8:36h ele olha ao redor, deita e desenha a sua mão. 8:40h levanta com a folha na mão e vai até a professora auxiliar e entrega o seu desenho. J. S. senta ao lado do professor. Olha para um colega que fala, abre a boca de sono por várias vezes. 8:50h ele é chamado pelo professor para falar. Baixa a cabeça e fica quieto. As demais crianças estão em silêncio. 8:52h J. S. olha vagarosamente para o lado em direção ao professor e ao perceber que o professor olha para ele, baixa rápido a cabeça. 8:53h Levanta a cabeça, olha ao redor e baixa novamente, ficando na mesma posição”
(Sessão nº07, obs. nº03 de J. S., em 02/05/2001).

O uso dos desenhos auxiliaram J. S. a manter-se mais descontraído no rito de entrada. O comportamento de erguer o rosto em determinado instante e acompanhar um colega que fala foi sinal do início da sua atenção para o grupo.

Outro aspecto do seu comportamento que destaco é o fato de J. S. reconhecer o seu momento de falar. Em todas as sete sessões anteriores o menino foi chamado para falar do que pretendia brincar, assim como foi feito com as demais crianças do grupo. Estar com o rosto erguido e baixar quando era chamado foi indicador deste reconhecimento. J. S. também demonstrou esperteza, pois levantava o rosto de forma lenta para conferir a atenção do grupo sobre ele. Cabe ressaltar que o grupo das crianças, nesta sessão, fez silêncio completo, mantendo-se à escuta de J. S.

No processo das sessões as atitudes dos professores com J. S. se deu no sentido de orientar a sua atenção para os colegas que falavam. Com frequência, para o início das falas das crianças, procurei chamar uma criança descontraída e falante. Esta atitude deu-se com a finalidade de dar um impulso inicial para a fala das demais crianças e para que compreendessem que aquele momento era de comunicar o que gostariam de brincar. Fazer uso de uma criança falante para o início das comunicações auxiliou J. S. a erguer o rosto nestas oportunidades e a acompanhar a fala do colega.

Outra atitude pedagógica de ajuda para J. S., nestes momentos das falas das crianças do grupo, foi sentar ao seu lado e orientar a sua atenção apontando para quem estava falando. Nestas oportunidades J. S. demonstrou atenção aos colegas. Na sessão nº14, em 20/06/2001, sentei ao lado de J. S. com a finalidade de orientar a sua atenção para os colegas. O menino demonstrou boa atenção para o grupo e acompanhou com o rosto erguido a extensa comunicação que S. W. (DA) fazia sobre o que iria brincar nesta sessão (Filmagem nº02, em 20/06/2001). Nesta mesma sessão conversei com J. S. mostrando-lhe os materiais disponíveis na sala, e o menino acompanhou as demonstrações com os olhos. Quando perguntei sobre o que iria brincar, J. S. baixou o rosto e encolheu o corpo.

No ano de 2001 a comunicação de J. S. iniciou na sessão nº17, em 01/08/2001, como está descrito na observação que segue:

“9:14h o professor pergunta para o grupo quem gostaria de começar a falar e J. S. olha para o professor. Em seguida observa o colega que começa a falar e depois o professor. (...). 9:21h J. S. baixa a cabeça e o professor o orienta para olhar para M. F. que está na vez. J. S. ergue o rosto e olha para o colega. 9:22h o professor chama J. S. para falar. J. S. baixa a cabeça e sorri. O professor insiste e pergunta do que irá brincar e J. S. com o rosto ainda baixo diz: 'No quadro!'. O professor pergunta se vai brincar junto com A. R. no quadro e ele responde que sim” (Sessão nº17, obs. nº06 de J. S., em 01/08/2001).

J. S. vinha, desde algumas sessões anteriores, com um comportamento mais atento aos colegas, dispensando, em alguns momentos, a orientação dos professores sobre sua atenção. Na sessão nº17, quando percebi que J. S. sorriu ao ser chamado, insisti para que falasse e ele, de fato, falou o que gostaria de brincar. É importante ressaltar que J. S. foi um dos últimos a falar e, nesta sessão, trouxe-se, pela primeira vez, um quadro-verde para as crianças desenharem durante as brincadeiras. Ressaltei a presença do quadro-verde antes das crianças falarem e muitas delas o escolheram para brincar. J. S. foi estimulado pelo brinquedo novo e, também, pelas falas dos colegas que iriam brincar no quadro também.

Quando dei início às atividades de brincar J. S. levantou-se e foi em direção ao quadro-verde, tal como havia planejado. A atividade de J. S. no momento de brincar, é destaque nas descrições que faço na seqüência.

A trajetória lúdica de J. S. no desenvolvimento das brincadeiras

Tal como foi descrito sobre o comportamento de J. S. na sua primeira participação em 21/03/2001, quando o menino permaneceu apenas observando as demais crianças brincarem, percebi que ele precisaria de um estímulo e ajuda para iniciar a brincar nas sessões. Neste tópico descrevo a trajetória lúdica de J. S., as experiências sensório-motoras e as vivências simbólicas.

A trajetória lúdica de J. S. teve início na sua terceira sessão, em 04/04/2001, quando A. R. (SD) também esteve presente. A. R. era parceira de J. S. nas atividades da escola de educação especial. Como são muito amigos, J. S. foi estimulado pela sua presença a ser mais participativo. Nesta sessão fez passes com a bola por iniciativa de A. R., que iniciou a passar a bola gigante para J. S. que respondeu passando-a de volta. Com a ajuda de um professor auxiliar que deu estímulo para a atividade, os dois continuaram passando a bola um para o outro e rindo do professor que passou para eles também.

Na continuidade das sessões, a trajetória lúdica de J. S. se tornou mais dinâmica e com ênfase para as atividades de exploração, mas ainda demonstrando desorganização no desenvolvimento destas, bem como deteve-se por pouco tempo nas atividades, indicativo de pouco envolvimento e dispersão do foco de brincar. Outra característica de J. S. foram os espaços de tempo que fez para a transição de uma atividade a outra. Nestes momentos ele caminhava sem direção pela sala e/ou observava o que os colegas faziam.

Na sessão do dia 11/04/2001 J. S. descobriu o prazer sensório-motor de saltar nos colchões gigantes. Estimulei-o a saltar nos colchões, e J. S., com muito cuidado, saltou com os dois pés no degrau abaixo do colchão. Nesta mesma sessão J. S. foi incentivado por um professor auxiliar para fazer a experiência de passar pelo túnel de tecido e ele passou demonstrando gostar da atividade.

A primeira imitação de J. S. dos colegas aconteceu nesta sessão quando viu os colegas que brincavam de rolar os bambolês pelo *tatami*. J. S. foi até os bambolês, que estavam no chão, e os pegou para rolar, a partir do mesmo local de onde jogavam as demais crianças. Percebemos que J. S. começou a fazer as suas primeiras relações com os colegas do grupo, bem como a receber influências a partir dos modelos no grupo. Outra atividade de imitação

ocorreu na sessão nº07 quando J. S. desenvolveu uma trajetória dinâmica pela sala:

“9:09h vê o professor auxiliar que empurra os cubos com duas crianças sentadas. J. S. vai até lá e começa a ajudar, faz força e empurra olhando para o lado. Ao ver o professor puxando o colchão mágico, J. S. deixa de empurrar e deita-se no colchão. O professor pede para ele olhar S. W. que está em pé no colchão. J. S. levanta e anda em pé também, equilibrando-se com os braços, abertos igual ao colega” (Sessão nº07, obs. nº03 de J. S., em 02/05/2001).

As imitações e o incentivo dos professores proporcionaram o acréscimo de novas vivências corporais. O menino percebeu que recebia a atenção dos professores que o chamavam e o incentivavam para brincar em diferentes propostas. Esta atenção que recebeu dos professores possibilitou as primeiras construções de vínculos destes com o menino.

Por sua vez as atividades simbólicas de J. S., neste primeiro ano no Programa de Psicomotricidade Relacional, foram restritas, mas já começaram a aparecer como nas representações de *cachorro* que fez na sessão nº08, em 09/05/2001.

Outra atividade simbólica foi provocada por mim na sessão nº14, de 20/06/2001, quando um menino “normal” colocou sobre si um tecido e representou um *fantasma*. Quando percebi o jogo do menino fui ao encontro de J. S. que olhava S. W. pulando no trampolim. Com J. S. fi-lo olhar o colega que corria com o tecido no rosto. Neste instante peguei J. S. pela mão e corri pela sala em fuga do *fantasma*. J. S. correu de mãos dadas comigo pela sala com um sorriso no rosto. O *fantasma* percebeu que jogávamos com ele e, por isso, correu atrás de nós. Levei J. S. para subir nos colchões inclinados. O menino que era o *fantasma* aguardou para que J. S. subisse no colchão gigante. Ao perceber que J. S. conseguiu subir, então ele subiu atrás. Fui com J. S. incentivando-o para fugir. J. S. pulou com desenvoltura do colchão gigante e em seguida, por iniciativa sua, entrou dentro do túnel de tecido. J. S., ao sair do túnel, levantou o rosto e procurou pelo *fantasma*. O menino que perseguia o viu saindo e recolocou o tecido para pegar J. S. que voltava a entrar no túnel de tecido escondendo-se, somente saiu deste lugar quando percebeu que o *fantasma* perseguia outro colega (Diário de Campo na sessão nº14, em 20/06/2001).

As participações de J. S. nos jogos possibilitaram as relações com os colegas “normais” do grupo. Quando J. S. participou nestas atividades, ganhou de empréstimo um ritmo dinâmico. Diferente do ritmo que vinha participando, de acordo com os pareceres da escola de educação especial, bem como do relato que a sua mãe fez sobre as atividades preferidas quando estava em casa.

No segundo semestre deste ano as relações de J. S. com os professores e os colegas “normais” se acentuaram, e o menino esteve mais descontraído e receptivo aos colegas. Exemplo disto foi o comportamento de J. S. na sessão nº17, em 01/08/2001, quando brincou de passar bolas na companhia de A. R. (SD), D. B. (“Normal”) e do professor auxiliar. Na seqüência desta atividade, que se desenvolveu no tempo de três minutos, o menino foi ao quadro-verde e desenhou muitas bolas com o giz. Enquanto desenhava, chamou o professor para mostrar o que estava desenhando.

Percebi que as atividades estavam ganhando significado para ele e que ele passava a permanecer maior tempo na mesma brincadeira. Por outro lado, o ato de brincar ganhava em qualidade, e J. S. se apropriou das suas aprendizagens como demonstrou ao desenhar a sua brincadeira imediatamente após haver participado da mesma.

No final de 2001, na sessão nº26, J. S. demonstrou um comportamento dinâmico e entrosado com as crianças do grupo. Nesta sessão uma criança colocou um tecido sobre mim e comecei a andar agachado pela sala. As crianças fugiram de mim, e J. S. fugiu junto com o grupo, escondendo-se atrás de uma pilha de colchões. J. S. vibrou com o jogo, batendo com os punhos cerrados nos colchões e sorrindo. Em seguida o grupo de crianças me pegou e jogou-se sobre mim com o tecido, bateu com as mãos e tentou tirar o tecido com o qual me cobria. J. S., ao ver os colegas puxando, também o fez, em seguida tentou entrar embaixo do tecido puxando-o com força em sua direção (Filmagem nº06, na sessão nº26, em 21/11/2001).

J. S. servindo de modelo para o grupo das crianças

A participação de J. S. junto com o grupo foi percebida em suas relações ao brincar, incentivado pelo ritmo do grupo. J. S. também manifestou um comportamento colaborador com os colegas e o professor, bem como foi atencioso nas necessidades dos colegas menores.

Atento ao que o professor fazia, como na atividade de puxar o colchão no *escorregador maluco*, logo se aproximou e ajudou a puxar pegando em uma ponta do colchão. Em seguida pediu para ser o próximo. Nesta atividade J. S. divertiu-se experimentando formas de escorregar, uma delas foi a de atirar-se em decúbito ventral, ora com os pés, ora com a cabeça para baixo. Fez estas experimentações seguidas vezes. As crianças que estavam próximas o viram e entraram na atividade repetindo os gestos feitos pelo menino anteriormente (Diário de Campo da sessão nº26, em 21/11/2001).

O ritmo e os modelos que J. S. recebeu do grupo durante o processo longitudinal que foi participante no Programa de Psicomotricidade Relacional começava a repercutir em suas atitudes de iniciativa e de desafios que passaram a ser a tônica das suas atividades sensório-motoras e que foram transmitidas, também, como incentivo aos próprios colegas que lhe emprestaram estas capacidades.

O comportamento de J. S. foi percebido também nos momentos de guardar os materiais e de receber a massagem para preparar-se para o rito de saída. Aspectos que são abordados no tópico que segue.

J. S. no rito de saída: ajuda a guardar os materiais e prepara-se para receber a massagem

O comportamento resistente de J. S. nas primeiras sessões foi dando espaço para atitudes de colaboração no momento em que as crianças guardavam os materiais com os quais brincaram. A mudança não se deu de forma natural e espontânea, mas sim porque os professores auxiliaram J. S. incentivando-o e mostrando como poderia guardar. São construções de vínculos que foram exercitadas no momento de brincar. Neste sentido, como J. S. percebeu que os professores serviam-lhe de ajuda no momento de brincar, o menino passou a corresponder de forma colaboradora e atenciosa para guardar os materiais.

J. S. também divertiu-se enquanto guardava os brinquedos. O ato de guardar os materiais se inscreveu como uma atividade lúdica em que o menino brincava, se relacionava com os colegas e também fazia experiências como tentar carregar dois cubos de espuma ao mesmo tempo, empilhar os cubos de espuma no canto da sala até formar pilhas altas, ajudar os colegas para levar os colchões mais pesados ao seu destino, desmontar as construções

feitas com as peças de legos, atirar as peças na caixa em que eram guardados e experimentar empilhar os cones de sinalização.

Depois de guardar os materiais vinha o momento de receber a massagem dos professores. A massagem começou a ser bem recebida e até aguardada com prazer por J. S., que compreendeu bem o sentido de carinho deste momento do final da sessão. Diferente da tensão corporal nas primeiras sessões, passou a apresentar um comportamento disponível e receptivo para esta atividade. Demonstrou prazer e descontração corporal no momento em que recebia a massagem.

O comportamento melhor organizado e disponível de J. S. lhe possibilita adotar uma postura de escuta dos colegas e do professor nos ritos de saída. Enquanto que nas primeiras sessões o comportamento de J. S. foi de resistência para deitar na hora da massagem e, também, para voltar a sentar no círculo com os colegas, na sessão nº14, do dia 20/06/2001, o menino sentou-se, acompanhando o ritmo do grupo, após a massagem, sem nenhuma forma de comando para isto.

No ano de 2001 J. S. conseguiu desenvolver um comportamento de escuta dos colegas quando estes falavam sobre as suas produções. Enquanto os colegas falavam, J. S. foi orientado pelo professor e/ou professores auxiliares que indicavam para o menino qual o colega que estava falando. Ao chegar a vez de ele falar, o seu comportamento era de esconder o rosto com as mãos e baixá-lo entre as pernas. As atitudes que foram tomadas no sentido de desfazer esta posição de J. S. foram de tentar chamar o seu nome, pedir para que olhasse o professor e para que apontasse com o que brincou, também foi de segurar J. S com a intenção de manter o seu rosto erguido, mas todas foram sem sucesso.

J. S retorna em 2002 num novo espaço para as sessões

Em 2002 as sessões passaram a ser realizadas em uma sala mais espaçosa e bonita, com uma disposição nova para os materiais que seriam usados. Apesar de chegar atrasado para a primeira sessão de 2002, porque, como explicado no caso de A. R., o pneu da Kômbi que os transportava furou, J. S. demonstrou estar com saudade dos professores do Programa, pois manteve contato permanente com os mesmos nas brincadeiras da sessão do dia 20/03/2002.

Quando J. S. percebia que os professores estavam brincando com outras crianças, se aproximava e brincava de dar sustos nos mesmos. A observação descreve a afetividade do menino com os professores nesta sessão:

“J. S. se aproximou da professora auxiliar por trás e encostou as mãos nas costas dela dizendo 'Hú!', como se pretendesse assustar. A. R. sorriu e também fez 'Hú!'. A professora auxiliar fez de conta que assustou-se, e tanto A. R. como J. S. sorriram. Com isso J. S. se aproximou da professora auxiliar e a assustou várias vezes. Tocou no corpo dela para assustar e esperou a reação. A. R. também participou da atividade. Ela fazia 'Hú' para assustar deitando sobre a professora auxiliar não a deixando levantar-se e abraçando forte no pescoço” (Sessão nº27, obs. nº13 de J. S., em 20/03/2002).

A brincadeira simbólica de J. S. foi imitada por A. R. que seguiu brincando com a professora. Além do conteúdo simbólico da brincadeira, houve a presença de um significado afetivo na atitude do menino, ou seja, manter o contato com a professora auxiliar e receber a sua atenção, depois de um espaço em torno de três meses de recesso do Programa.

A exemplo desta sua primeira manifestação, no ano de 2002, a trajetória lúdica de J. S. apresentou maior frequência de vivências simbólicas, fator que o permitiu também brincar na companhia dos diferentes colegas do grupo, ampliando assim as suas relações interpessoais. Para provocar o simbolismo no grupo das crianças, disponibilizamos um material novo como os fantoches e as máscaras. Com J. S. não foi diferente do visado com o grupo, e o menino foi estimulado pelos professores para desenvolver as vivências simbólicas.

A sessão nº31, em 17/04/2002, destaca uma vivência simbólica significativa de J. S. no grupo:

“9:21h J. S. colocou na sua mão um fantoche, abriu e fechou a mão e depois colocou a outra mão dentro da boca do fantoche, fechando em seguida. Agita o fantoche na mão. J. S. ficou em quatro apoios com o fantoche na mão direita. Aproximou-se de S. W., abrindo e fechando a 'boca do fantoche'. S. W. (DA) deu um grito e um pulo para trás, J. S. olhou sorrindo para a professora auxiliar e voltou a ajeitar o fantoche na mão” (Sessão nº31, obs. nº17 de J. S., em 17/04/2002).

O jogo de *perseguir* os colegas nesta sessão foi a tônica das atividades de J. S., que se divertiu muito perseguindo os diferentes colegas. J. S. tomava o cuidado de observar os colegas e procurava ir com calma e silêncio por trás para assustá-los. No desenvolvimento desta atividade S. W. (DA) também começou a jogar de *perseguir* J. S. Os jogos com os fantoches continuaram nas atividades de J. S. nas sessões seguintes. Os jogos de *perseguir* e ser *perseguido* foram prazerosos para o menino que buscava os fantoches para brincar em muitas sessões.

Outra participação simbólica significativa de J. S. foi na sessão nº38, em que o menino abandonou os fantoches e começou a brincar com S. W. (DA) e A. B. (“Normal”) de *pescaria*. Neste jogo J. S. ajudou a professora auxiliar, em cima dos cubos de espuma, que eram o *barco*, a atirar as cordas para o *peixe* representado por S. W. no chão (Fotografia nº20, em 12/06/2002).



Foto 20 – J. S. joga no *barco* ajudando a atirar as cordas para pescar.

Na sessão do dia 18/09/2002, J. S. realizou uma trajetória com a máscara que foi levada para as sessões. A partir da imitação de S. W. que saiu do rito de entrada colocando a máscara do *Batman*, J. S. também pediu para a professora auxiliar ajudá-lo a colocar uma máscara. Ela o ajudou e ele permaneceu sentado satisfeito com a máscara no rosto (Fotografia nº21, em 18/09/2002). Na seqüência deste pedido, J. S. começou a brincar em cima de uma bola-cilindro balançando-se. Como o ritmo da sessão era dinâmico, promovido pelas crianças e, principalmente por S. W., J. S começou a brincar de perseguir os professores. A observação que segue descreve a sua trajetória:

“9:40h J. S. corre pela sala com a máscara e sobe em cima da bola e começa a bater com a mão nesta e segura-se, ao mesmo tempo, no colchão inclinado. (...) 9:50h J. S. está deitado no colchão inclinado com a máscara no rosto, a professora auxiliar o empurra, e J. S. rola caindo nos colchonetes. J. S. levanta e caminha, faz sons e vai aos professores, estendendo os braços para frente para pegar. J. S. entra na casa. O menino senta em cima da professora auxiliar dentro da casa e faz sons, olha na direção do outro professor auxiliar e estende os braços para pegá-lo também” (Sessão nº49, obs. nº30 de J. S., em 18/09/2002).

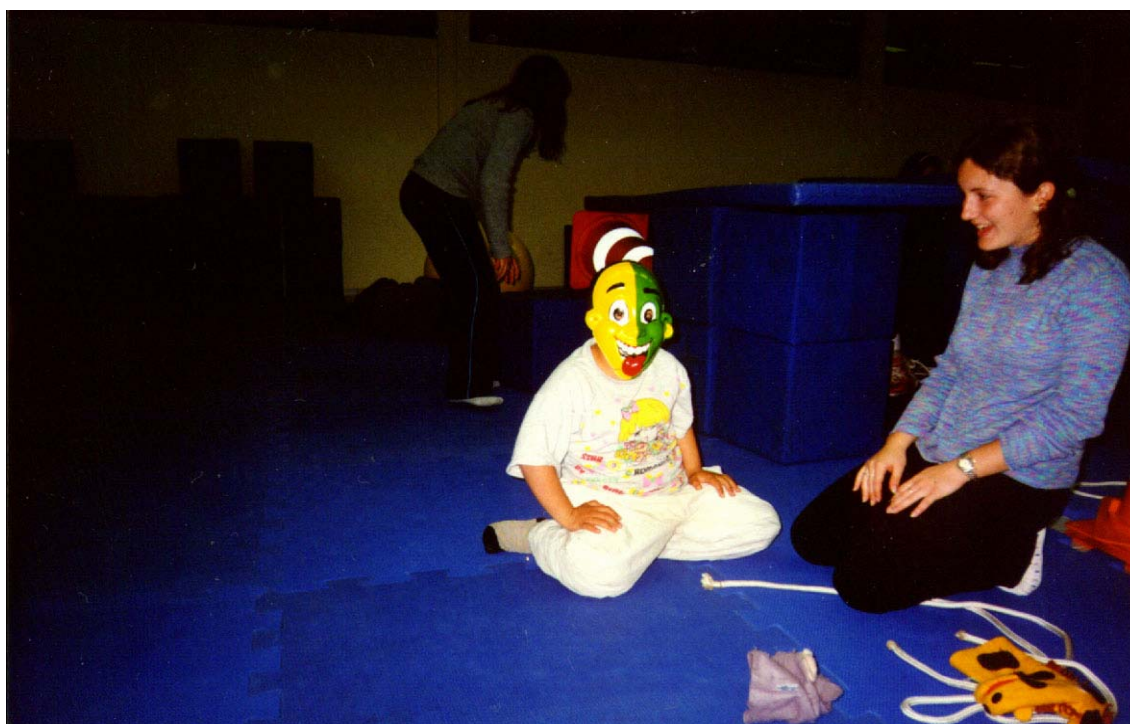


Foto 21 – J. S. experimenta colocar a máscara e demonstra satisfação.

Outra sessão em que J. S. imprimiu um ritmo dinâmico foi na nº54 quando jogou de *fugir* do professor auxiliar e de L. M. ao redor da sala. Nesta brincadeira J. S. buscou na construção de S. W. o refúgio para esconder-se. Subiu em cima dos cubos de espuma e tentou rolar para dentro da casa de S. W. A diversão desta brincadeira é contagiante para S. W. que entrou junto (Fotografia nº22, em 30/10/2002).



Foto 22 – J. S. se diverte no jogo de fugitivo imprimindo um ritmo dinâmico na sua trajetória lúdica.

O ritmo das sessões provocou J. S. a aumentar a dinâmica de suas ações. A lentidão para o desenvolvimento das diligências pode não ser uma característica relacionada à hipotonia da SD, mas sim às atividades que motivam mais ou menos a dinâmica da ação. Em 2001, ao ingressar no Programa de Psicomotricidade Relacional, uma das preocupações do grupo de profissionais era a lentidão do menino para desenvolver as atividades propostas. No entanto percebi que a lentidão não pode ser considerada uma característica pessoal. Compreendi que o que provoca maior ou menor dinâmica nas atividades é a motivação e não a característica biológica da SD.

Na atividade anterior, em que J. S. participou, brincou na companhia dos professores. Brincar simbolicamente foi uma forma de aproximação com os colegas do grupo. Exemplo desta afirmativa ocorreu na brincadeira de J. S. fazer-se passar por *peixe* quando as meninas brincavam de pescaria no colchão usando as cordas e os bambolês que estavam jogados no

chão. J. S. se aproximou dos mesmos e jogou-se no chão permitindo-se colocar o bambolê em torno do corpo. Aspecto interessante nesta atividade de J. S. foi que estava brincando sozinho com a máscara e a espada e, quando viu as meninas sobre o colchão, foi na direção delas e atirou-se no chão para brincar com elas (Fotografia nº23, na sessão nº50, em 25/09/2002).



Foto 23 – J. S. atira-se no chão e representa um *peixe* que é *fisgado* pela colega.

J. S. também demonstrou gostar de mostrar as produções que fazia durante as sessões. Na sessão do dia 09/10/2002 montou com os legos uma *arma* e foi na direção do colega A. F. e da professora auxiliar. Mostrou para a professora auxiliar e depois começou a dar *tiros* em A. F. que se divertiu olhando para J. S. de cima da bola gigante. No desenvolvimento das brincadeiras, J. S. se descontraía e comunicava as suas produções aos professores. Nestes momentos foi J. S. quem procurou os professores para comunicar, enquanto que nos ritos vinha apresentando resistência em comunicar-se com o grupo.

J. S. faz novas experiências corporais nas sessões

A trajetória lúdica de J. S. também apresentou novas experiências corporais nas sessões de psicomotricidade relacional. O menino J. S. veio com bom conceito sobre o seu desenvolvimento motor dos profissionais que o atendem e, de fato em 2001, fez boas

descobertas com os materiais da sala em uma trajetória de característica exploratória. No ano de 2002 o destaque foi o uso diverso dos objetos com os quais brincou e o estabelecimento de trocas com os colegas. Neste sentido destaco algumas atividades de exercício em que o menino participou nas sessões:

- a) experiência e desafio de equilibrar-se na *ponte*;
- b) exercícios de prazer sensorio motor no colchão *mágico* e de rolamentos no colchão inclinado;
- c) passes com a bola gigante;
- d) novos exercícios como a atividade do *alpinista* e dos saltos dos colchões.

Na sessão do dia 24/04/2002, o menino J. S. desenvolveu uma trajetória lúdica de exercícios. A primeira atividade em que J. S. se envolveu foi na *ponte* que havíamos montado com um banco entre pilhas de colchões. J. S. não falou nada no rito de entrada desta sessão, mas vimos que a todo o tempo ele olhava para a *ponte* que fizemos para motivar as crianças em uma nova atividade.

O grupo correu para a ponte, novidade desta sessão, e J. S. seguiu o grupo. A primeira passagem feita pelo menino foi com a ajuda de um professor auxiliar, quando chegou próximo dos colchões fez como S. W. que se atirou nos mesmos. Em outra oportunidade J. S. tentou passar sem o auxílio dos professores e obteve êxito. Ficou contente e atirou-se novamente nos colchões. Repetiu seguidas vezes esta atividade. Na seqüência as crianças incrementam a travessia com obstáculos colocados na *ponte*, a observação descreve o comportamento de J. S.:

“9:32h J. S. está do lado oposto da ponte onde fica parado olhando e batendo palmas para D. B. que pula no trampolim. (...) J. S. volta a subir na ponte e para chegar até o início desta ele passa por cima de pequenas pilhas de colchões com a ajuda do professor. Atravessa caminhando rapidamente e, ao chegar no final da travessia, ele se joga sobre os colchões que estão na frente da ponte” (Sessão nº32, obs. nº18 de J. S., em 24/04/2002).

Ainda nesta mesma sessão o menino brincou desfrutando das atividades que conhecia, como: o colchão *mágico* e fazer rolamentos nos colchões inclinados. No colchão *mágico* J. S. apresentou um comportamento cooperador ajudando o professor auxiliar para puxar A. R. e, depois, A. F. Enquanto cooperou com o professor auxiliar, o seu rosto demonstrava uma expressão de alegria e satisfação.

O ato de brincar de forma cooperativa com os colegas também se deu em outras atividades como na de fazer passes com a bola gigante na companhia de S. W. (DA) e do professor na sessão do dia 05/06/2002. Nesta brincadeira de fazer passes, J. S. me imitou quando rolei para pegar a bola gigante. O menino ao receber a bola de mim, ou de S. W, também jogava-se rolando com o corpo.

Outros exercícios que J. S. fez nas sessões do ano de 2002 foram desafios novos para o menino, tais como: experimentar saltar do colchão inclinado e brincar de subir os colchões na corda amarrada no espaldar.

Machado (2001) explica que as crianças que têm dificuldades em saltar são aquelas que possuem a estima fragilizada e que é importante favorecer a experiência de saltar como uma ajuda a superar limitações. Observamos que o menino não experimentava fazer saltos de alturas significativas. J. S. gostava de rolar, escorregar, equilibrar-se, subir e descer as escadas, mas os saltos não faziam parte das suas atividades. No entanto, as provocações e linguagens de estímulo foram feitas pelos professores. Na sessão n°55, em 06/11/2002, ele foi estimulado pelos colegas D. R. (DA) e G. S. (“Normal”), que faziam saltos no colchão inclinado. J. S. subiu no colchão inclinado e ficou balançando-se, ensaiando o salto, pediu a mão para os professores e dissemos-lhe que poderia saltar sozinho. Depois de ensaiar bastante e certificar-se de estar seguro, o menino saltou em pé sobre os colchões embaixo (Fotografia n°24)



Foto 24 – J. S. adquire confiança para saltar, estimulado pelos colegas e os professores.

Antes desta experiência de saltar J. S. havia recebido estímulos dos professores e dos colegas para subir a corda amarrada em um espaldar que permitia subir em dois colchões inclinados colocados um sobre o outro, simulando uma atividade parecida com aquelas que fazem os alpinistas, por isto foi denominada assim pelas crianças do grupo (Sessão nº54, em 30/10/2002).

Depois de os colegas brincarem bastante e de J. S. observar com reserva, mantendo distância da brincadeira, o chamamos para brincar junto. J. S. recebeu a ajuda dos professores e da vibração das crianças. O menino fez força para subir na corda (Fotografia nº25). Quando chegou no topo do colchão inclinado, sentou e ficou observando os colegas que subiam. Em seguida o ajudamos a descer deslizando no colchão. Enquanto deslizava, J. S. balançava a cabeça de um lado para outro apontando para os colegas que estavam subindo.



Foto 25 – J. S. demonstra ousadia na experiência de brincar de *alpinista*.

As atividades de desfrute corporal das quais J. S participou, tal como esta do *alpinista*, foram recordadas por J. S. por ocasião dos ritos de entrada e de saída nas sessões. Neste sentido descrevo o comportamento do menino nos ritos de entrada e de saída em 2002.

O exercício de atenção e de comunicação nos ritos de entrada e de saída das sessões em 2002

No retorno de J. S. às sessões no ano de 2002 o seu comportamento foi de reserva e de timidez frente ao exercício de atenção e de comunicação. Apesar de J. S. haver feito pequenos ensaios e demonstrações da sua capacidade de manter-se atento ao grupo e de comunicar-se com o grupo nos ritos de entrada e de saída, com a ajuda dos professores, as primeiras participações do menino foram novamente tímidas. O menino voltou a manter o rosto baixo desde o início da sessão quando entrava nos ritos, levantando-o brevemente para olhar o grupo e voltando a baixá-lo. Nas sessões dos dias 03 e 10/04 insistimos bastante para J. S. permanecer atento ao grupo e manifestar uma comunicação, mas foi sem sucesso.

Em conversa que mantive com o grupo dos observadores auxiliares e professores auxiliares do Programa, os académicos me questionaram da validade daquelas pequenas sinalizações de que J. S. começava a interagir com o grupo no final do ano de 2001. Afinal, de

que valeu todo o esforço em ajudar J. S. em sua atenção e comunicação, se, ao voltar no ano seguinte o menino retorna resistente e tímido como quando ingressou no programa em 2001?

O questionamento foi pertinente e muito valioso para os estudos que fizemos como grupo. De fato pude aproveitar para explicar que a aprendizagem não ocorre de forma linear e que nem o aprendizado que é feito hoje se torna propriedade pessoal imutável. A irregularidade e a interdependência de fatores externos e internos são aspectos que modificam e interferem continuamente no processo de aprendizado e de desenvolvimento. As mudanças de comportamento não são imediatas, mas sim de caráter longitudinal. Quando um comportamento novo se manifesta, é porque um longo percurso de estímulos externos em relação aos processos internos foi percorrido. Como prediz Vygotsky (1991), as aprendizagens se dão primeiro entre as pessoas, de forma interpessoal, para depois serem internalizada, de forma intrapessoal.

De fato, com J. S. as mudanças de comportamento não poderiam ocorrer de um dia para o outro. Reconheci que a ausência no Programa foi, também, a ausência de estímulos à sua comunicação. Por este motivo orientei o grupo para continuar a emprestar crédito à capacidade de atenção e comunicação da criança.

Nas sessões dos dias 17 e 24/04/2002, os professores auxiliares orientaram a atenção de J. S. Ao mesmo tempo vínhamos percebendo uma melhor dinâmica de brincar do menino no desenvolvimento da sessão propriamente dita. No dia 24/04/2002, percebemos que a *ponte* organizada para as crianças brincarem, e que foi uma novidade para o grupo, despertou a atenção de J. S., que alternou o comportamento de baixar a cabeça e de olhar na direção da *ponte*. De fato a satisfação e o prazer nas brincadeiras em que participou na ponte favoreceram a primeira comunicação de J. S. na ocasião do rito de saída daquela sessão de nº32.

Antes de passar para as descrições das comunicações de J. S. nos ritos de saída, é importante destacar a atenção do menino que se manifestou por diversos fatores: os materiais novos na sessão (fantoques, máscaras e disposição diferenciada dos objetos e aparelhos), os colegas novos (Sessão nº35), as histórias contadas pela professora auxiliar (Sessão nº33), a fala dos colegas nos ritos (Fotografia nº26, na sessão nº54), a utilização dos desenhos (Sessão nº53) e a demonstração do projeto de brincar dos colegas (Sessão nº55).



Foto 26 – J. S. adota uma postura de atenção para escutar a fala dos colegas no grupo.

Este último aspecto motivador ocorreu no rito de entrada e fez J. S. vibrar com as produções dos colegas que mostraram as suas formas de brincar. J. S. gostou de aplaudir os colegas quando voltavam das suas atividades ao grupo e em seguidas oportunidades ele comunicou espontaneamente que queria ir mostrar o que iria brincar, levantando o dedo e dizendo “Eu!” seguidas vezes (Sessão nº55, obs. nº36 de J. S., em 06/11/2002)

Também pude perceber que no rito de saída as comunicações se destacaram pela motivação do menino no desenvolvimento da sessão. Estes comportamentos ocorreram em função de vivências simbólicas e de exercícios significativos, como:

- a) o jogo da máscara, na sessão nº49;
- b) o jogo de bicho (dentro de engradados), na sessão nº54;
- c) a experiência de apoiar-se na corda para subir nos colchões inclinados (*alpinista*) na sessão nº54.

Outras formas de comunicação foram manifestadas no rito de entrada das sessões quando fizemos uso dos desenhos na sessão nº53, em 16/10/2002. Nesta atividade tomei o cuidado de recolher todos os desenhos para depois mostrar para o grupo e chamar o respectivo dono. A atividade foi pensada assim para identificar as crianças que conseguem identificar o seu desenho e estimular uma nova forma de comunicação do projeto de brincar para o grupo.

Para J. S. organizei a sua participação mais para o final do grupo. As primeiras crianças a participarem foram aquelas que identificam e falam das suas produções com facilidade. Adotei esta organização como forma de apresentar modelos para que outras pudessem seguir. Na vez de J. S. mostrei o desenho ao grupo e o menino ficou olhando para o desenho, aguardei um pouco olhando para ele, e em seguida J. S. olha para o desenho e aponta para si dizendo “Eu!” (Fotografia nº27). Ele aproximou-se lentamente do desenho e estimulei-o a contar o que havia desenhado. J. S. alternou o comportamento de apontar para determinadas partes do desenho e de baixar a cabeça.



Foto 27 – J. S. se identifica como o autor do desenho que o professor mostra ao grupo.

J. S. comunica com satisfação o que vai brincar demonstrando para o grupo

Na sessão do dia 06/11/2002 J. S. comunicou-se manifestando como iria brincar. A motivação de J. S. para ir revelar como gostaria de brincar despertou a atenção dos professores. O menino pedia para mostrar manifestando-se com um sorriso no rosto. Deixei J. S. esperando os colegas exporem seus projetos antes dele justamente para observar a sua manifestação de contentamento no grupo com esta atividade. J. S. também demonstrou interagir com os colegas que mostraram do que iriam brincar e aplaudiu como motivação cada um que voltava para o grupo.

Finalmente chamei-o para ir mostrar e J. S. foi em direção do colchão gigante e começou a pular em cima do mesmo. Saiu do colchão gigante e foi pegar a corda para brincar de *alpinista*, tal como havia participado desta brincadeira na sessão anterior. Deixou a corda e foi buscar os fantoches. Aproximou-se do grupo e começou a abrir e fechar a boca do fantoche com um sorriso alegre (Fotografia nº28).



Foto 28 – J. S. demonstra com satisfação como vai fazer para brincar.

J. S. exercitou uma comunicação que surpreendeu ao grupo pela sua espontaneidade e alegria. O fato de trazer à tona as brincadeiras que aprendeu no desenvolvimento das sessões, a partir dos modelos dos colegas e das participações em vivências anteriores, foi um aspecto significativo das suas aprendizagens no desenvolvimento do menino no programa de psicomotricidade relacional.

Em outra sessão, no dia 04/12/2002, a pauta foi escolher um colega para mostrar como iriam fazer para brincar juntos. Nesta oportunidade S. W. (DA) foi buscar J. S. para ser o seu companheiro. A descrição da observação ilustra o comportamento de J. S. nesta oportunidade:

“S. W vai até J. S. e dá a mão para o colega. J. S. rapidamente levanta e sorridente acompanha S. W. até os materiais. S. W. leva J. S. até a caixa de fantasias e os dois pegam as máscaras e cobrem os rostos. Ficam em pé, parados e olhando para os colegas que estão no círculo. S. W. e J. S. tiram as máscaras e vão para os legos, sentam-se e começam a montar com as peças” (Sessão nº58, obs. nº37 de J. S., em 04/12/2002).

Ser escolhido pelo colega foi uma experiência de felicidade para J. S. que abriu um sorriso em função do fato J. S. acompanhou com desenvoltura e desinibição as atividades escolhidas pelo colega.

Quando foi a vez de J. S. escolher um colega para brincar, o menino rapidamente levantou sorridente e escolheu o seu colega da escola de educação especial. Eu lhe disse que gostaria que ele escolhesse um outro colega do grupo e J. S. não retornou a escolher, fechou-se para o grupo. Enquanto isto, fui chamando novas crianças para mostrar do que gostariam de brincar com os colegas. Mais adiante chamei-o novamente e então ele escolheu a menina V. M. que o acompanhou para mostrar do que iriam brincar.

A pauta foi exercitar o brincar com os colegas, e com J. S. não haveria uma nova experiência relacional, caso permanecesse na relação com os seus colegas de instituição, que já são parceiros com os quais possui boa afinidade. Neste sentido, pedi para que ele fizesse outra escolha. Neste momento o menino se retraiu. Pensei que não fosse recuperar-se. Esperei e percebi que logo J. S. estava novamente motivado e o chamei para escolher outro colega. A escolha de J. S. foi bem recebida por V. M. que o acompanhou com disponibilidade nas brincadeiras propostas.

Receber e fazer massagem: exercício relacional de carinho com os colegas

O exercício de fazer a massagem se constituiu em uma atividade relacional fundamental para o grupo das crianças que passaram a gostar e até a pedir para ajudar os professores para massagear os colegas. Ao mesmo tempo em que se tornou algo desejado pelas crianças, estas compreenderam o significado afetivo da atividade.

Lembro que no ano de 2001 J. S. apresentou comportamentos de tensão e de resistência neste momento da sessão, quando ainda era feita apenas pelos professores. No desenvolvimento das sessões do ano de 2002 o menino foi apresentando um comportamento mais descontraído para receber a massagem dos professores. A partir da descontração do grupo das crianças para receber a massagem dos professores, adotei um elemento novo neste momento, que foi o de as crianças auxiliarem a fazer a massagem nos colegas.

Na sessão do dia 18/09/2002, J. S. se apresentou bastante descontraído para receber a massagem da menina S. We. A fotografia nº178 ilustra o prazer corporal que J. S. expressa ao receber a massagem da menina. É importante destacar que a menina S. We. foi aprendendo a conviver em conjunto com o grupo e que mantinha distância nas brincadeiras em companhia com as crianças maiores, como é o caso de J. S. O desenvolvimento das atividades e a linguagem de convivência e de segurança no grupo possibilitaram a aproximação da menina com as demais crianças do grupo. O ato de fazer e de receber a massagem comprovam este comportamento.

J. S. também fez massagem nos colegas. A fotografia nº29 apresenta o menino desfrutando do toque corporal que recebe da colega. Outra fotografia, de nº30, ilustra o cuidado e atenção para fazer a massagem nos colegas. O menino recebeu a orientação da professora auxiliar e tocou nos colegas com as duas mãos, dosando a pressão que imprimia. A concentração e o envolvimento de J. S. nesta atividade são outros aspectos a serem destacados. A atitude de J. S. está descentralizada e direcionada para o colega que recebe. Ao mesmo tempo que J. S. fez a massagem nos colegas, também permaneceu atento às reações tônicas dos mesmos, como um retorno que recebia do colega sobre a sua forma de fazer o toque.

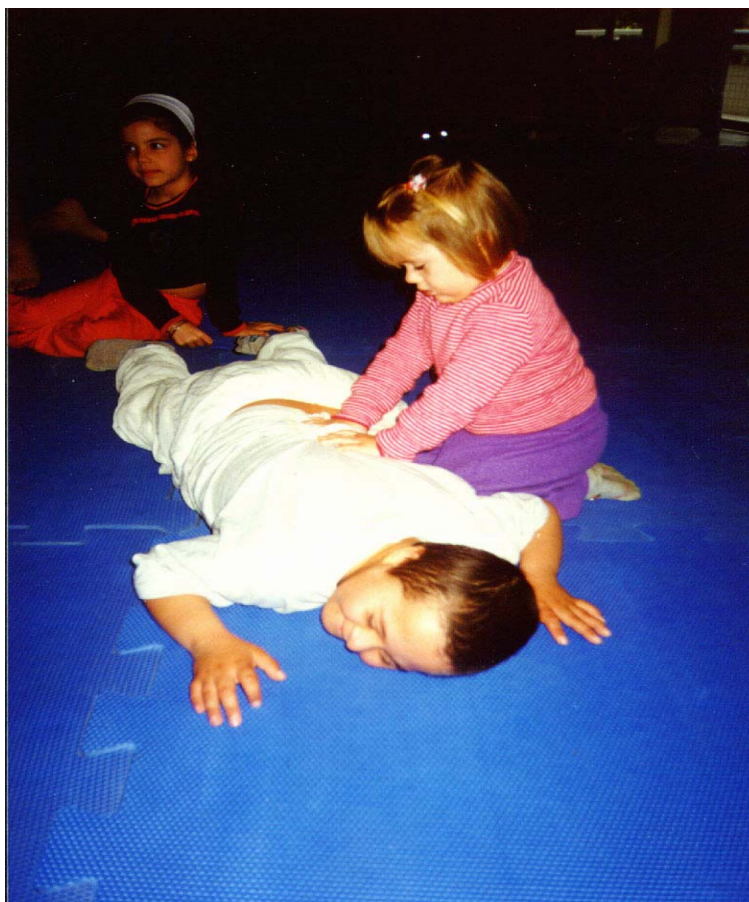


Foto 29 – J. S. expressa satisfação corporal ao receber a massagem da menina.



Foto 30 – J. S. faz a massagem com atenção na menina.

Finalmente cabe destacar que J. S. demonstrou atitudes de cooperação nos momentos de organização das atividades da sessão. O ato de guardar os materiais em companhia dos colegas e de auxiliar na organização da sala foram atitudes conscientes de J. S., que compreendeu o significado de ajudar no grupo (Fotografia nº31, na sessão nº52, em 09/10/2002).

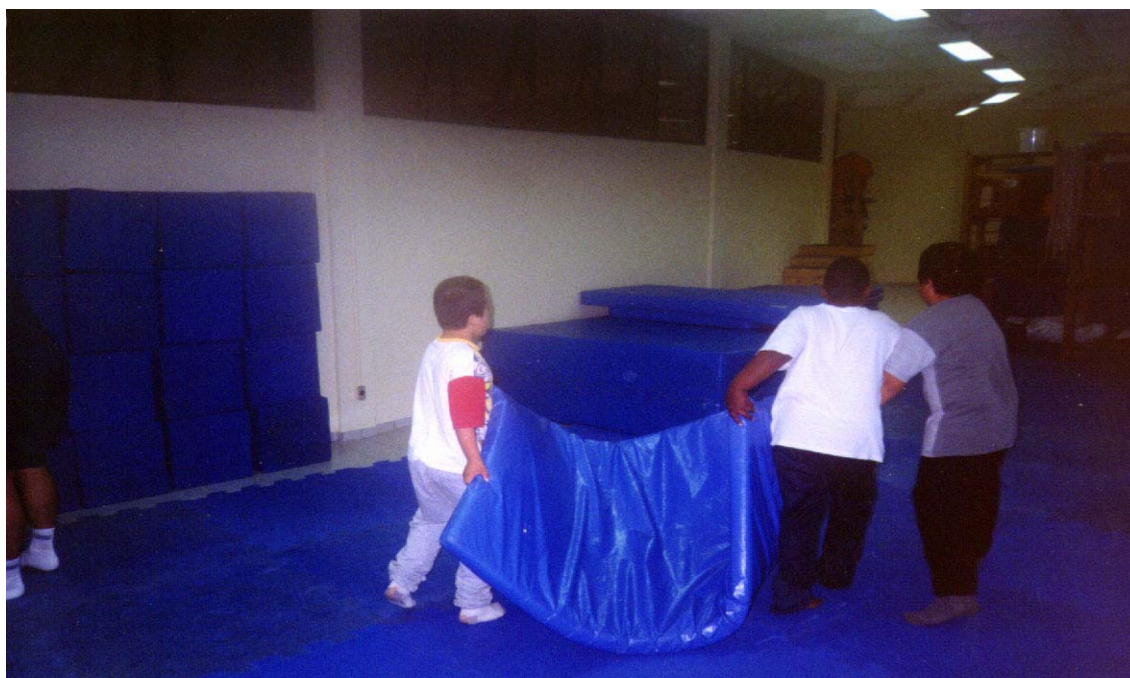


Foto 31 – J. S. manifesta uma atitude cooperação para guardar os materiais.

8.4 S. W.

O menino S. W. é filho adotivo. Nasceu na cidade de Seberi, em 16 de julho 1996, às 7 horas da manhã, em sua casa. As enfermeiras responsáveis pelo acompanhamento do menino explicaram aos pais adotivos que o mesmo havia dado entrada no Hospital de Seberi no período da tarde, do dia do seu nascimento. Os pais adotivos de S. W. relatam que foram informados pelas enfermeiras do nascimento do menino no dia 11 de setembro de 1996. Após o parto o menino permaneceu em sua residência natal com os pais biológicos por um período de 55 (cinquenta e cinco) dias. Durante estes dias deu baixa no hospital apenas em três ocasiões, na tarde do dia do seu nascimento e em outras duas oportunidades em que a vizinhança dos pais biológicos que exigiu que o menino fosse levado ao hospital. Nas duas últimas semanas, antes de vir para Lajeado em adoção, ele deu entrada no Hospital de Seberi apresentando sintomas de anemia e de subnutrição.

Os pais adotivos de S. W. são professores. O pai ministra aulas de educação física e a mãe de matemática. Possuem um bom nível cultural e econômico. Com o diagnóstico da DA, a mãe adquiriu uma licença que lhe permite dedicar-se totalmente à criança.

Os pais relataram que, quando o menino foi adotado, foram realizados inúmeros exames preventivos e de rotina necessários para que eles obtivessem um quadro geral de sua saúde. Naquela oportunidade nenhum dos exames acusou qualquer problema, excetuada a questão da subnutrição.

A desconfiança de que S. W. poderia ter algum problema de audição foi percebida quando ele tinha um ano de idade. Os pais descrevem que o menino sempre demonstrou um comportamento muito “agitado”, se movimentava muito, era e é, muito curioso e amoroso. As investigações dos pais se iniciaram quando começaram a estranhar o fato de ele não se assustar com os ruídos mais fortes, como os de batidas de porta, entre outros.

O processo de busca de respostas para este comportamento apático aos sons externos iniciou-se com o pediatra que encaminhou os pais e a criança a um médico otorrino, e este, por sua vez, orientou os pais a procurarem um médico e clínica especializada na área da deficiência auditiva em Porto Alegre. Foram feitos vários exames. O primeiro foi realizado no ano de 1997 e assustou os pais porque “demonstrou” que S. W. era “surdo”. Os pais consultaram outros especialistas, e o menino fez outros exames, os quais detectaram uma perda auditiva em nível profundo.

Com este diagnóstico, os pais começaram a investigar o que é uma perda auditiva profunda e qual ou quais os tratamentos mais adequados para este tipo e intensidade de DA. Perceberam que havia a possibilidade do uso de próteses auriculares que podem auxiliar neste tratamento. Os médicos encaminharam os pais para uma fonoaudióloga especializada no atendimento a crianças para exames. A intenção foi definir qual o aparelho auditivo mais apropriado à deficiência.

Os pais relataram que a adaptação aos aparelhos auriculares foi muito difícil. Havia uma orientação da fonoaudióloga com relação ao tempo de uso. Na fase de adaptação a criança o usava por cinco minutos a cada intervalo de três horas sem o aparelho. O tempo de uso do aparelho foi aumentando gradativamente, até ser usado durante todo o dia, tirando-o

apenas para dormir. O menino costumava esquecer os aparelhos na praça, pois se envolvia com os brinquedos. Hoje S. W. “reclama” quando o aparelho não funciona ou quando está sem.

Nesta fase da investigação, após ouvir muitas opiniões e posições quanto ao melhor tipo de tratamento e acompanhamento ao menino, os pais decidiram pela utilização do aparelho auditivo que lhe permitiria ouvir a voz humana, e lhe possibilitaria falar futuramente. Iniciaram o tratamento semanal com fonoaudiologia, sempre no sentido de “direcionar sua audição e o trabalho fonoaudiológico” para a linguagem falada. Explicaram que não aceitam a argumentação de que S. W. deveria aprender a linguagem de sinais, entendendo que, em função da utilização do aparelho auditivo e do tratamento fonoaudiológico haveria condições de desenvolver a fala, e compreenderam que ele pode aprender futuramente, no sentido de ampliar ainda mais a sua comunicação.

O início do tratamento fonoterápico e o ingresso no Programa de Psicomotricidade Relacional

O início do tratamento fonoterápico se deu quando S. W. tinha um ano e três meses de idade. Neste momento S. W. iniciou a adaptação à prótese auditiva. No primeiro período do tratamento as orientações foram realizadas por especialistas em Porto Alegre com base nos primeiros exames que o menino havia realizado. A primeira avaliação audiológica infantil apresentou as reações que o menino manifestou neste processo difícil de adaptação. Em setembro de 1997, com um ano e um mês de idade, o exame descreveu o comportamento de S. W. como intolerante ao uso dos fones de ouvido e com choro intenso aos estímulos. Mas acusou uma atenção do menino para os brinquedos e à comunicação não-verbal.

Em outra avaliação audiológica realizada em maio de 1998, o menino manifestou uma diminuição do choro frente aos estímulos, mas não permitiu a colocação de fones de ouvido pois chorava intensamente e debatia-se impossibilitando a pesquisa para apurar os limiares auditivos. A partir desta data, o menino passou a receber orientação de fonoaudiólogos em Lajeado.

No mês de outubro de 1998, S. W. passou a ser atendido pela fonoaudióloga que o atende até a atualidade. Os pais explicaram que a permanência na relação com esta fonoaudióloga se deu por motivos de empatia entre ela e o menino e de confiança no processo que participaram nestes quatro anos.

No processo do atendimento com esta última fonoaudióloga, S. W. sofreu com um período de otites crônicas que atrapalharam o seu desenvolvimento. Mesmo com estes entraves, o uso das próteses auriculares e a sua adaptação frente aos aparelhos possibilitaram ganhos em relação a sua capacidade de comunicação. No ano de 2001 a fonoaudióloga descreveu progressos constantes, como: compreensão ao atender as solicitações e boa discriminação auditiva em um ambiente silencioso com até dois interlocutores.

Em relação ao Programa de Psicomotricidade Relacional, S. W. iniciou em março de 2001 com a idade de quatro anos e meio. Os pais de S. W., atentos aos meios de comunicação, procuraram imediatamente o Centro Universitário UNIVATES tendo em vista a comunicação da existência do Programa.

Na primeira entrevista feita com os pais de S. W., houve destaque para uma preocupação dos mesmos em relação à atividade e às formas de como deveríamos fazer o contato com o menino. Explicaram que a comunicação deveria ser feita olhando para o menino, para permitir que reconheça quem está falando e para que possa fazer a leitura labial. Também explicaram que como a sua perda auditiva foi percebida com um ano de idade e, a partir daí iniciou-se o tratamento, houve uma perda em relação a sua idade auditiva. Um dos aspectos significativos desta perda de vivência auditiva foi a pouca experiência que possuía para poder distinguir os diferentes sons, bem como a direção em que o som era emitido. Assinalaram que a capacidade de selecionar e relacionar os sons em um ambiente ruidoso era bastante complicada para o menino, mesmo com o uso dos aparelhos.

Outro aspecto destacado pelos pais foi a sua relação com as demais crianças na escola de educação infantil e na vizinhança. Os pais relataram que as crianças que não o conhecem ficam receosas e fogem dele. Havia momentos na escola em que S. W. permanecia brincando isolado. Em casa passava mais tempo brincando com os materiais de montar (legos). Brincava sozinho ou na companhia da mãe.

O pai também estimulava o menino brincando e fazendo atividades diversas. A mãe ressaltou que o menino gostava de ver os pais juntos e que sempre perguntava quando um deles não estava em casa. Relatou que apesar desta afinidade com os pais, o menino se comportou com autonomia e confiança em ambientes novos.

O parecer da escola de educação infantil sobre o menino, no ano de 2001, apresentou o seguinte comportamento do mesmo nas brincadeiras: “Tem estado muito agitado, não conseguindo concentrar-se nas atividades propostas, como: jogos e brincadeiras com movimento” (Parecer pedagógico da escola de educação infantil no ano de 2001).

A primeira sessão de S. W. no ano de 2001

O Programa de Psicomotricidade Relacional teve o seu início em 21 de março do ano de 2001. A chegada das crianças ao grupo requisitou exercício intenso de adaptação dos pais e das crianças. As duas primeiras sessões caracterizaram-se pelo ingresso das crianças ao Programa, o que ocasionava choros e comportamentos de resistência para a participação no grupo.

S. W. começou a freqüentar o Programa de Psicomotricidade Relacional na segunda sessão, dia 28/03/2001. O menino chegou calmo para a sua primeira sessão, vestia calção curto e camiseta manga física. Tirou os chinelos de dedo, olhou para todos os lados e sentou-se junto ao grupo. A primeira observação sobre S. W. descreve o seu comportamento no rito de entrada, momento em que também chegava grande parte das crianças do grupo em companhia dos pais:

“8:30h enquanto o professor tenta acalmar o menino que apenas chora e quer ficar com a mãe, S. W. fica observando-o e também a mãe do menino que tenta acalmá-lo. (...). A cada criança que chega na sessão, ele fica observando os comportamentos delas, em seguida volta sua atenção para a criança que está chorando com a sua mãe” (Sessão nº02, obs. nº01 de S. W., em 28/03/2001).

S. W. não conseguia desviar os olhos do menino que chegara com a mãe e que resistia em permanecer na sala. O menino gritava e tentava desvencilhar-se da mãe para sair da sala. A mãe, por sua vez, tentava segurar o menino. O impasse e a situação de conflito fixou a

atenção de S. W. no menino e na sua mãe.

Enquanto ocorria a resistência da criança no rito de entrada, dei início às verbalizações das crianças participantes. Aproveitei para iniciar chamando um menino do grupo que, imediatamente, começou a falar do que pretendia brincar e falou ao mesmo tempo em que a outra criança gritava e chorava. Em seguida passei a palavra para S. W. com a finalidade de desviar sua atenção do que ocorria com o colega que apenas gritava e chorava. Seu comportamento foi o que segue:

“8:37h S. W. é chamado pelo professor que aponta o dedo para ele e pede para dizer o seu nome. S. W. olha para o professor e fala alto e em bom tom, troca o som do “s” pelo “t” ao falar o seu nome. Aponta para o trampolim da sala e diz que vai brincar de pular. Enquanto fala, S. W. olha para os colegas e o professor” (Sessão nº02, obs. nº01 de S. W., em 28/03/2001)

S. W. fez uma verbalização resumida, falou uma palavra e apontou para o objeto que mais lhe chamou a atenção que era o trampolim, entendeu e respondeu adequadamente ao que lhe foi perguntado. Na seqüência das falas dos colegas, S. W. permaneceu com a atenção voltada para o menino que chorava e não conseguiu ficar atento à vez dos colegas.

Quando eu disse que as brincadeiras iniciaram S. W. saiu correndo do círculo e desenvolveu uma trajetória dinâmica. A totalidade das brincadeiras que realizou foram sensório-motoras: experimentou os objetos que estavam na sala, principalmente aqueles que lhe permitiam pular.

Ao observar os colegas brincando, aproximou-se dos mesmos, mas logo saiu para correr pela sala e saltar sobre os colchões gigantes e o trampolim. Quando corria, gostava que os professores corriam atrás dele. A sua permanência em cada brincadeira foi breve, trocando rapidamente de atividade. A ação de S. W. foi rápida. O menino corria para experimentar o primeiro objeto que enxergava.

O momento das brincadeiras na primeira sessão em que S. W. participou se desenvolveu no tempo de trinta e quatro minutos. Durante o desenrolar deste tempo, o menino desenvolveu uma trajetória de exploração. As companhias de S. W. nesta primeira sessão foram os professores que se aproximaram para ajudar a brincar. O menino aproximou-se dos colegas, mas apenas para ver o que faziam e em seguida corria para o *pula-pula* (trampolim).

No momento de guardar os materiais avisei de forma geral ao grupo, mas S. W. não escutou o meu chamado que indicava o término das brincadeiras. Neste momento a tônica da atividade era ajudar a guardar os brinquedos. Enquanto alguns colegas acolheram o chamado de guardar os materiais, S. W. continuava brincando de saltar nos cubos de espuma. Nesta primeira sessão não fizemos intervenção próxima a S. W. para que entendesse o que significava o momento de guardar os brinquedos. Neste encontro o seu comportamento foi o que segue:

“9:22h continua a brincar com os cubos de espuma, mas logo ajuda o professor auxiliar que solicita a sua ajuda para guardar os colchonetes, enquanto guarda pula com os colchonetes nas mãos. Corre para o canto dos legos e ajuda a guardar as peças atirando-as dentro da caixa” (Sessão nº02, obs. nº01 de S. W., em 28/03/2001).

S. W. não entendeu o significado deste momento da sessão e ainda o vivenciou de forma lúdica e em caráter de exploração. Divertiu-se enquanto carregou os materiais da sessão e jogou as peças de lego com força na caixa para fazer barulho e escutá-lo.

No momento de receber a massagem, o menino deitou-se com a ajuda de um professor auxiliar e enquanto recebeu a massagem, ficou sorrindo para o professor que o massageava. Depois de receber a massagem, levantou e sentou-se no círculo entre os colegas. Os colegas ainda recebiam a massagem e S. W. permaneceu movimentando-se e em atividade. A espera na posição deitado pelos colegas que ainda recebiam a massagem foi difícil para S. W., que ainda estava sob efeito do forte ritmo que imprimiu na sessão.

No rito de saída, no círculo entre os demais colegas, S. W. foi ajudado na orientação por um professor auxiliar, que sentou ao seu lado e apontou para os colegas que estavam na vez de falar. A ajuda do professor auxiliar contribuiu para que S. W., com o comportamento mais calmo, dissesse ao grupo que brincou de “pular” no trampolim, apontando com o dedo.

S. W. nos ritos de entrada das sessões de psicomotricidade relacional no ano de 2001

No início do ano de 2001 os ritos de entrada foram momentos que exigiram a adaptação das crianças ao novo ambiente. A característica mais calma e silenciosa do rito de entrada se tornou difícil para elas, contrastando com a dinamicidade das atividades de brincar durante a sessão propriamente dita. O tempo de espera e de escuta, necessários para a concentração e a atenção sobre o professor e os colegas que falam, foram experiências exigentes, considerando as diversas interferências para que isto ocorra, como, apenas para citar: a falta da mãe para algumas crianças que não aceitavam ficar no grupo sem a sua presença.

No caso de S. W., com DA, percebi que o menino vinha calmo de casa. Havia um esforço da sua parte para estar atento às comunicações do grupo. No entanto, as interferências externas dos colegas que choravam dividiram sua atenção nestas primeiras sessões. A observação descreve este comportamento:

“8:32h S. W. olha para o professor e para o colega que chora alto. S. W. levanta o dedo e o professor diz o seu nome. Enquanto o professor fala o nome dos outros colegas, S. W. olha para todos. O professor pergunta o que está construído ao lado, apontando, e S. W. olha para o colega que chora. O professor pergunta alto ao grupo quem irá brincar naquela construção (aponta), S. W. olha para a construção” (Sessão nº05, obs. nº04 de S. W., em 18/04/2002).

Nesta sessão a preocupação dos professores foi de descontrair as crianças. Como as primeiras sessões apresentaram comportamentos resistentes de algumas crianças do grupo em participar, nesta quinta sessão, organizamos uma construção com os cubos de espuma com a intenção de despertar a curiosidade das crianças presentes e motivá-las para brincar.

Nas primeiras sessões S. W. dividiu a atenção entre o professor que orientava as atividades do rito de entrada e as dificuldades e resistências que outras crianças manifestavam junto ao grupo. Para S. W., que experimentava vivências auditivas diferentes, o fato de ver um colega chorando era muito mais interessante e fácil que tentar acompanhar a fala do professor. Neste sentido tentei descobrir formas para buscar a sua atenção. Uma delas foi a de

gesticular em determinados momentos, bem como alternar o tom da voz. Na descrição da observação anterior apontar para o objeto foi a forma de conseguir que olhasse para a construção feita pelos professores, o mesmo pode ser percebido nos apontamentos a seguir:

“8:30h S. W. senta no círculo ao lado esquerdo do professor, as pernas eretas para frente e os braços atrás do corpo. Fixa o olhar no colega que chora muito alto ao seu lado. Diminui os olhos e continua mirando o menino que chora. 8:35h cruza as pernas e apóia as mãos nas coxas. Olha em direção aos objetos citados pelo professor, fixa o olhar nos colegas que falam com a ajuda da professora auxiliar. 8:41h Ela aproxima S. W de si e aponta para as crianças que falam. Ele fixa o olhar nestes colegas” (Sessão nº08, obs. nº06 de S. W., em 09/05/2001).

A fonoaudióloga de S. W. explicou que os aparelhos auriculares amplificam muito o som externo, mas que não são capazes de fazer o filtro entre os mesmos. Ela complementou que atualmente há aparelhos que selecionam automaticamente os sons que se deseja escutar, tal como a fala humana, baixando o som dos demais que poderiam interferir na audição. Discordei desta necessidade de um aparelho que filtra os sons externos. De fato compreendo que a seleção dos sons deve ser aprendida pelo DA que, ao vivenciar diferentes situações auditivas, começa a discernir o som que deseja fixar a atenção. Entendo ainda que este discernimento não se dá ao natural e precisa ser orientado. Neste sentido passei a orientar os professores auxiliares para ajudar na orientação da atenção das crianças com DA e, também, aquelas com SD, apontando para quem faz uso da fala no grupo. Esta orientação monitorada auxiliou no uso da atenção e do acompanhamento de S. W. com os colegas do grupo.

S. W projeta o que vai brincar na sessão

A comunicação de S. W. no rito de entrada apresentou significativa evolução no processo das sessões em que participou. Nas primeiras sessões do Programa, o menino apresentou uma verbalização restrita em algumas palavras, indicou apenas os objetos que iria brincar, apontando para os mesmos. O *pula-pula*, como era chamado pelas crianças o trampolim, foi o preferido das indicações de S. W., que o apontava e falava o seu nome, ou dizia que iria pular, falando isoladamente a palavra “pular” e apontando para o aparelho.

Percebi que o que S. W. projetava não correspondia com a dinamicidade da sua trajetória lúdica nas sessões. Notei que S. W. poderia ampliar a sua verbalização e comunicar outras atividades das quais também brincava. Com esta finalidade comecei a dialogar com ele neste momento, fazendo novas perguntas como com quem gostaria de brincar e auxiliando-o a lembrar do que havia feito na sessão passada. Outro aspecto que ajudou S. W. a iniciar a fazer planejamentos mais completos foi o fato de que, com frequência, o menino chegava mais cedo na sala e começava a brincar antes da sessão começar. Nestas oportunidades procurei questionar S. W. a partir do que havia iniciado a brincar antes da sessão, pedindo que explicasse como iria fazer para brincar. O fato de iniciar as comunicações do rito de entrada com crianças que falavam bastante sobre o que iriam brincar também foram estímulos para S. W. que seguiu estes modelos no ano de 2001.

Estes estímulos foram créditos que S. W. recebeu do professor e da escuta do grupo que lhe permitiu ampliar a sua comunicação, tal como foi descrito no diário de campo da sessão do dia 20/06/2001:

“Início a perguntar para duas crianças 'normais' sobre o que pretendem brincar nesta sessão e ambas dizem que vão brincar de *casa*. Quando questiono S. W. sobre o que vai brincar, ele olha para trás de si e aponta para os cubos de espuma e fala que vai fazer uma *casa*. Enquanto fala faz gestos de união entre as palmas da mão que ilustram o que diz. Pergunto se vai brincar com o menino que disse que iria fazer uma casa antes dele. S. W. falando, ao mesmo tempo, aponta para ele, aponta para sua cabeça e faz um gesto que vai entrar embaixo da casa. O colega 'normal', intromete-se na fala e diz que vai brincar com S. W. Continuo perguntando se S. W. também vai brincar com A. F. (DM), e o menino chama S. W. que olha para ele. S. W. aponta para os cubos e volta-se para ele e explica, com os braços abertos à frente, o tamanho da casa que vão construir. Diz ainda que vai brincar de fugir e de pegar fazendo com o dedo a trajetória que vai percorrer na sala e apontando depois quem vai pegar e quem vai fugir” (Diário de Campo da sessão nº14)

Nesta sessão a fala de S. W. foi tão contagiante para o grupo que o menino conseguiu fazer com que A. F., que dificilmente realizava comunicações, abrisse um sorriso na sua vez de falar e imediatamente apontasse para S. W., dizendo que iria brincar de pegar e fugir em sua companhia. Outro aspecto importante foi a participação de T. A. (“Normal”) que interagiu

na fala de S. W., estimulado pelo diálogo em que foi participante. A energia de S. W. descrita em suas verbalizações foram adquiridas em função da sua participação dinâmica nas brincadeiras, aspecto que apresento no tópico que segue.

O comportamento de S. W no desenvolvimento da sessão propriamente dita

As primeiras sessões de S. W. no Programa de Psicomotricidade Relacional foram nitidamente exploratórias. Após o rito de entrada, quando se sinalizava que as crianças poderiam começar a brincar, S. W. saía correndo na direção dos objetos dinâmicos como os colchões gigantes e o *pula-pula*, como é chamado o trampolim.

S. W. desenvolvia uma trajetória lúdica dinâmica, pois imprimia um ritmo rápido em suas atividades, bem como permanecia pouco tempo envolvido nas mesmas. A observação da sessão nº09 descreve uma trajetória que S. W. fez no tempo de cinco minutos:

“8:54h começam as brincadeiras e S. W. corre e sobe no pula-pula e depois no espaldar. No último degrau sorri ao lado do colega T. A. Salta em pé e sorri ao cair no colchão. Corre sobre ele e salta nos cubos de espuma. Deita-se em cima deles e rola para o chão. Equilibra-se sobre os cubos de espuma e salta, corre nos colchões e atira-se no tapete-mágico. Dois professores auxiliares o puxam. Ele logo sai de cima e vai até outro colchão em que estão A. R. e o professor. Ajuda a levar o colchão até o pula-pula. Pega mais um e o leva sozinho até lá. 8:56h sobe no pula-pula e fica pulando, salta e volta correndo. Repete o exercício por muitas vezes seguidas. 8:58h corre ao redor da construção da casa e entra. Sai da casa e volta correndo para subir no pula-pula, a professora auxiliar convida para brincar na casinha. Ele solta as mãos dela e diz que quer pular. 8:59h S. W. corre para entrar na casinha. Na janela grita para os professores olharem-no. Sai da casa e começa a rodar um bambolê em volta do corpo”
(Sessão nº09, obs. nº07 de S. W., em 16/05/2001).

Nesta curta trajetória que S. W. desenvolveu, pude contar onze atividades realizadas pelo menino no tempo de cinco minutos. S. W. esperava até o professor dizer que poderiam brincar. Quando o professor batia palmas, o menino saía em disparada para brincar. O desenvolvimento das brincadeiras, nestas primeiras sessões do ano de 2001, se caracterizaram por participações dinâmicas do menino.

Herzog (1988) explica que a relação primária da mãe com a criança DA é, na maioria das vezes, uma relação que imprime a falta emocional na criança. O comportamento da criança se estrutura através de uma busca afetiva. Herzog (1988) explica que a necessidade da amplitude dos movimentos e a incessante rapidez destes, procuram preencher o espaço afetivo, estabelecer relações e buscar percepções num agito vital. A hiperatividade é a sua presença e com o mundo, sua maneira de ser para se situar, tentativa de unificar as diferentes sensações.

S. W. é filho adotivo e foi gerado biologicamente em uma relação tumultuada e fragilizada de cuidados afetivos. Por outro lado, há indicativos de um comportamento dinâmico e divertido de S. W. nas sessões que caracterizaram-se por exploração e prazer sensório-motor que desfrutou nestas atividades. Os exercícios que faz são caracterizados como uma relação de prazer que estabelece com o movimento, de exploração e descobertas que faz com o corpo e, ainda, experiências de desafio que imprime a si mesmo.

A tarefa dos professores, nestas sessões do primeiro semestre de 2001, foi de auxiliar S. W. em permanecer o maior espaço de tempo possível em cada atividade, para possibilitar um envolvimento do menino no que brinca. Outra atenção dos professores foi em dar início, também, às vivências simbólicas.

S. W. inicia com aulas de natação

Na sessão nº22 em 17/10/2001, fiquei surpreso com as brincadeiras de S. W. O menino começou a brincar de *piscina* na sessão. Logo no início das brincadeiras, com a ajuda dos professores, ele colocou muitos cubos de espuma um ao lado do outro, próximos do colchão gigante. Com outro colchão, que o professor auxiliar segurou, S. W. começou a brincar de escorregar em cima dos cubos de espuma. Quando em contato com os cubos de espuma deitado, fez movimentos como se estivesse *nadando* e *mergulhando* (Fotografia nº32, em 17/10/2001). A colega A. B., de cinco anos (“Normal”), também gostou da idéia e participou junto com S. W. na *piscina*. No rito de saída desta sessão perguntei-lhe do que havia brincado ao que o menino respondeu, ao seu modo, que gostou de brincar na *piscina*.



Foto 32 – S. W. joga de *nadar* na *piscina* montada com os cubos de espuma.

Nesta mesma sessão a mãe de S. W. explicou que o menino iniciou a participar de aulas de natação e que tinha gostado muito. De fato, as atividades prazerosas em que S. W. participou fora do Programa de Psicomotricidade Relacional também se manifestaram nas sessões na companhia dos colegas. Como prediz Vygotsky (1989), o jogo da criança é mais memória em ação do que um imaginário novo e criativo.

Outro aspecto importante do comportamento de S. W., em relação às vivências simbólicas, diz respeito às relações interpessoais. Nas brincadeiras de faz-de-conta o menino começou a demonstrar melhor disponibilidade para a participação na companhia dos demais colegas.

No início de 2001 as vivências simbólicas de S. W. eram breves e passageiras. As que se prolongaram por um espaço de tempo maior tiveram início na sessão nº13, em 13/06/2001, quando o menino jogou de *pegador* e *fugitivo* com os colegas. Estas vivências simbólicas, apesar de também serem dinâmicas, possibilitaram aproximar as relações de S. W. com os demais colegas do grupo e, antes, quando brincou de forma sensório-motora permaneceu, brincando mais individualmente.

As primeiras experiências relacionais de S. W. com os colegas do grupo

As primeiras sessões foram caracterizadas por uma forma de brincar individual de S. W. O ritmo que o menino imprimia na sua forma de brincar também não permitia a aproximação dos colegas e também dificultava a sua percepção sobre as atividades que os colegas desenvolviam na sala. Os contatos que S. W. realizou com os colegas foram breves e não caracterizavam relações significativas com os pares.

O colega D. B. (“Normal”) foi um colega com quem S. W. brincou nas primeiras sessões. A observação descreve estas suas relações iniciais:

“8:50h pega o bambolê e o joga por cima da cabeça de D. B. O bambolê desliza até as suas pernas, S. W. o puxa e seu colega cai. S. W. tenta pegar seu colega novamente, mas acerta em um cubo de espuma. O professor aproveita o cubo para dar forma de um caminhão. S. W. senta em cima dos cubos que o professor montou e é empurrado pelo professor e D. B.. S. W. segura um cone e faz sons enquanto dirige. Agora S. W. é convidado para ajudar a empurrar D. B., ele diz que não quer e quer andar novamente. S. W. apenas olha o professor empurrar D. B. Depois sobe em cima dos cubos e começa a andar junto com o colega. Após pega D. B. e puxa para si o cone que o colega segura e o derruba. Pega o cone e coloca em sua cabeça e caminha pela sala” (Sessão nº05, obs. nº04 de S. W., em 18/04/2001).

As relações iniciais de S. W. com os colegas eram realizadas com muita energia, o que possibilitava pouca troca com os mesmos. As tentativas dos professores nestas primeiras sessões de 2001 foram no sentido de ajudar a organizar a atividade de S. W. com os colegas e de possibilitar experiências mais calmas, como as de construção, e simbólicas.

Em muitas sessões tomei a atitude de passar segurança para S. W. explorar a sala em acordo com as suas necessidades. No processo das sessões passei a intervir no ritmo da atividade que o menino desempenhava. Procurava fazer S. W. parar e escutar que era para brincar com calma. Nestas ocasiões, antes de deixá-lo reiniciar a brincar, perguntava-lhe onde iria brincar, ou o que estava fazendo, ou ainda, com quem estava brincando. Esta atitude de intervenção foi de ajuda e de auxílio para a organização de S. W. em suas brincadeiras, na tentativa de favorecer relações de vínculo com os demais colegas do grupo.

O incentivo continuado e sistemático dos professores em ajudar S. W. a diminuir o ritmo nas suas brincadeiras, para conseguir estar mais receptivo aos colegas do grupo, começava a dar os primeiros sinais de melhoria já no segundo semestre de 2001. Percebi que as relações com os demais colegas do grupo no momento de brincar começavam a se tornar mais constantes. S. W. passa a adotar um ritmo menos intenso e começa a tornar-se mais receptivo aos colegas. É neste período que iniciou a perceber os colegas do grupo como parceiros que poderiam brincar em sua companhia. As descrições que seguem ilustram alguns destes momentos relacionais de S. W. com o grupo, a primeira registra uma participação em uma brincadeira coletiva:

“O professor joga a bola gigante, com auxílio do bastão, na companhia de J. S. (SD), A. L. (‘Normal’), S. W. (DA) e D. B. (‘Normal’). Passam a bola para o professor que a distribui para os demais na roda. O professor vai saindo da brincadeira, e as quatro crianças permanecem jogando umas com as outras” (Fotografia nº33, em 13/06/2001).



Foto 33 – S. W. prepara-se para brincar junto com os colegas nos passes de bola com os bastões.

S. W. (DA), D. B. e A. L. (“Normais”) perceberam que o professor estava jogando com J. S. (SD) e se aproximaram para jogar junto. Reconheço que as situações em que o professor está junto podem ser incentivos para as crianças participarem, pois gostam da

presença do adulto. A atividade que fazia com J. S. era de passar a bola gigante com o auxílio do bastão. As crianças que se aproximaram para brincar, antes de entrar na brincadeira foram buscar um bastão para integrar-se. As crianças não pediram para brincar, ingressaram na brincadeira jogando a bola umas para as outras. O fato de estar com o bastão e junto no grupo era sinal de que estavam brincando e que faziam parte do grupo. Nesta atividade fui o centro das atenções no início e estimulei para que passassem a bola entre os colegas. Quando percebi que a atividade ganhou vida própria entre os participantes, procurei sair. A foto que ilustra este momento foi batida por mim, que tive tempo de buscar a máquina fotográfica e buscar o melhor ângulo para registrar o jogo dos quatro meninos.

Outra participação de S. W. em companhia dos colegas descreve o que segue:

“S. W. e D. B. estão brincando de subir no espaldar, sentar no último degrau e depois saltar sobre o colchão gigante, e repetem diversas vezes os mesmos passos juntos. A. F. se aproxima da dupla e começa a provocar S. W. para correr atrás dele. S. W. e D. B. saltam de cima dos espaldares e começam a perseguição. A. F. desce rapidamente do colchão gigante e tropeça nos colchões que estão no chão. Quando cai no chão, tenta reerguer-se, mas S. W. sobe em cima de suas costas e começa a brincar de montaria. Segura com as duas mãos na camisa de A. F. e joga como *cavalo* e *cavaleiro*” (Fotografia nº 34, em 12/09/2001).



Foto 34 – S. W. joga de *cavaleiro* com o seu colega na sessão.

As experiências relacionais de S. W. com o grupo foram os primeiros indicativos da sua percepção do grupo e dos acontecimentos nas sessões. Os colegas também perceberam que S. W. poderia ser um parceiro nas brincadeiras e passaram a adotar comportamentos de procura pelo menino. D. B. é um menino “normal” de cinco anos de idade e que era muito participativo e criativo nas sessões. No ano de 2001 foi uma das primeiras companhias de S. W. A calma, paciência e a capacidade de escuta demonstrada por D. B., em todas as rotinas da sessão, foram qualidades essenciais para estabelecer a relação com S. W., que soube perceber esta disponibilidade em D. B.

S. W. nos ritos de saída: o auxílio para guardar os materiais e os reflexos em casa

Os ritos de entrada e de saída foram as rotinas da sessão em que S. W. melhor demonstrou a capacidade de atenção e de escuta sobre o professor e os colegas. Apesar de o comportamento de escuta e de atenção estarem em exercício, nas primeiras sessões do ano de 2001, foram os pais que perceberam em casa que houve algumas mudanças significativas no comportamento do menino. É como descreveram nos registros que fizeram:

“Sua concentração e atenção estão mais apuradas. Rotinas como sentar em roda para conversar, contar histórias ou mesmo para combinar e iniciar as brincadeiras estão mais freqüentes. Guarda os brinquedos, na maioria das vezes, sem que tenhamos que insistir. Sua verbalização está melhorando dia-a-dia. Muitas estórias sobre as sessões ele quer nos contar, mas não conseguimos entender. Ele ainda consegue enumerar tarefas. Isto é, para ir na ‘escola da minhoca’ ele, com a nossa ajuda, enumera coisas, etapas que deverá cumprir antes da ida às sessões” (Memorial Descritivo dos pais de S. W., em 01/05/2001).

O ato de guardar os materiais na sessão para S. W. era uma continuidade do brincar que se desenvolvia durante a sessão. O menino continuava a correr e a fazer saltos nos diversos objetos pela sala sem identificar que o momento das brincadeiras havia acabado. Neste sentido um professor auxiliar orientava S. W. para que cooperasse em guardar os materiais. Com o auxílio de um professor auxiliar que mostrava o que as demais crianças estavam fazendo, S. W. iniciava a guardar os materiais. Esta orientação para guardar os brinquedos, no início do ano de 2001, teve que ser permanente, pois a vontade de continuar a brincar era grande. Quando S. W. percebia que o professor auxiliar não o acompanhava, então

reiniciava a brincar.

No memorial descritivo dos pais de S. W. há indicativos de mudança de comportamento do filho no ato de organizar os brinquedos. O menino passou a guardá-los após o uso. O ato de guardar os materiais era uma atitude que fazia com dificuldades nas sessões e precisava ser ajudado pelos professores. Porém S. W. reservava muito carinho e manifestava gostar muito das sessões de psicomotricidade, que ele apelidou de *escola da minhoca*, pois para chegar até o local das sessões, em 2001, era preciso percorrer um caminho sinuoso construído com cimento.

Enumerar tarefas com a intenção de compreender a aproximação do momento das sessões de psicomotricidade, destacar um nome carinhoso para o local onde participava das sessões e comunicar com vontade aos pais aquilo que fazia nas sessões implicaram em compreender a intensidade do prazer vinculado a sua participação nas sessões de psicomotricidade relacional.

Os ensinamentos de Wallon (1995A) com respeito às aprendizagens que são produtos das relações significativas e afetivas que se estabelecem nas relações interpessoais se fazem presente nesta ilustração de manifestação de atitudes que os pais descrevem. Também Pichon-Rivière (1995) explica que somente é possível aprender com aquelas pessoas que nos são significativas. O vínculo e a afetividade são ajudas necessárias às aprendizagens.

O carinho reservado para as sessões de psicomotricidade relacional e os seus professores foi levado para casa e era manifestado na forma de comportamentos que eram exercitados nas sessões, como: sentar em círculo, planejar o que vai brincar e guardar os materiais após brincar.

Nova trajetória lúdica de S. W. em 2002

A trajetória lúdica de S. W. continuou dinâmica neste novo ano, porém houve acréscimos significativos nas atividades simbólicas e de exercícios. Apresento por primeiro as atividades simbólicas que se destacaram na participação do menino em 2002:

- a) brincar na *ponte*;
- b) perseguir e ser perseguido, de *fantasma* e com os fantoches;
- c) brincar de *armadilhas* com diferentes colegas;
- d) brincar de *pescador* e de *peixe*;
- e) brincar de fantasiar-se de *Batman*;
- f) participar nas construções: das *casas* e do *carro*.

A brincadeira da *ponte* iniciou na sessão do dia 10/04/2002. Esta atividade foi organizada pelos professores antes do início da sessão e despertou a atenção das crianças desde o rito de entrada. Com S. W. também não foi diferente, o menino olhou para a *ponte* e falou que iria brincar de correr em cima dela. Ao mesmo tempo em que falava, apontou para ela. Quando as brincadeiras iniciaram, S. W. e D. R. (DA) correram para brincar na *ponte*. S. W. chegou antes e caminhou rapidamente sobre a *ponte* sorrindo muito. Ao chegar na ponta, olhou para D. R. que também passou na *ponte*. Passou caminhando e olhando para baixo e para os seus pés. Ao chegar no final, saltou sobre os colchões e em seguida desceu ao chão, rindo muito ao chegar embaixo. S. W. voltou para a *ponte*, dirigiu-se ao meio dela, olhou para baixo e em seguida saltou na *água* sorrindo muito e indo de volta para o colchão gigante a fim de dar reinício a atividade.

Brincar na *ponte* foi uma atividade que rapidamente provocou o simbolismo de S. W. O fato de observar o colega D. R. passar com calma e cuidado ao olhar para baixo do banco sueco (*ponte*) lhe estimulou para brincar de fazer-de-conta que saltou na *água*. A atividade que fez foi divertida e lhe permitiu continuar a vivência simbólica representando um *jacaré* em baixo da *ponte*, que avançava nos colegas que passavam sobre ela. Os professores auxiliares tiveram que interceder para não assustar a passagem daqueles colegas que se investiam de coragem para brincar, aspecto que foi bem compreendido pelo menino.

Nesta mesma sessão S. W. brincou de fugir de A. R. (SD) que colocou um tecido sobre a cabeça e correu atrás dos colegas com os braços erguidos e fazendo sons com a boca para assustar. S. W. e D. R. correram rindo e gritando pela sala. Foram para a casa montada com cubos em outro lado da sala, entraram na casa e buscaram a janela para olhar para fora em direção ao *fantasma* que se aproximava. Quando o *fantasma* chegou bem próximo, os dois saíram gritando e correndo novamente. D. R. rolou nos cubos de espuma e A. R. se aproximou dele, voltou a rolar no chão e levantou-se correndo e rindo. S. W. correu para longe, mas manteve o olhar voltado para A. R. e D. R.

Os jogos de *perseguir* e de *fugir*, com o uso dos fantoches ou os jogos do *fantasma*, foram muito bem aceitos por S. W. que vibrou nestas participações e estabeleceu novas relações com os diferentes colegas. O ritmo de S. W. foi intenso e, em acordo com a necessidade, os professores auxiliares ajudavam no sentido de baixar a pulsação do menino e orientar a sua ação com os colegas. Com estas orientações, a dinâmica das atividades permitiu que as crianças com SD também brincassem junto com ele e até o procurassem, tal como aconteceu também com J. S. na sessão do dia 17/04/2002.

Outra vivência simbólica de destaque que S. W. começou a desenvolver foi o jogo das *armadilhas*. Na sessão do dia 15/05/2002 o menino, por iniciativa própria, pegou um bambolê e começou a amarrar uma corda no mesmo. Ajudei-o a finalizar os retoques do nó. Em seguida ele foi posicionar-se escondido atrás do banco sueco e chamou D. R. para brincar. Os dois colocaram a corda e o bambolê de um lado do banco e se divertiram olhando pelo outro lado deste. Olhavam por baixo e faziam sinal de silêncio para brincarem de pegar algum colega que pudesse passar por ali. Como não passou nenhuma criança, foi S. W. quem foi o primeiro a brincar de ser pego pela *armadilha*. Neste momento da brincadeira o menino A. L. (“Normal”) pediu para brincar junto e foi ao lado de D. R. esperar para pegar S. W. que se preparava para passar na *armadilha*. Neste jogo os meninos revezaram os papéis de ser *caçado* e de *caçar* (Fotografia nº35, na sessão nº34, em 15/05/2002).

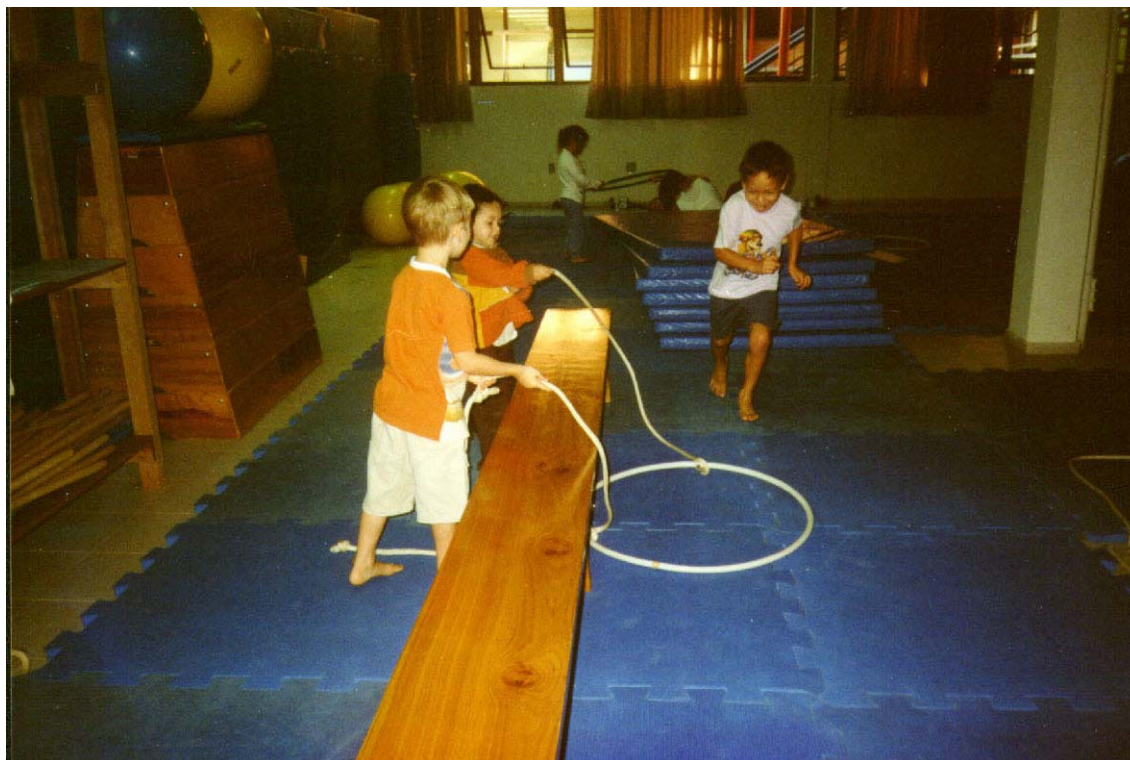


Foto 35 – S. W. corre para ser pego no jogo das *armadilhas*.

Na sessão do dia 29/05/2002, o jogo das *armadilhas* voltou a ser desenvolvido por S. W. Nesta oportunidade o menino jogou acompanhado de T. A. e D. B. (“Normais”). A iniciativa para jogar partiu de S. W. que começou organizando o jogo, e logo os meninos iniciaram a jogar junto com ele. S. W. é o primeiro a passar pela *armadilha* e mostra para os seus parceiros como é que se faz para passar nela (Fotografia nº36). Tal como prediz Winnicott (1975), o brincar é uma linguagem universal. Nestas atividades em que S. W. participou, a sua comunicação com as crianças não precisou da linguagem verbal, apenas necessitou da disponibilidade em participar. A comunicação se fez pelos gestos de brincar imbuídos da representação simbólica e pela harmonia dos sorrisos que declararam a ludicidade nesta atividade.



Foto 36 – S. W. faz a montagem do jogo das *armadilhas* na companhia dos colegas.

Outro jogo criativo de S. W. foi de fazer-se passar por *peixe* no jogo de *pescaria*. Para jogar de *pescaria* as crianças montaram um *barco* com os cubos de espuma e os colchões, pegaram os bastões e amarraram as cordas nestes. O jogo iniciou com a menina A. B. e os meninos D. B. e J. S. (SD), que logo começaram a fazer os gestos próprios de *pescar*. S. W. viu o jogo dos colegas e subiu correndo no colchão, pediu um bastão e amarrou a corda para jogar na companhia dos colegas. Jogou com eles, mas rapidamente largou o bastão e foi deitar-se no chão. Logo que se deitou no chão olhava para cima e pedia uma corda para colocar na boca. Neste momento passou a divertir-se passando pelo papel de jogar de *peixe* e de ser *fisgado* pelos colegas que estavam no *barco* (Sessão nº38, em 12/06/2002).

As representações de S. W. foram criativas, além disso, o menino fez um uso diversificado de papéis simbólicos. A sessão nº49 contou com a presença de máscaras e fantasias. S. W. já no rito de entrada desta sessão, contou ao grupo que iria brincar com uma máscara. No desenvolvimento das brincadeiras a primeira atividade que S. W. desenvolveu foi com a máscara. Ele divertiu-se muito perseguindo e assustando os colegas, entre eles, J. S., que pulava sobre a bola gigante quando S. W. começou a persegui-lo. J. S. tentou fugir, mas o menino rapidamente o alcançou e ficou pulando sobre o seu corpo deitado no colchão gigante. Nesta sessão S. W. vivenciou um personagem dinâmico e destruidor, pois a todo instante fez

sons para assustar com a boca e destruiu as construções que os colegas fizeram, como foi o caso da *casa*. Uma vez feita a intervenção do professor auxiliar o menino tirou a máscara e ajudou a reconstruir a *casa*, mas em seguida botou a máscara e voltou a fazer destruições e a perseguir os colegas.

Assim como S. W. vivenciou um personagem dinâmico, em outras sessões nº46 e nº54, respectivamente em 28/08/2002 e 30/10/2002, o menino auxiliou e brincou nas construções das *casas* com os diversos colegas (Diário de Campo). Também participou como colaborador no jogo do *carro*, construído com os cubos de espuma, com o colega D. R. que o *dirigiu* (Diário de Campo em 11/09/2002).

A trajetória lúdica de S. W. foi rica e diversa. O menino brincou motivado e atento aos diversos estímulos externos: os colegas, as novidades de materiais, as disposições dos objetos na sala, os chamados ou os modelos dos professores. Tanto participou imitando os colegas do grupo como também serviu de modelo para as novas brincadeiras dos colegas.

A disponibilidade de S. W. conseguiu buscar ajustamento inclusive com os colegas com SD que, pelas suas características, possuem menor dinamicidade na forma de brincar. A descentralização de ambas as crianças permitiu a aproximação e as trocas entre elas, aspecto que favoreceu aprendizagens significativas para ambas.

As características da DA descritas por Marchesi (1995), como: o jogo ser limitado em relação aos pares ouvintes, tendência ao isolamento dos seus pares ouvintes e limitações em receber informações do externo, tornam-se difíceis de serem aceitas como uma regra geral no caso de S. W. O jogo demonstrado pelo menino mostrou-se criativo e ousado em seus papéis, bem como na representatividade e expressividade destes. Também a vivência com os pares foi diversa e em nenhum momento S. W. tendeu ao isolamento nas sessões, ao contrário, a busca foi por fazer relações com os colegas. E, por último, a imitação e atenção às diversas informações externas foram as que permitiram a ação dinâmica e rica do menino nas sessões. Outro pólo da trajetória lúdica de S. W. foram os exercícios, aspecto que é descrito na seqüência.

Novas explorações corporais de S. W. nas sessões

Apesar de S. W. haver participado de uma trajetória lúdica de características dinâmica e simbólica, houve também as atividades de exercício. O menino brincou nas de prazer sensorio-motor, que foram as suas preferências, como: pular nos colchões, ser puxado e puxar o colchão mágico e pular no trampolim. Também houveram as experiências de desafio, que foram criativas dada a sua característica inovadora de brincar.

As atividades de exercício que S. W. desenvolveu nas sessões do ano de 2002 e que merecem descrição de destaque foram aquelas de desafio: equilibrar-se na *ponte*, saltar dos espaldares nos colchões gigantes, subir nos espaldares com as cordas (*alpinista*) e balançar-se nas cordas amarradas no espaldar. Também foram destaques os exercícios de cooperação com os colegas, como: brincar no trampolim, auxiliar nas construções e trocar passes com as bolas gigantes.

Os exercícios de desafio se caracterizaram assim pelos acréscimos feitos pelo menino como colocar obstáculos para passar na ponte e aumentar a distância entre um e outro colchão para balançar-se com a corda suspensa indo de um para o outro, pela ousadia de fazer os saltos de cima do último degrau do espaldar para cair sobre os colchões e pela dinamicidade contaminadora de subir e descer rapidamente pela corda na brincadeira de *alpinista*.

A cooperação de S. W. nas brincadeiras com os colegas também foi um comportamento importante a ser destacado nas atividades de exercícios em que participou. As boas habilidades do menino, com a orientação dos professores, auxiliaram-no no desenvolvimento das brincadeiras em companhia dos colegas. Nesse sentido o menino brincou de trocar passes com os diversos colegas nas bolas gigantes, de auxiliá-los empilhando os cubos de espuma nas diversas construções, bem como no equilíbrio deles para pular no trampolim (Fotografia nº37, na sessão nº52, em 09/10/2002).



Foto 37 – S. W. brinca de equilibrar-se no trampolim pulando acompanhado.

Em todos esses exercícios a ludicidade esteve presente nas suas atitudes. Na brincadeira de cooperar com os colegas no trampolim, o professor auxiliar adotou a linguagem que é passada ao grupo de brincar junto. Neste sentido os colegas foram ajudados para pular ao mesmo tempo no trampolim. As meninas V. M. e V. V. pularam na companhia de S. W. que se divertiu muito com as colegas.

A partir destas descrições destaco que a característica predita por Telford e Sawrey (1988) de que as crianças com DA possuem um comportamento reduzido em relação ao número de atividades e coisas sobre as quais possam sentir curiosidade pode não ser aplicada neste caso. O menino apresentou várias participações que destacam bom envolvimento participativo e criativo em relação às formas de brincar. A partir destas reflexões passo a destacar o comportamento de S. W. nos ritos das sessões.

A capacidade de projetar de S. W. nos ritos de entrada

S. W. iniciou os ritos de entrada das primeiras sessões do ano de 2002 recebendo auxílio dos professores para acompanhar e estar à escuta dos projetos dos colegas no grupo. Na sessão do dia 03/04/2002, o menino teve de ser ajudado pelo professor auxiliar que, sentado ao seu lado, orientou o olhar do menino para a fala dos colegas. Mesmo com esta orientação S. W. permaneceu balançando o corpo para frente e para trás com os olhos fechados, por isto tive que chamar o seu nome, pedir para que me olhasse e então falei-lhe que não era a hora das brincadeiras e que naquele momento era importante manter a atenção aos colegas do grupo.

Neste rito de entrada, o colega A. F., parceiro de S. W. nas brincadeiras em 2001, tocou na perna de S. W., colocando a mão na perna do menino. S. W. retira a mão do menino, mas depois volta a procurar A. F., cutucando-o seguidas vezes, até que este pede para ele parar.

Apesar desta experiência de desatenção no rito de entrada, o menino apresentou freqüentes tentativas de acompanhamento e de interação com os colegas nestes momentos. Algumas destas experiências ocorreram na atividade de contar histórias, momento em que uma professora auxiliar interpretou uma história para o grupo, nas sessões nº33, nº46 e nº48. Nestes momentos o menino dedicou atenção exclusiva para a professora auxiliar. Para onde ela se deslocava o menino levou os olhava divertindo-se com a interpretação desta (Fotografia nº38).



Foto 38 – S. W. demonstra atenção e envolvimento com a interpretação da estória pela professora auxiliar.

Neste momento é importante trazer presente uma das características das crianças com DA, citada por Telford e Sawrey (1988), que prediz que há uma aparente desatenção crônica no comportamento destas. Também é importante questionar: se há uma desatenção crônica e, caso ocorra, em que situações é evidenciada? No desenvolvimento das estórias nos ritos de entrada, a atenção de S. W., com DA profunda, foi constante. Outros momentos também comprovam a atenção, a interação e a comunicação do menino nos ritos de entrada.

S. W. foi motivado pelos materiais da sala e pelos colegas do grupo

A organização da sala pelos professores, que construíram uma *ponte* para as crianças brincarem, despertou a atenção do grupo. S. W. também permaneceu atento à esta construção na sessão do dia 10/04/2002. E comunicou ao grupo que iria brincar na *ponte*.

Outro recurso que contribuiu para a interação de S. W. com as crianças do grupo foi provocar o menino em projetar as brincadeiras e os colegas que iriam participar com ele nestas atividades. S. W. gostou de apontar para os colegas e de repetir o nome dos mesmos enquanto falava-lhe o nome das crianças que ele apontava (Sessão nº38, obs. nº25 de S. W., em 12/06/2002).

Na sessão seguinte, em 19/06/2002, S. W. permaneceu atento aos comportamentos dos colegas. Quando perguntei se alguém gostaria de começar a contar do que iria brincar, a menina A. B. levantou o dedo e S. W. imediatamente a seguiu levantando o seu também. Ele permaneceu atento durante a fala da colega. Nesta sessão questionei-o sobre o que iria brincar. O menino projetou as atividades de brincar no trampolim, construir casa e brincar com os colegas, quando se referiu aos colegas apontou para todos os colegas com o dedo indicador contornando o grupo todo.

O projeto de brincar de S. W. foi se concretizando no desenvolvimento do brincar em muitas sessões. Ou seja, o projeto de brincar foi levado a cabo durante o brincar nas sessões. Um destes momentos foi na sessão do dia 18/09/2002 quando comunicou que iria brincar de máscara. Ao falar que iria brincar, passou as mãos no rosto indicando a brincadeira que faria (Sessão nº49, obs. nº36 de S. W., em 18/09/2002).

Com os desenhos

Desenhar no rito de entrada foi uma atividade que o menino sempre gostou muito de fazer. Aproveitei esta atividade para despertar sua atenção para os colegas do grupo, incentivando-o a projetar suas brincadeiras com os colegas. De fato, S. W. já vinha fazendo este exercício durante o ano de 2002 e os seus projetos ficaram mais consistentes com o uso dos desenhos. A observação descreve uma sessão em que foi desenvolvida esta atividade:

“O professor mostra o desenho de S. W., que logo fala que é dele. O professor o chama para a sua frente. S. W. fala e aponta na direção dos cubos. O professor então fala: 'Na casa?' repetindo o que falou. S. W. olha o professor e aponta para o desenho e fala. O professor pede para ele repetir. S. W. aponta para o desenho e fala fazendo gestos, o professor pergunta: 'Na casa?', S. W. faz sinal de positivo. O professor pergunta com quem ele vai brincar, e ele encosta em D. R.. O professor pergunta: 'Com quem mais?' E o menino aponta para A. R. (SD), para A. B. e fala o nome dela” (Sessão nº44, obs. nº31 de S. W., em 14/08/2002).

Na sessão do dia 16/10/2002, S. W. também fez boa produção gráfica e identificou no seu desenho, junto comigo, a representação do trampolim e do jogo na *casa*, ou seja, de ajudar os colegas a construí-la. A representação gráfica de S. W. também foi usada como estímulo para outras crianças. Como recurso pedagógico colocamos as crianças ao lado de S. W., incentivando-as a olhar o desenho do menino como modelo a ser imitado.

Mostrar e convidar os colegas para brincar no rito de entrada

Mostrar ao grupo o projeto de brincar foi uma atividade bem compreendida por S. W., que também gostou muito de participar. Esta forma de provocar a comunicação das crianças fazendo uso do corpo, ou seja, demonstrando ao grupo como vão brincar foi feita de duas formas: mostrar individualmente o projeto das brincadeiras e convidar um colega para mostrar juntos o projeto das brincadeiras.

S. W. foi o segundo a ser chamado para mostrar ao grupo como iria brincar na sessão do dia 06/11/2002. Quando foi convidado, correu até o espaldar e começou a subir pela corda, em seguida foi até os cubos de espuma e atirou-se sobre eles. Os colegas começaram a aplaudi-lo quando voltou para o grupo. Junto com os colegas S. W. colocou-se de quatro apoios no chão e começou a fazer-de-conta que mordida os pés dos colegas, um a um o menino foi passando pelo círculo. Os colegas riram e vibraram muito com a forma de S. W. mostrar como brincaria. (Sessão nº55, obs. nº42 de S. W., em 06/11/2002).

Depois de mostrar aos colegas o projeto de brincar, o menino sentou junto com o grupo e permaneceu prestando muita atenção aos projetos dos colegas. S. W. divertiu-se com as apresentações dos colegas. Também chegou a se movimentar na roda procurando um ângulo melhor para ver o que eles faziam quando mostravam as suas brincadeiras (Fotografia nº39).



Foto 39 – S. W. busca uma posição melhor para ver como os colegas fazem para brincar.

A atividade de mostrar na companhia do colega o projeto para brincar na sessão foi feita nas sessões nº57 e 58. Nestas duas sessões S. W. fez duas escolhas diferentes de colegas para brincar junto com ele. Na primeira oportunidade escolheu a menina V. M. e na outra vez escolheu J. S. (SD). Nestas duas vezes o menino demonstrou boa iniciativa em buscar os colegas para mostrar do que iria brincar.

S. W. prepara-se para os ritos de saída: colabora para guardar os materiais e na massagem

O comportamento de S. W. para ajudar a guardar os materiais foi ajudado pelos professores que orientaram-no para colaborar neste momento de organização. S. W. demonstrou boa percepção do ritmo das brincadeiras na sessão, pois, quando percebia que o ritmo diminuía, ele vinha me perguntar através de gestos se as brincadeiras haviam acabado. Fiz uso de uma ação preventiva com S. W., ressaltando-lhe da sua incumbência de ajudar a guardar os materiais, durante as brincadeiras, antes de dar o sinal. O menino demonstrou melhor organização nestes momentos, pois ficou esperando dar o sinal para começar a guardar os brinquedos que lhe cabiam em seu devido lugar.

A massagem também foi um dos momentos de melhor descontração do menino. Apesar do ritmo dinâmico desenvolvido por S. W. nas brincadeiras da sessão, o momento de receber a massagem foi bem acolhido e percebido por ele como algo prazeroso. Nestas oportunidades verificamos que a sua frequência cardíaca esteve elevada. A massagem contribuiu para diminuir este ritmo.

S. W. demonstrou boa disponibilidade para receber a massagem dos professores e dos colegas, bem como demonstrou muita compreensão do significado afetivo e de cuidado com os colegas quando os massageou (Fotografia nº40, na sessão nº52, em 09/10/2002).

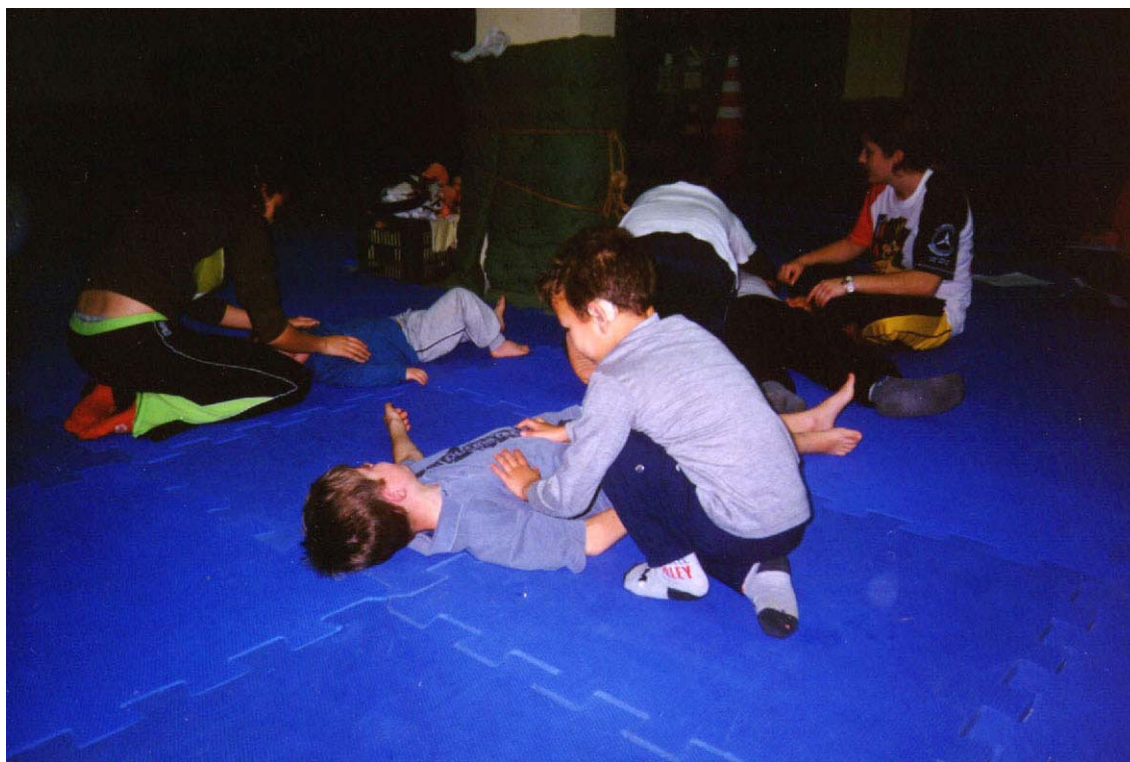


Foto 40 – S. W. demonstra atenção e carinho com o colega ao fazer a massagem.

As comunicações de S. W. no rito de saída

As comunicações de S. W. nos ritos de saída estiveram bem relacionadas com o que brincou no desenvolvimento das brincadeiras na sessão propriamente dita. Estas comunicações ocorreram de diferentes formas: com auxílio dos desenhos, com o auxílio de gestos, com a verbalização em conjunto com os colegas e individual.

O uso dos desenhos foi particularmente interessante na comunicação de S. W.

Aconteceu na sessão do dia 21/08/2002. Acompanhei o desenho de S. W. e coloquei A. R. (SD) ao seu lado, para ser incentivada a desenhar por ele, pois os seus desenhos apresentavam boa identificação dos objetos e personagens. Enquanto incentivei A. R., fui observando S. W. que desenhou uma pessoa, depois outra e começou a riscar todo o corpo destas. Neste momento me surpreendi e fiquei frustrado pelo acontecido, pois desejava que A. R. pudesse ser incentivada a fazer melhores formatos de desenho com o modelo de S. W. Contudo o menino rabiscou todo o seu desenho.

Depois fui chamando os colegas para contar o que desenharam. Quando chamei S. W., o menino disse que desenhou *fantasmas*. Enquanto falou, fez gestos explicando que os riscos eram o tecido que cobria as pessoas, como de fato foi feito nas brincadeiras do grupo nas sessões.

De fato as atividades simbólicas foram incentivos para as recordações de S. W. nos ritos de saída. Em todas estas oportunidades conseguiu lembrar do que brincou nas sessões com um uso sincronizado de gestos e verbalização (Fotografia nº41, em 30/10/2002).



Foto 41 – S. W., no rito de saída, expressa gestualmente o que brincou na sessão.

Herzog (1988) comenta sobre as dificuldades das crianças com DA na comunicação e restituição de acontecimentos que desejam expressar. No caso de S. W., a comunicação foi auxiliada por uma infinidade de recursos que o auxiliaram na comunicação. A restituição dos acontecimentos pode ser muito bem compreendida pelos professores e o grupo que conseguia interagir com a fala do menino.

Repercussões do comportamento do menino em casa

Os ritos de entrada e de saída também foram muito lembrados em casa, na companhia dos pais e da nova irmã, também adotada no ano de 2002. Os pais de S. W. descreveram nos memoriais descritivos os comportamentos dele quando voltava para casa. Uma das descrições é a que segue:

“Quando S. W. chega em casa, depois das sessões de psicomotricidade relacional, chama o pai e a mãe para brincar de 'Atos'. S. W. adota o personagem do 'professor Atos' nas sessões que faz com o pai e a mãe. S. W. procura usar uma voz mais forte e o rosto sério para falar na rito de entrada em que coloca o pai e a mãe. As ações são rápidas e logo o menino bate palmas para começar a brincar, em seguida pede para ajudarem a guardar os materiais. O momento de fazer a massagem é mais concentrado. Coloca os pais deitados e faz a massagem com calma em todo o corpo. Depois pede para que os pais sentem-se para, em seguida, abraçar os pais como se a sessão estivesse acabado” (Memorial Descritivo dos pais de S. W., em 06/11/2002).

Brincar da sessão com seus pais foi um indicativo de que S. W. levava para casa muitas aprendizagens que fazia nas sessões de psicomotricidade relacional. Os pais de S. W. relataram que o menino esperava com muita ansiedade os momentos das sessões e que gostava de participar-lhes o que vinha aprendendo nestas.

De fato compreendo que o ato de restituir na íntegra as rotinas das sessões de psicomotricidade relacional requisita boa aprendizagem e capacidade de comunicação do menino, mas também é importante destacar o ambiente saudável e de disponibilidade de escuta que é o ambiente familiar de S. W. em que os pais sempre demonstraram total interesse e contribuição com o aprendizado do menino.

A mãe de S. W. também relatou, que desde que o menino iniciou no Programa de Psicomotricidade Relacional, veio demonstrando um comportamento mais calmo e que conseguia verbalizar algumas atividades que lhe chamavam a atenção durante as brincadeiras nas sessões. Destacou também que percebia boa atividade mental do menino para solucionar problemas e buscar alternativas para brincar de formas diferentes. De fato, estas repercussões em casa eram atitudes novas que S. W. vinha participando nas sessões, e levava para casa as suas novas aprendizagens.

8.5 D. R.

O menino D. R. nasceu na cidade de Lajeado em 13 de fevereiro de 1998. Os pais relataram que não esperavam uma gravidez, pois o casal se conhecia há pouco tempo. Em seguida ao diagnóstico de gravidez, o casal começou a gostar da idéia de ter um bebê e foi morar junto. O processo da gravidez foi tranquilo e saudável, com duração de nove meses. O pai e a mãe vivem juntos e há uma boa relação do casal. Eles possuem a escolaridade fundamental completa e ambos trabalham.

D. R. nasceu de parto normal, pesando 2.850 gramas e medindo 45 cm. Em seguida ao parto, chorou. Foi amamentado até os seis meses. Após este período a mãe, com pouco leite, abandonou a amamentação junto ao peito. O menino não manifestou resistência e passou a tomar uma mamadeira ao dia. D. R. sempre foi uma criança muito ativa. Aos seis meses começou a freqüentar a escola de educação infantil. O seu desenvolvimento psicomotor apresentou posturas como a de sentar e arrastar-se aos oito meses, permaneceu em pé aos nove e adquiriu a marcha com treze meses. Iniciou com balbúcio aos cinco meses e aos nove meses ensaiou as suas primeiras palavras. Em seguida D. R., aos quatorze meses, articulava palavras simples. Desde bebê sempre foi uma criança muito esperta, prestava atenção em tudo e em todos.

Com dezoito meses, D. R. teve meningite bacteriana. Os primeiros sintomas foram febre e vômito. D. R. permaneceu internado dez dias no hospital. Alertados pelos médicos de que a doença poderia ter deixado uma seqüela, os pais começaram a observar seus comportamentos. Ainda no hospital já perceberam uma diferença auditiva em D. R., pois quando o chamavam ele não respondia ao chamado. Em vista da perda auditiva, D. R. foi

parando de falar, também parou de caminhar por dois meses e, quando tentava, caía muito. Recomeçou a andar arrastando-se. As idas para a escola de educação infantil também foram interrompidas, e D. R., como expressou sua mãe, teve de começar tudo de novo.

Em seguida à sua recuperação, os pais o levaram para Porto Alegre com a finalidade de fazer um exame de audiometria que acusou o diagnóstico de perda auditiva profunda no ouvido direito e cofose (surdez completa) no ouvido esquerdo. O diagnóstico provocou a necessidade de auxílio fonoterápico que se iniciou em 14 de janeiro de 2000. Com um ano e onze meses, os pais o levaram para o tratamento fonoterápico.

No tratamento fonoterápico, a fonoaudióloga relata na entrevista que realizei que os primeiros encontros com D. R. foram muito difíceis, pois o seu choro era compulsivo. A seqüência dos encontros possibilitou perceber que o menino demonstra vontade de aprender e curiosidade em suas iniciativas. No andar do tratamento iniciou a fazer uso do aparelho auditivo. O aparelho possibilitou bons avanços na audição, que atualmente se encontra em um nível de perdas moderadas (com o uso dos aparelhos). Atualmente, aos quatro anos e meio, está falando algumas palavras, às vezes tenta formar frases. Continua a freqüentar a fonoaudióloga duas vezes por semana e voltou a freqüentar a escola de educação infantil durante a tarde.

O ingresso no Programa de Psicomotricidade Relacional: os primeiros contatos

Quando ainda estava no início do Programa, em março de 2001, fiz contato com as escolas de educação infantil na busca de crianças PNEE que desejassem fazer parte do Programa de Psicomotricidade Relacional. Dentre estes contatos, algumas professoras solicitaram o atendimento para D. R. Em seguida a mãe de D. R. fez contato telefônico comigo no Centro Universitário UNIVATES. A mãe explicou que gostaria que D. R. participasse, mas ressaltou achar difícil a sua permanência no Programa, pois a criança resistia aos ambientes novos. Propus-lhe tentarmos uma participação de D. R. em uma sessão em conjunto com ela, e a mesma concordou.

O início de D. R. no Programa de Psicomotricidade Relacional se deu em 04 de abril de 2001. O grupo já estava em sua sessão nº03 e D. R. veio acompanhado da sua mãe. Como se tratava da primeira sessão junto com o grupo autorizei a participação da mãe para auxiliar neste momento de adaptação. As primeiras sessões com a presença de D. R. foram marcadas pela sua resistência e o choro insistente pois não queria participar com o grupo das crianças. No começo o menino comparecia às sessões acompanhado de uma chupeta e de uma fraldinha, objetos inseparáveis. O ato de tirar os calçados e entrar no *tatami* tiveram que receber o auxílio da mãe, pois ele manifestou extrema resistência e forte choro acompanhado de gritos. A primeira observação descreve as dificuldades iniciais do menino no exercício de adaptação ao ambiente da sessão:

“8:37h D. R. está sentado no colo da mãe. Levanta-se, mas a sua mãe o segura. D. R. levanta e segura com as mãos os seus tênis que estão nos pés. A mãe faz um esforço para tirar os tênis, D. R. grita dizendo 'não' e 'não'. A mãe consegue tirar os tênis e D. R. chora muito” (Sessão nº03, obs. nº01 de D. R., em 04/04/2001).

Como se observa, D. R. relutou em tirar os tênis. O menino sabia que se tirasse o calçado era porque entraria na sessão e por isto resistia. A mãe tomou uma primeira atitude de intervenção que ajudou em sua adaptação, que foi a de tirar os tênis. Na primeira reunião com os pais das crianças participantes do Programa, eu lhes havia dito que nas sessões de psicomotricidade as crianças somente poderiam brincar no *tatami* descalças.

Explico que consenti na participação da mãe em conjunto nas primeiras sessões, no rito de entrada, para auxiliar no processo de adaptação do menino com o grupo, bem como para poder passar para a mãe a confiança necessária para que a mesma percebesse o local como um contexto seguro. Concomitante às participações da mãe no rito de entrada, eu conversava com a mesma para combinar o processo de separação, ressaltando que no mesmo ela seria a peça fundamental para o seu sucesso. Enquanto busquei a confiança da mãe a sua permanência na sessão também me auxiliou no sentido de poder estar atento às outras crianças, que também estavam em fase de adaptação nestas primeiras sessões, cujas mães não estavam presentes no grupo. No final desta sessão expliquei para a mãe que na próxima ela deveria permanecer com o grupo somente no rito de entrada e que, em seguida, deveria deixar o menino comigo, mesmo se a criança demonstrasse resistência.

Ainda nesta primeira sessão, ao iniciarem as brincadeiras D. R. continuou chorando, qualquer insistência e aproximação dos professores, no sentido de ajudar para acalmar provocava resistência, choro e gritos renovados. Percebendo sua resistência à aproximação, preferi deixar o menino só, observando-o à distância. Neste momento ele andou pela sala chorando com o bico e a fralda sobre os ombros. Somente encontrou descanso quando, ajudado pela mãe, recolheu-se junto aos legos para fazer montagens. Quando percebi que houve um relaxamento no seu tônus, aproximei-me e, D. R., para minha surpresa, mostrou-me o que estava montando. A partir deste momento, o menino saiu dos legos e começou a explorar a sala: mexeu nos cones, brincou com a bola gigante, correu e subiu nos colchões, saltou nos colchões que estavam no chão. Repetiu esta trajetória seguidas vezes. Deixamos que D. R. Pudesse explorar a sala. Todos os esforços do grupo eram de fazer com que ele estivesse sentindo-se bem na sala de psicomotricidade.

Nesta mesma sessão, quando chamei a atenção do grupo das crianças para o momento de guardar os materiais, D. R. iniciou novamente a chorar e a gritar compulsivamente. Neste momento o menino não conseguiu guardar os brinquedos, nem participar do momento da massagem e somente permaneceu junto ao rito de saída com um comportamento mais contido porque estava na companhia da mãe.

Com o decorrer das sessões percebi que os ritos de entrada e de saída eram os momentos mais difíceis para D. R. Tal como descreve Winnicott (1975) em relação ao objeto e o fenômeno transicional, compreendo que as atividades lúdicas, no desenvolvimento da sessão propriamente dita, se inscrevem como um fenômeno transicional para D. R. que começa a envolver-se e a sentir-se bem enquanto brinca. Volta a lembrar-se da falta da mãe somente nos momentos em que pára de brincar, como nos ritos de entrada e de saída.

Com a descrição do primeiro contato que tive com D. R. no Programa de Psicomotricidade Relacional, passo a desenvolver o processo vivencial do menino no grupo no ano de 2001.

O processo vivencial de D. R. junto no grupo das crianças nas sessões do Programa de Psicomotricidade Relacional no ano de 2001

Para descrever o processo vivencial de D. R. nas sessões do Programa de Psicomotricidade Relacional em 2001, faço esta apresentação, considerando os momentos da sessão de psicomotricidade, ou seja, descrevendo a ação relacional de D. R. no rito de entrada, no desenvolvimento da sessão propriamente dita (momento de brincar) e no rito de saída. Início descrevendo os comportamentos de D. R. no rito de entrada.

D. R. nos ritos de entrada das sessões de psicomotricidade relacional

Com base no primeiro contato que tive com D. R. na sessão de psicomotricidade em 04/04/2001 percebi que o foco da necessidade era ajudar o menino a sentir-se bem com o grupo. Também entendi que a ajuda da mãe era necessária, pelo menos no rito de entrada. Na sessão seguinte, em 11/04/2001, fiz uso dos desenhos como um recurso lúdico para o rito de entrada. D. R., ainda com a mãe apresentou, o seguinte comportamento:

“8:33h D. R. recebe a folha para desenhar e o professor o ajuda. No colo de sua mãe chupa uma chupeta e diz que não vai brincar jogando o corpo para trás. 8:36h com a ajuda da mãe D. R. pega o lápis e começa a rabiscar o papel. Mostra depois o que fez para sua mãe. Logo após olha para as crianças que estão desenhando. 8:37h após pega um punhado de lápis e rabisca a folha com todos na mão. 8:38h a mãe tira o tênis dele, e o professor o pega no colo. Ele chora e se debate no colo do professor, pega o bico e joga contra a parede chorando e gritando. 8:39h tenta sair do colo do professor, chora, chama a mãe. O professor mostra-lhe o que o colega está desenhando. O professor sinaliza para que a mãe retire-se da sala. D. R. continua a chorar insistentemente. Olha sob o ombro do professor procurando a mãe, começa a chorar e a gritar. Gira os olhos ao redor da sala e permanece abraçado ao professor tossindo” (Sessão nº04, obs. nº02 de D. R., em 11/04/2002).

O comportamento de D. R. seguiu sendo de resistência e choros na presença da mãe nos ritos de entrada durante as duas aulas seguintes. Permaneci com o combinado com a mãe de D. R. nestas duas sessões que se seguiram. O combinado era de que a mãe ficasse com o grupo apenas no rito de entrada e em seguida deixasse o menino conosco. Também combinei

com a mãe que falasse com segurança para D. R. sobre a permanência dele na sala sem a mãe, e que, ao final da aula, ela voltaria para buscá-lo. O combinado foi executado pela mãe, que suportou com segurança os gritos e o choro do filho nesta primeira separação. O mesmo ficou comigo durante todo o desenvolvimento do rito de entrada. As demais crianças, apesar dos gritos, do choro contínuo e da resistência física do menino falavam dos seus projetos sem problemas. Ao serem solicitadas para comunicar suas brincadeiras o faziam enquanto D. R. chorava forte. Apenas S. W., também com DA, olhava fixamente para D. R. durante todo o rito de entrada com as mãos em seus ouvidos. Os registros das observações descrevem os acontecimentos nas sessões seguintes de D. R.:

“8:26h o professor aproxima-se de D. R., que está no colo de sua mãe, com os braços entrelaçados no pescoço dela. Convida D. R. para sentar junto ao grupo. D. R. agarra-se fortemente na mãe, faz sinal de negativo com a cabeça e careta com o rosto, ameaça chorar. A mãe carrega D. R. até o banheiro. 8:30h D. R. sai do banheiro caminhando na frente da mãe. O professor pega D. R. no colo, que começa a chorar alto. Sentam-se no círculo e o menino fica no colo do professor. Ele segura a chupeta na boca com a mão esquerda. O professor apresenta os colegas em voz alta. D. R. cessa o choro e olha para um colega, inicia um choro sem lágrimas, faz caretas e som de choro e tosse” (Sessão nº05, obs. nº03 de D. R., em 18/04/01).

Durante o rito de entrada, nesta sessão, fiz uma intervenção no sentido de ajudar D. R. no processo de separação da mãe. A observação realizada descreve o comportamento resistente de D. R. e a dependência com os objetos transicionais. Apesar do choro acontecer de fato, ficou evidente que o ele não se tratava de um sofrimento, mas sim de resistência, pois o mesmo começou a dar mostras de cansaço e de estar sendo forçado.

Nesta sessão, outro comportamento que fica evidenciado é a sua falta de atenção às comunicações dos colegas e do professor no rito de entrada. A observação descreve:

“Enquanto os colegas falam, D. R. movimentava as mãos. Puxa a barra da camiseta para todas as direções, entrelaça os dedos entre si, passa a palma da mão direita no nariz e mexe na chupeta” (Sessão nº05, obs. nº03 de D. R., em 18/04/01).

Em outra sessão é observado que o comportamento resistente se repete, como descreve a observação:

“8:28h a mãe de D. R. se aproxima com ele agarrado em seu pescoço. O menino segura com a mão uma fralda e na boca traz um bico. Olha para todos os lados da sala. Senta no círculo sentado no colo da mãe. 8:34h a tarefa proposta é de cada criança desenhar o seu corpo. D. R. recebe uma folha de ofício e lápis de cor, senta no chão, em frente à mãe, olha para os professores e comunica-se com os professores, está de costas para a mãe. Segura os lápis de cor azul, vermelho e verde na mão direita. Bate a ponta dos lápis na folha, sem muita força. Olha para a mãe, que agora está na sua frente, olha para a folha dos colegas e volta a gritar. Aponta com o dedo indicador da mão esquerda para o desenho do colega. Neste momento, D. R. está sem a chupeta e sem a fralda” (Sessão nº07, obs. N°04, em 02/05/2001).

Quando percebi que D. R. manifestou comportamento de resistência, mas não um sofrimento genuíno da falta da sua mãe, que as atividades lúdicas, como a de desenhar, começaram a envolver a sua atenção sobre os colegas e o ambiente, falei com a mãe de D. R. para que deixasse o menino conosco na próxima sessão e que se retirasse da sala avisando-o que iria voltar para buscá-lo no final, pois o menino apresentava boas condições de permanecer com o grupo.

Na observação que segue, em 23/05/2001, o comportamento de D. R. no rito de entrada se apresentou da seguinte forma:

“8:38h o professor aponta para ele e D. R. faz que não com a cabeça, olha para os colegas. Mexe em seus pés. Olha para os materiais, para os colegas, para o teto e para os lados. Olha para o professor que fala que todos devem brincar juntos. O menino passa as mãos no rosto e boceja. 8:40h olha para a porta. Coça a testa e olha para o colega que fala, volta a olhar o seu pé. Olha o professor e baixa a cabeça. Olha o grupo e mexe as mãos. Passa seu braço no rosto, olha o professor e para a porta. 8:48h D. R. observa a menina que fala. Mexe em seus pés e olha o professor. 8:50h D. R. sorri ao ver seus colegas sorrindo, pois uma menina mostra as unhas pintadas. Ele olha para as mãos dela e sorri. Estende seu corpo para frente e olha para os colegas” (Sessão nº10, obs. N°05, em 23/05/2001).

Fazer com que D. R. se sentisse bem junto ao grupo foi a tônica das primeiras sessões. Estabelecer uma comunicação lúdica, envolvente e, ao mesmo tempo, não incisiva e pedante foi importante para sua descontração no grupo. Desde o princípio vim percebendo que a ação relacional e de convívio com as demais crianças do grupo auxiliaram no envolvimento do menino nas sessões. A partir do convívio mais harmonioso de D. R. no grupo, passei a dar mais ênfase ao desenvolvimento da atenção e da comunicação do menino, lembrando que D. R. é DA.

A comunicação de D. R. nos ritos de entrada

Percebi que para dar início ao desenvolvimento da comunicação do menino no rito de entrada era fundamental o seu bem-estar junto ao grupo. Antes de falar, era necessário que parasse de chorar e que começasse a fazer parte do grupo das crianças. Tal comportamento mais tranquilo somente foi possível a partir da sessão nº10, conforme relatado anteriormente.

Favorecer com que D. R. exercitasse a comunicação com o grupo e com os professores nos ritos era a sua zona proximal neste momento do seu desenvolvimento. As tentativas de provocar a comunicação de D. R., nas primeiras sessões do ano de 2001, esbarraram em uma premissa que era a dificuldade do menino sentir-se bem junto ao grupo. As descrições das observações são exemplo desta dificuldade:

“8:42h o professor chama a atenção de D. R. no colo da sua mãe e diz que é a sua vez de falar do que pretende brincar na sessão. Aponta os brinquedos na sala. D. R. de cabeça baixa começa a tossir e chorar. Começa a dizer 'Não, não!’” (Sessão nº03 obs. nº01 de D. R., em 04/04/2001).

Na sessão nº7, a observação nº4, em 02/05/2001, descreve o seguinte comportamento: **“8:57h o professor questiona D. R. sobre o que vai brincar, o menino esfrega a fralda na boca e chupa o bico. Olha fixamente para o lado oposto ao professor, com olhar vago, sem responder”** (Sessão nº7, obs. nº4 de D. R., em 02/05/2001).

Ficou evidente que D. R. não iria falar nestas primeiras sessões, mas o exercício de passar a palavra para o menino no rito de entrada foi feito. Mesmo expressando nítida resistência para estar no grupo, fazíamos com que percebesse que era a sua vez de falar, assim como havia a vez dos demais colegas.

Mais adiante, na sessão nº10, em 23/05/01, D. R. apresenta o seguinte comportamento:

“8:44h é a vez de D. R. falar do que irá brincar. O professor se aproxima e fala com ele, e D. R. balança negativamente com a cabeça e mexe em seus pés. Olha para os lados e diz que não. O professor pede para D. R. olhar para ele e pergunta do que ele irá brincar. Olha para os lados, faz bico com os lábios e observa a professora auxiliar. Ela pergunta a ele e D. R. diz 'Não!'. Esfrega a blusa no rosto e balança negativamente a cabeça” (Sessão nº10, obs. nº05 de D. R., em 23/05/2001).

Percebi que D. R., sem a presença da mãe neste rito de entrada, manifestou um comportamento mais acessível e receptivo no grupo. A resistência em comunicar no rito de entrada permaneceu no ano de 2001, mas o fato de não chorar na ausência da sua mãe foi uma conquista da sua autonomia. Também é fato descrever que esta autonomia e sentimento de segurança veio sendo construída no processo do desenvolvimento das brincadeiras durante as sessões tal como passo a descrever.

O comportamento de brincar no desenvolvimento da sessão: início da autonomia de D. R. no grupo

No desenvolvimento da sessão propriamente dita, no momento em que as crianças brincam, a atividade dos professores com D. R. foi no sentido de lhe possibilitar segurança para os seus investimentos e de construir vínculos com a finalidade de o menino sentir-se bem junto ao grupo.

Este momento da sessão, que implica em maior liberdade para a movimentação e a experimentação da criança, permitiu as primeiras manifestações de autonomia de D. R., como o ato de desfazer-se da chupeta e da fralda, objetos inseparáveis no rito de entrada e que, quando iniciavam as brincadeiras, foram abandonados pelo menino. A observação descreve

este comportamento:

“8:50h com o início das brincadeiras ele levanta do colo da mãe, tira a chupeta da boca e entrega-o junto com a fralda. Corre pela sala, aponta o dedo da mão direita para a caixa de fantasias, pega uma corda com as mãos e vai até o professor auxiliar para mostrar a corda. Leva a corda até os cones e comunica com gritos altos e mímicas”
(Sessão nº07, obs. nº04 de D. R. em 09/05/2001).

A chupeta e a fralda foram os objetos transicionais de D. R. nas primeiras sessões. Nos ritos de entrada permaneceram com o menino que também estava junto com a mãe. Não o forçamos para desfazer-se dos mesmos. Nesta observação percebe-se como o brincar ajudou o menino no seu processo de autonomia e segurança junto ao grupo.

Nas primeiras sessões do ano de 2001 o brincar de D. R. auxiliou no exercício de fazer aproximações com o menino em suas atividades. É importante salientar que no momento de brincar a mãe de D. R. não estava mais junto com ele desde a sua segunda sessão, em 11/04/2001, que passo a descrever na seqüência.

Nesta sessão D. R. estava resistente no rito de entrada, e combinamos com a mãe para que deixasse o menino com o grupo. É importante ressaltar que percebi na primeira participação de D. R. no Programa de Psicomotricidade Relacional que o menino interagiu bem com os objetos e que gostou de explorar a sala com comportamento mais descontraído. Neste sentido estava mais confiante no processo de construção de vínculos que iria iniciar nesta segunda sessão.

D. R. saiu do rito de entrada contrariado e resistente em relação ao grupo e aos professores. Fiz sinal para o grupo para que não houvesse muita insistência de aproximação com o menino e que somente acompanhássemos passando-lhe segurança à distância. Apesar da orientação, algumas investidas dos professores auxiliares ilustram a dificuldade inicial do menino interagir com o grupo:

“8:50h é convidado pela professora auxiliar para brincar na casinha, quando ela se aproxima diz que não vai brincar. É convidado novamente e balança negativamente a cabeça. Com as duas mãos cruzadas nas costas, ele caminha um pouco pela sala e seca as lágrimas dos olhos na blusa. 8:51h volta a chorar sozinho. A professora auxiliar o estimula a subir no colchão, para brincar de bambolê ou de cubos, mas novamente ele faz que não com a cabeça. Caminha só, chorando pela sala” (Sessão nº04, obs. nº02 de D. R., em 11/04/2002).

Reforcei o aviso aos professores auxiliares para ficarem à distância do menino. Wallon (1995B) explica que as emoções do indivíduo são mantidas e alimentadas pelas pessoas que compartilham desta emoção. Em outras palavras o ato de ficar próximo e de mostrar preocupação com o menino apenas reforçava a sua resistência e o choro junto do grupo.

Em seguida, mantendo uma distância do menino, eu e os professores auxiliares, começamos a rolar bambolês em sua direção, o que despertou a sua atenção. Primeiro o menino se esquivou dos bambolês que o intrigaram, mas rapidamente, começou a demonstrar um sorriso no rosto e passou a correr atrás dos bambolês, divertindo-se. A partir desta situação, inicia a brincar na sala fazendo experimentações. As brincadeiras que mais lhe despertam a atenção são as mais dinâmicas. Apesar da maior descontração do menino, ainda há resistências às aproximações dos professores e dos colegas. No desenvolvimento desta sessão (a segunda de D. R.), seguimos estimulando-o a brincar e a perceber o local como um espaço de prazer e de segurança para suas manifestações. Apesar desta iniciativa e da perseverança dos professores, o comportamento do menino manteve-se alternando momentos de prazer e de desconforto corporal, como é descrito nesta passagem da observação nº02 de D. R.:

“9:23h abandona as peças de lego e começa a andar pela sala segurando as calças com as duas mãos. Dirige-se à porta de saída e permanece no limite do *tatami*. O professor pega um bambolê e rola-o para longe, D. R. gosta e pega outro que está ao seu lado e dá para o professor jogar. O professor pede para ele jogar, ele chora e senta-se no chão. O professor levanta-o e o conduz até o centro da sala. Ele volta a chorar. Então olha para o professor que joga o bambolê rolando-o” (Sessão nº04, obs. nº02 de D. R., em 11/04/2002).

Neste horário da sessão D. R. já começou a sentir a falta da mãe. Ir na direção da porta foi um sinalizador desta falta, pois queria procurar aonde estava a mãe e por isto voltou a chorar. Tentamos fazer com que ele voltasse a brincar com o que mais havia gostado nesta sessão. Foi quando o momento de brincar finalizou-se e iniciou o de guardar os materiais. Nos ritos de saída o menino costumava manifestar desconforto com comportamentos de resistência e choro.

Dificuldades iniciais: o auxílio para guardar os materiais da sessão

Uma das combinações que era feita com o grupo das crianças no rito de entrada diz respeito ao comportamento de ajuda no final da sessão para guardar os materiais que foram utilizados. A linguagem que foi passada nestes momentos é de cooperação, pois as crianças teriam que guardar os materiais independentemente de os terem utilizado, com um sentido de coletividade e de colaboração com a organização da sala.

O processo do desenvolvimento das sessões auxiliou na educação das crianças para este comportamento de cooperação. Reconheço que D. R., por chorar compulsivamente nos ritos de entrada, sequer tinha noção do que era falado nestes momentos, dificultado ainda mais pela sua DA. Porém, o grupo das crianças e, algumas delas “normais”, escutavam o combinado no rito de entrada e o acatavam. Ao sinal dos professores eram os primeiros a auxiliar. Os professores auxiliares e eu ficamos atentos aos que não guardam e que, por isso, precisaram de ajuda para serem lembrados.

D. R. iniciou as sessões demonstrando dificuldades nos momentos de organização como os ritos e o momento de guardar os materiais. A descrição da observação ilustra esta dificuldade inicial:

“9:24h acabam as brincadeiras e D. R. fica parado, olha seus colegas guardar os materiais. O professor indica os brinquedos para ele guardar. Ele pega uma peça de lego e joga com fúria no chão. Senta-se no chão e cruza as pernas, faz não com as mãos. Está com a expressão facial de quem irá começar a chorar, mas não chora. Pega uma peça de lego que esta próxima dele e coloca na boca, continua a olhar os colegas guardar os brinquedos. 9:26h o professor diz-lhe para guardar a peça. Ele vai à caixa de lego com a peça na boca. Tira-a da boca e a joga dentro da caixa. Caminha em volta dos colegas

que guardam as peças, olha com o dedo na boca. Senta e pega uma corda. 9:27h disputa a corda com a colega A. R. Ela quer guardar e ele não deixa. A menina puxa a corda e D. R. começa a montar as peças novamente” (Sessão nº04, obs. nº02 de D. R., em 11/04/2002).

Os comportamentos de resistência de D. R. iniciam com maior intensidade no momento de ajudar a guardar os materiais. Em outra sessão o seu comportamento no momento de guardar os materiais foi o que segue:

“9:25h D. R. joga o chapéu no chão e caminha carregando um cubo de espuma até o lugar estipulado e coloca-o sobre os outros. Repete este procedimento três vezes e sai caminhando pela sala. 9:27h D. R. sai da sala sem ninguém o ter visto. A mãe o trás de volta pela mão. O professor o pega e o coloca sentado entre as suas pernas. D. R., de costas para a porta, chora alto, grita palavras incompreensíveis e aponta para a porta” (Sessão nº07, obs. nº04 de D. R., em 02/05/2001).

D. R. expressava sentir a falta da mãe. No entanto a mãe estava mais segura e entendia a importância de o menino permanecer com o grupo. O menino tinha boa percepção do grupo e na distração dos professores tentou sair da sala, comportamento que já havia ensaiado nas sessões anteriores.

Nas sessões iniciais do ano de 2001 D. R. demonstrou comportamentos de resistência em parar de brincar. O menino recusava-se a auxiliar no procedimento de guardar os materiais e esta dificuldade se estendia para o rito de saída, quando demonstrava comportamentos de intolerância em permanecer junto com o grupo. A necessidade de fazer com que D. R. permanecesse bem junto ao grupo foi a tônica destas primeiras participações. Para esta finalidade, a ajuda dos colegas foi vista como uma boa alternativa no sentido da criação dos seus primeiros vínculos no grupo.

Os primeiros vínculos com os professores e os colegas na sessão

D. R. passou as primeiras sessões de 2001 fazendo uma trajetória de exploração. As brincadeiras em que participava eram breves e passageiras. Não houve um envolvimento genuíno em suas participações. Seguidas observações descrevem as rápidas e repentinas motivações do menino por uma atividade que algum colega está a fazer. Nestas situações aproximava-se, experimenta e logo abandonava a atividade.

Os vínculos com os professores do grupo iniciaram na sua terceira participação em 18/04/2001. A aproximação bem sucedida de um professor auxiliar possibilitou a D. R. um envolvimento significativo na sua brincadeira. Nesta sessão o professor auxiliar colocou-se próximo de D. R., montou um jogo de boliche com os cones e jogou o seu corpo contra os cones derrubando-os. D. R. gostou muito do que viu e começou a brincar de montar e destruir os cones com as mãos. Esta brincadeira deu início a uma relação de brincar junto de D. R. com o professor auxiliar. Em seguida o professor auxiliar pegou um dos cones e fez sons de tiros apontando para D. R. O menino pegou outro cone e o imitou escondendo-se quando o professor auxiliar atirava. A brincadeira do menino com o professor auxiliar se desenvolveu durante o tempo de 31 minutos (Sessão nº05, obs. nº03 de D. R., em 18/04/2001).

Brincar durante este tempo é um indicativo do seu envolvimento nesta brincadeira, além de demonstrar uma trajetória de brincar mais organizada e com o início de algumas atividades simbólicas e não somente exploratórias como as anteriores.

Na sessão do dia 23/05/2001, D. R. inicia a brincar com os professores e os demais colegas:

“8:56h começam as brincadeiras e D. R rapidamente vai até a bola amarela e a empurra. Pega um cilindro e o empurra. Chama o professor e passa a bola e diz 'olha lá', várias vezes. Passa a bola para os professores auxiliares e sorri. O professor rola com a bola que D. R. joga, rola no chão e faz barulho. D. R. diverte-se rindo muito. Vai até o professor e pega a bola para si e repete o exercício. Agora D. R. rola no chão rindo muito. Estende seus braços para defender a bola que o professor passa, mas não consegue e dá risadas. Passa a bola para o professor e dá gargalhadas dos rolamentos que o professor faz. Repete este gesto várias vezes” (Sessão nº10, obs. nº05 de D. R., em

23/05/2001).

Possibilitar vivências satisfatórias e de prazer corporal para D. R. foram aspectos importantes nestas primeiras sessões. Logo descobrimos que o que mais atraía o menino eram as atividades com muita movimentação, que produzissem sons e com um conteúdo divertido.

Nesta mesma sessão tentamos tornar possível uma vivência de D. R. com os seus colegas com a finalidade de exercitar as suas relações de vínculos no grupo. A descrição da observação apresenta este início das relações entre os iguais:

“9:21h (...) parece querer brincar de lutas com o professor. Sorri muito. O professor mostra-lhe uma nova atividade e D. R. vai correndo até os legos junto com outros colegas. Senta e pega uma construção de carrinho. D. R. brinca com o carrinho junto com dois colegas ‘normais’. Um colega (deitado) mostra para D. R. (sentado) o que estão fazendo – unem os carrinhos por engate e dão uma forma de trem. Ele olha fixamente para o menino enquanto fala, em seguida dá início às montagens e depois começa a empurrar o trem como os colegas. D. R. faz barulho de motor quando puxa seu brinquedo. 9:27h: Continua a brincar nos legos com os colegas e com o trem. Sempre acrescenta mais uma peça.” (Sessão nº10, obs. nº05 de D. R., em 23/05/2001 e Fotografia nº42).



Foto 42 – Os colegas de D. R. falam com ele na brincadeira dos legos.

O início das relações com os colegas foi bem estabelecida e significativa. D. R. soube escutar os colegas que falaram com ele e sentiu-se integrante da brincadeira. O tempo de sete minutos em que D. R. permaneceu nesta atividade também é indicador do seu envolvimento em uma atividade mais calma e de construção.

Ao mesmo tempo em que a relação entre D. R. e os professores se estabelecia, começamos a perceber outro comportamento que tínhamos que orientar no brincar do menino e que diz respeito aos limites:

“9:14h (...). Um colega se aproxima e quer brincar de pegar a bola, mas D. R. diz que não. O professor passa a bola para o menino e este a passa para D. R. Agora o menino brinca junto e eles jogam as bolas para o professor auxiliar. D. R. larga a bola, sobe no professor auxiliar e fica apertando-o com as mãos na barriga e dando gargalhadas. Dá tapas no professor auxiliar montado sobre ele, faz que cai. D. R. novamente senta-se nas costas do professor auxiliar e o aperta com as mãos” (Sessão nº10, obs. nº05 de D. R., em 23/05/2001).

Percebemos que D. R., mais à vontade no grupo, precisou de ajuda e orientação para brincar com os colegas naquelas atividades que são mais dinâmicas. A presença de uma necessidade dinâmica também foi observada no seu comportamento, e este seria o foco das atenções do grupo sobre as participações de D. R. no Programa de Psicomotricidade Relacional.

As dificuldades de condução do menino por parte da sua mãe e do pai que trabalhavam em turnos distintos e o nascimento do novo irmão de D. R. não permitiram que ele voltasse a frequentar as sessões em 2001. No entanto, a mãe avisou que o menino voltaria no próximo ano.

D. R. inicia novamente no Programa de Psicomotricidade Relacional no ano de 2002

O reinício de D. R. nas sessões do Programa de Psicomotricidade Relacional foi novamente um período de readaptação do menino ao grupo. O primeiro rito de entrada foi difícil para D. R., que voltou a chorar e demonstrar resistência em permanecer no grupo. Porém, como já se sabia que o menino gostava de brincar, dada a sua participação em 2001, e que começou a descontrair-se no grupo por causa das brincadeiras, então coloquei-o no meu colo e balancei o seu corpo de um lado para o outro. O menino começou a sorrir e logo demonstrou estar tranqüilo no grupo, porém ainda estava usando o seu bico neste rito de entrada (Sessão nº28, obs. nº06 de D. R., em 27/03/2002).

Nestas primeiras participações de D. R. em 2002, não deixei de provocar o menino a fazer a sua verbalização no grupo, porém a finalidade maior foi de fazer com que ele estivesse bem junto ao grupo. Neste sentido as brincadeiras que o menino levou a cabo no desenvolvimento da sessão foram fundamentais. Novamente o seu envolvimento nas atividades lúdicas permitiu a sua descontração no grupo. O comportamento de resistência e choro também acontecia na escola de educação infantil, e a sua mãe também entendia que poderia ser difícil a readaptação do menino ao grupo no Programa de Psicomotricidade Relacional. Expliquei para a mãe a importância das brincadeiras e de levar o menino às sessões, fiz questão de que houvesse a compreensão dos aprendizados que o menino poderia vir a desenvolver no grupo, e a mãe entendeu.

As brincadeiras de D. R. na primeira sessão de 2002, como a de brincar de fugir dos *fantasmas*, lhe deixou mais descontraído e o divertiu muito. Nesta sessão o rito de saída para D. R. recebeu a ajuda dos professores para se organizar, guardar os materiais e sentar no grupo, porém esteve bem com as crianças ao final da sessão. Nesta sessão D. R. não falou quando perguntei-lhe sobre o que havia gostado de brincar. Entendi que, a partir das brincadeiras, D. R. apresentava melhor descontração, aspecto que o ajudou a sentir-se mais à vontade nos ritos de saída.

As resistências nos ritos de entrada ainda tiveram continuidade. Mesmo durante a estória interpretada pela professora auxiliar o menino chorou e resistiu em permanecer no grupo. Porém, durante o desenvolvimento da estória verificamos que o seu choro não era genuíno e que começava a fazer força-lo. Neste mesmo rito de entrada, quando o estimulei a falar do que iria brincar, o menino apontou para alguns objetos e falou de forma incompreensível (Sessão nº33, obs. nº08 de D. R., em 08/05/2002).

A trajetória lúdica de D. R. foi responsável pelas suas interações com os colegas do grupo. Um vínculo positivo para o menino foi a companhia de S. W. (DA) que o estimulou a brincar nestas primeiras sessões. S. W. e D. R. passaram boa parte da sessão do dia 08/05/2002 brincando nas construções com os cubos de espuma. Com um ritmo bem dinâmico os dois meninos interagiram em um processo de boa compreensão mútua para comunicarem-se. Nesta brincadeira um seguiu o outro no processo de construir e de destruir com os cubos de espuma.

Os ritos de saída até a sessão de 08/05/2002 requereram ajudas sistemáticas dos professores auxiliares para que D. R. estivesse bem junto ao grupo. Estes momentos, que não incluem atividades de brincar, foram bem tolerados por D. R. que se apresentou mais descontraído do que nestas ocasiões do ano anterior. Nas sessões dos dias 10/04 e 08/05/2002, o menino falou de forma restrita quando foi chamado para dizer do que havia gostado de brincar. A partir desta última sessão pude perceber que o menino começou a integrar-se com o grupo.

Novos comportamentos de D. R. nos ritos de entrada

A sessão do dia 15/05/2002 apresentou novos comportamentos do menino no rito de entrada. Com D. R. mais calmo, os professores auxiliares puderam orientar a sua atenção para a fala dos colegas. Quando chamei o seu nome, imediatamente o menino olhou para mim. D. R. demorou-se um pouco para falar, mas em seguida começou a apontar para os colchões e a falar de uma maneira que não nos foi compreensível. Perguntei-lhe com quem iria brincar, o menino apontou o dedo e passou a circular por todos os colegas do grupo, imitando a forma de S. W. fazer no rito de entrada. Incentivei-o a conhecer melhor o nome dos colegas falando-lhe um a um o nome de cada um deles, e D. R. fez sinal de afirmativo com a cabeça, interagindo comigo.

A comunicação de D. R. começou a fazer relação com as brincadeiras em que veio participando nas sessões na companhia dos colegas do grupo. Na sessão do dia 29/05/2002 disse que iria brincar de *bicho*, fazendo gestos com as mãos. Os *bichos* são os fantoches que haviam despertado a atenção de D. R. nas brincadeiras. Esta verbalização voltou a aparecer na sessão do dia 19/06/2002 e, de fato, o menino brincou com os fantoches no desenvolvimento das brincadeiras nessas sessões.

Outra verbalização significativa de D. R. diz respeito às brincadeiras de fazer-se passar por pescador. No rito de entrada da sessão de 12/06/2002, o menino disse ao grupo a palavra “peixe” e fez muitos gestos rápidos sem compreensão para os professores e o grupo. Durante esta sessão o menino brincou de pescador usando-se dos bastões e do banco sueco. A capacidade de comunicação de D. R. melhorou com o incentivo continuado dos professores em provocar a fala do menino, que faziam perguntas e apontavam para os objetos da sala. Novas formas de estimular a comunicação também foram fundamentais neste sentido.

Estímulos novos para a atenção e a comunicação de D. R. nos ritos de entrada: os desenhos

O uso dos desenhos foi um recurso importante para o estímulo da comunicação de D. R. nos ritos de entrada. A fonoaudióloga de D. R. havia observado que os desenhos do menino traziam repetitivamente as figuras familiares (pai, mãe, tia, irmão e ele mesmo). Pude observar este comportamento na atividade de desenhar na sessão do dia 31/07/2002. Apesar da pauta ser o desenho do que iria brincar na sessão, o menino desenhou todas as pessoas da família e os nominou quando pedi o que havia desenhado. Embora não estivesse relacionado com a pauta inicial, o desenho da família permitiu uma boa comunicação de D. R. para com o grupo, que se entusiasmou apontando e apresentando o mesmo para os colegas.

A atividade dos desenhos nos ritos de entrada teve continuidade, e D. R. passou a receber estímulos dos colegas do grupo que contavam histórias a partir dos seus desenhos. S. W. (DA) e G. S. (“Normal”), que foram companheiros significativos para D. R., desenharam histórias e as contaram no grupo a partir dos desenhos. D. R. esteve atento a estas comunicações. A orientação dos professores questionando e interagindo durante o processo dos desenhos também foi importante para que o menino atribuísse significado ao seu desenho.

Neste sentido, o desenho do dia 16/10/2002 trouxe o desenvolvimento de uma estória que foi levada a cabo no processo das brincadeiras com o grupo. A observação descreve este momento de comunicação do menino:

“9:24h o professor mostra outro desenho ao grupo e pede de quem é. D. R. fala rapidamente que o desenho é seu. Aproxima-se do professor e começa a falar sobre o que desenhou. Fala que desenhou S. W., fala da construção da casinha. Continua falando e cita o bicho e o peixe, contando que caíram na água” (Sessão nº53, obs. nº28 de D. R., em 16/10/2002 e Fotografia nº43).

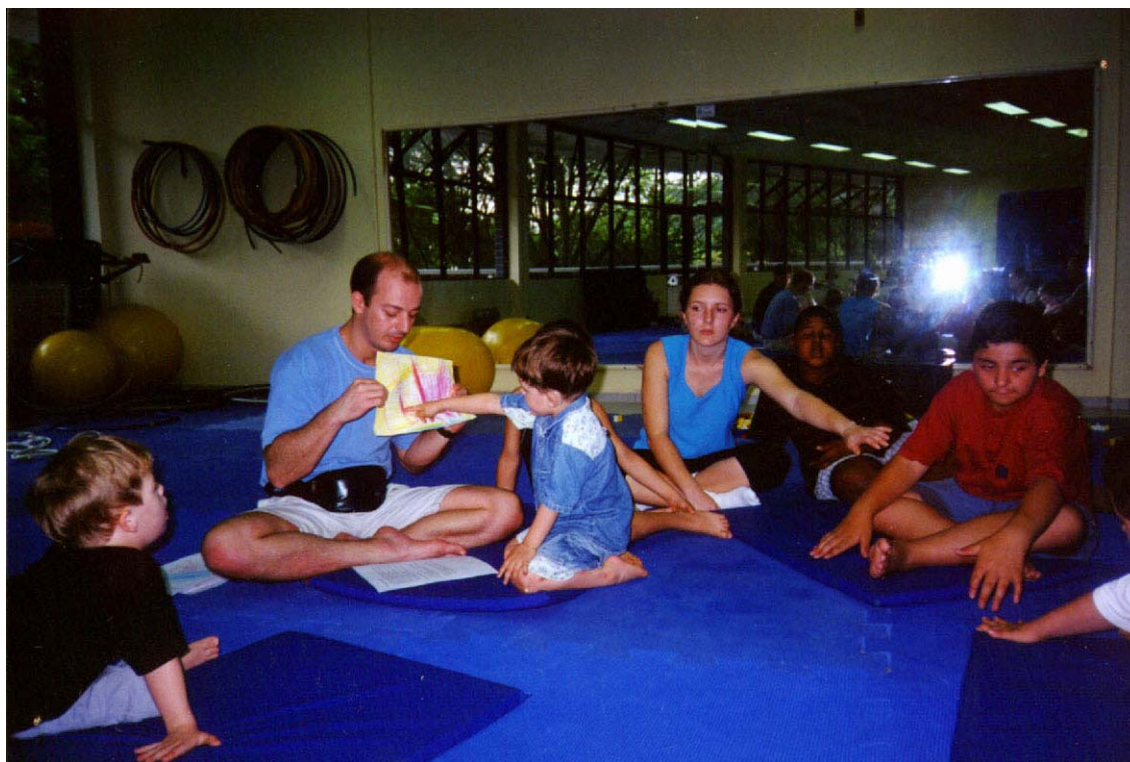


Foto 43 – D. R. mostra no desenho que fez o que vai brincar na sessão.

De fato a estória de D. R. se apresentou bem mais completa e não pode ser atribuída apenas à nova experiência do menino no grupo, mas fundamentalmente ao aprendizado que veio sendo desenvolvido em conjunto com os professores e os colegas em outras cinco experiências de desenho realizadas no grupo entre o período de 31/07 a 16/10/2002. Em todas estas experiências a pauta era de estabelecer uma relação entre o desenho e a atividade de brincar, aspecto que foi muito bem compreendido por D. R. no grupo.

Estímulos novos para a atenção e a comunicação de D. R. nos ritos de entrada: as estórias e as demonstrações de brincar

Outra atividade continuada nos ritos de entrada foi a utilização das estórias interpretadas pela professora auxiliar. A dificuldade de D. R. permanecer atento à estória na oportunidade anterior não se repetiu na sessão do dia 28/08/2002. D. R. foi ajudado pela professora auxiliar que orientou a sua atenção para a professora que contou a estória. O menino interagiu sorrindo e acompanhando atentamente a interpretação da professora auxiliar (Fotografia n°44, sessão n°46, em 28/08/2002).



Foto 44 – D. R. no colo da professora auxiliar se diverte com a estória interpretada por outra professora auxiliar.

O momento da comunicação nos ritos de entrada começou a ser esperado com ansiedade pelo menino que passou a demonstrar gostar muito desta atividade da aula. Exemplo disto foi o comportamento de D. R. no rito de entrada em 30/10/2002, a observação descreve como o menino agiu:

“D. R. começa a falar do que vai brincar, fala no *bicho*, diz que o *bicho* amarra, que pega, morde, enquanto fala faz gestos, imitando o *bicho*, sorrindo. Em seguida coloca-se de quatro apoios e engatinha aproximando-se dos colegas com a boca próxima aos pés destes, faz que vai *morder*, enquanto faz isso sorri. D. R. se aproxima de S. W. que o acompanhou atentamente. S. W. sorri e D. R. se aproxima do seu pé. S. W. levanta as pernas e dá um grito sorrindo” (Sessão nº54, obs. N°29, em 30/10/2002 e Fotografia nº45).

D. R. não se conteve em apenas contar do que iria brincar. Neste momento as palavras não foram suficientes para expressar toda a dimensão do seu projeto de brincar e por isto começou a fazer como iria brincar na sessão. A diversão contagiou a todo o grupo dos colegas, e D. R. passou o restante do rito de entrada sorrindo.

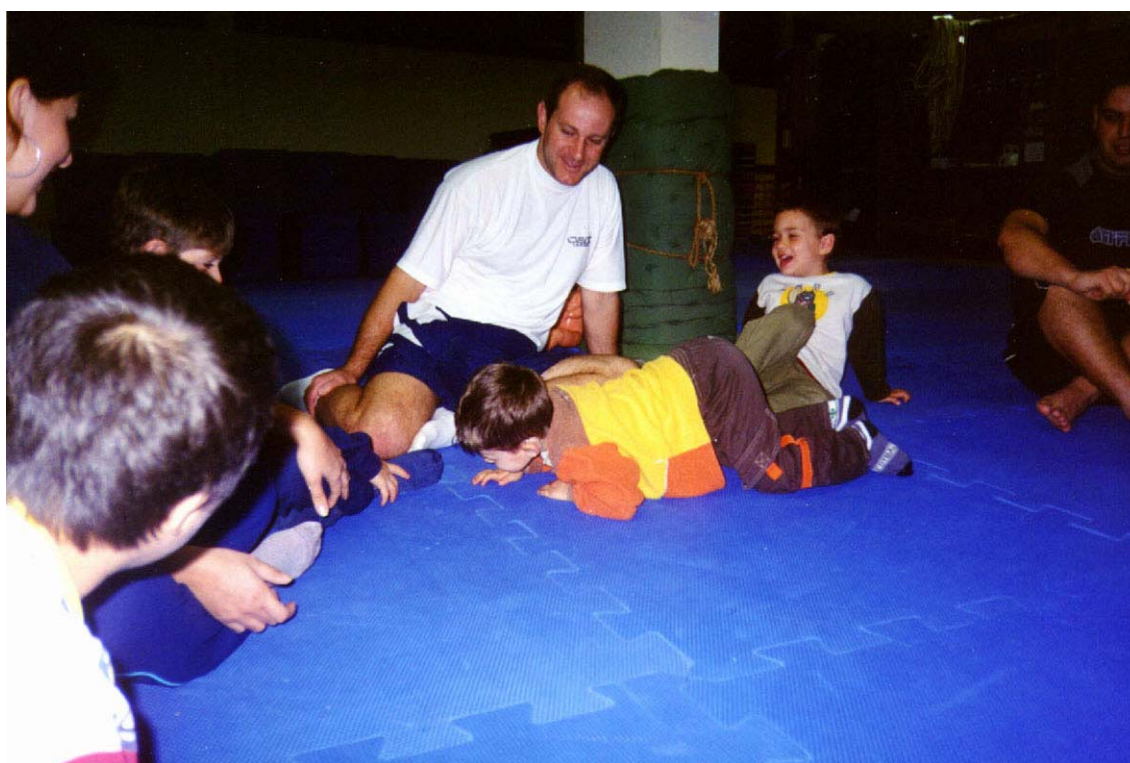


Foto 45 – D. R. mostra ao grupo como vai fazer para jogar de *bicho*.

Outro estímulo para a comunicação das crianças do grupo foi o de pedir para que fizessem demonstrações do que iriam brincar. Na sessão do dia 06/11/2002 o menino vibrou com a possibilidade de mostrar aos colegas o que gostaria de brincar. D. R. foi o primeiro a ser chamado para mostrar o que gostaria de brincar. Adotei este critério por ele ter sido o primeiro a fazer uma demonstração ao grupo sem ser esta a pauta da comunicação, na sessão

do dia 30/10/2002, e o seu comportamento desinibido e criativo poderia ajudar como modelo aos demais do grupo. D. R. fez uma boa demonstração do seu projeto, subiu nos colchões e fez repetidos saltos, depois procurou uma bola para subir e ficou saltando sobre ela (Sessão nº55, obs. nº30 de D. R., em 06/11/2002)

Depois de demonstrar ao grupo o seu projeto, D. R. sentou-se no rito de entrada e acompanhou com atenção e interagiu com a forma de mostrar dos colegas. S. W. (DA) colocou um pano sobre o corpo e mostrou que iria brincar de *fantasma*, aproximou-se do grupo e começou a assustar os colegas. Neste momento D. R. deu um salto e correu para o centro do círculo fugindo de S. W. (Fotografia nº46).

O comportamento restrito para comunicar e a resistência em permanecer no grupo foram diminuindo até o menino demonstrar um comportamento de iniciativa e, mesmo, de criatividade para com o grupo, vindo a ser escolhido para rebocar o processo de comunicação do grupo como foi feito na descrição anterior. Processo análogo se desenvolveu no rito de saída.



Foto 46 – D. R. se diverte com a demonstração de S. W. no jogo de *fantasma*.

O comportamento de D. R. para guardar os materiais e receber/fazer a massagem no rito de saída

Tal como houve dificuldades iniciais nos ritos de entrada, nesta nova adaptação do menino ao Programa de Psicomotricidade Relacional, os ritos de saída também foram difíceis, principalmente o momento de parar de brincar e de preparar-se para o rito de saída, como foi o ato de receber a massagem.

O sinal de que as brincadeiras acabaram não foi escutado por D. R. nas suas primeiras participações com os colegas, mas o menino percebeu que o ritmo das atividades dos colegas se modificou. Nestas oportunidades os professores auxiliares fizeram contínuos incentivos no sentido de ajudar o menino a cooperar na atividade de guardar os materiais.

D. R. passou a colaborar com a atividade de guardar os materiais, mas necessitou da orientação sistemática dos professores. Ao guardar os materiais adotou um comportamento lúdico, ou seja, guardar os materiais no primeiro semestre de 2002 foi uma extensão das brincadeiras para D. R. Este comportamento se estendeu até a sessão do dia 12/06/2002, quando percebi que o menino começou a escutar os elogios que lhe fazíamos quando guardava os brinquedos. D. R. sorriu e, mais entusiasmado ainda, foi buscar outros cubos de espuma para empilhar no lugar determinado da sala.

Este mesmo ritmo de aprendizagem ocorreu no momento das massagens. O ritmo dinâmico das brincadeiras de D. R. contribuiu para que a massagem fosse um momento difícil para ele suportar. Depois de oferecer resistências para deitar e de chorar neste momento da sessão, D. R. costumou pedir para ir ao banheiro, exatamente após haver guardado os materiais. Percebi este comportamento em duas sessões seguidas e na terceira oportunidade orientei os professores auxiliares a pedir-lhe que aguardasse até o final da sessão. No final da terceira sessão o menino repetiu o comportamento, então intervim e D. R. aceitou o pedido e recebeu a massagem descontraído (Sessão nº36, em 29/05/2002).

Receber a massagem dos professores passou a ser um ato bem aceito pelo menino que adotou um comportamento descontraído e receptivo. Novas resistências passaram a ocorrer no segundo semestre deste ano, quando adotamos a atividade das crianças auxiliarem a fazer a massagem nos colegas. O menino demonstrou não gostar quando outras crianças começaram

a massageá-lo. Quando percebemos isso, passamos a estar junto com as crianças que faziam a massagem em D. R. Em poucas sessões não foi mais necessária a presença dos professores neste momento.

Na sessão nº48, em 11/09/2002, convidamos D. R. para auxiliar a fazer a massagem nos colegas. O menino resistiu e não massageou em nenhum dos colegas. Tentamos ainda levar o menino para fazer massagem em S. W., que foi seu parceiro em muitas participações, mas mesmo assim D. R. não se manifestou, apenas permaneceu sentado ao lado do colega (Fotografia nº47).

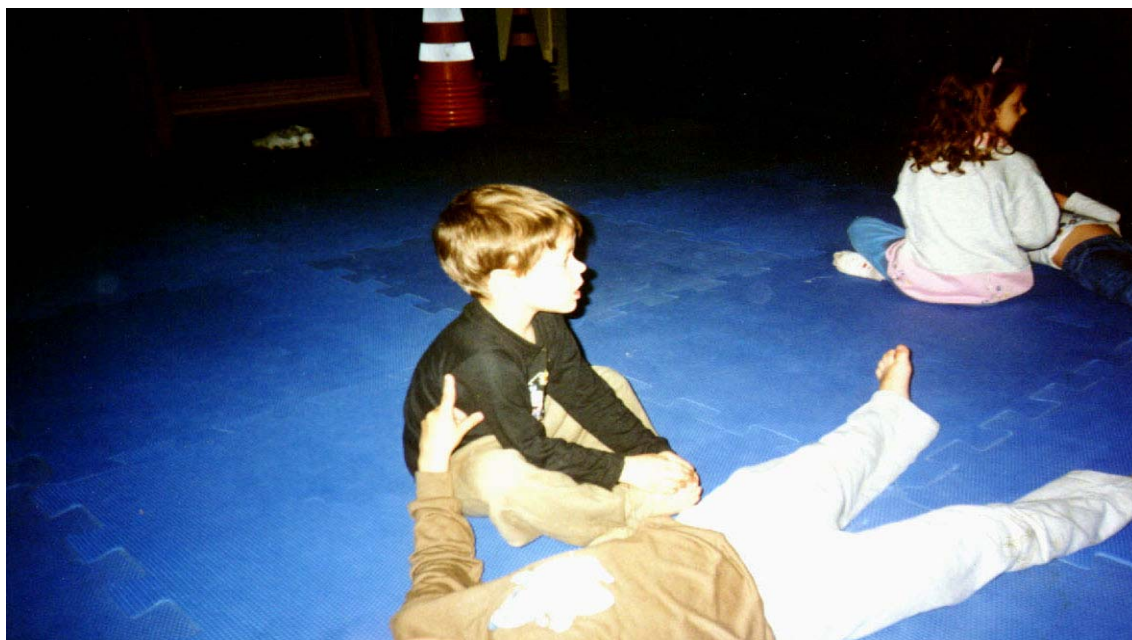


Foto 47 – D. R. se nega a fazer a massagem nos colegas.

O exercício de receber a massagem dos colegas continuou nas sessões seguintes, e, com o incentivo dos professores, D. R. foi novamente convidado a massagear os colegas. Na sessão nº57, em 20/11/2002, D. R. aceitou fazê-la. Apesar de demonstrar um pouco de tensão no início desta atividade, com o auxílio dos professores, o menino descontraíu-se e colaborou em fazer a massagem nos colegas (Fotografia nº48).



Foto 48 – D. R. faz a massagem nos colegas demonstrando atenção com os mesmos.

Novas vivências simbólicas e experiências corporais na trajetória lúdica de D. R.

A trajetória lúdica de D. R. demonstrou boa evolução no desenvolvimento das sessões de psicomotricidade relacional. O menino manifestou uma trajetória lúdica dinâmica e criativa, tanto nas suas experimentações corporais como nas vivências simbólicas.

A experimentação corporal dinâmica de D. R. foi importante para a sua descontração nas primeiras sessões, momento em que ainda apresentou dificuldades de adaptação no grupo. O fato de brincar de forma dinâmica foi o envolvimento necessário para o menino estabelecer os primeiros vínculos com os colegas no grupo. Neste sentido o primeiro companheiro de D. R. nas sessões foi S. W. (DA), que também desenvolvia uma trajetória lúdica dinâmica. A relação inicial com S. W. foi significativa para D. R. Quando perguntamos para a mãe de D. R. como o menino lembra das sessões, a mesma nos falou que ele lhe diz que vai brincar com “S.!” , que é o nome do colega.

De fato, as primeiras brincadeiras de D. R. foram exploratórias. Gostou de subir nos espaldares até o último degrau, junto com S. W, para depois saltar nos colchões gigantes. Fez esta atividade seguidas vezes, também gostou de rolar de diferentes formas no colchão inclinado (Sessão nº34, obs. nº09 de D. R., em 15/05/2002).

A dinâmica inicial de D. R. nas sessões rapidamente deu espaço para a sua cooperação com os colegas do grupo. A descrição da observação ilustra este comportamento de D. R.:

“D. R. pula no trampolim, girando de um lado para outro. M. F. se aproxima do trampolim, e o professor o coloca para pular junto com D. R., que logo estende as mãos para M. F. ajudando-o a equilibrar-se. D. R. começa a pular e M. F. quase cai, o professor o segura. D. R. pula, coloca o seu braço direito nas costas de M. F., dá a mão esquerda para ele segurar e vai pulando enquanto o menino segura-se nele. Os dois caem sentados sobre o trampolim e o professor os incentiva, D. R. e M. F. levantam-se para pular” (Sessão nº36, obs. nº11 de D. R., em 29/05/2002).

Em outra sessão, no dia 19/06/2002, D. R. esteve novamente em companhia de M. F. Nesta oportunidade os dois brincaram com as cordas. M. F., de um lado da corda, e D. R., de outro, começaram a fazer zigue-zagues e balanceios com a corda. D. R. falou muito com M. F. que apenas o seguiu fazendo a corda mexer-se. Os dois permaneceram boa parte da sessão brincando nesta experiência de comunicação e de exploração com a corda. Em seguida o professor auxiliar se aproximou deles com o fantoche na mão e D. R. gritou “O bicho! O bicho!”. Pegou M. F. pela mão, mas o menino não se moveu. Preferiu ficar com a corda e D. R. foi esconder-se do professor auxiliar com o fantoche (Sessão nº39, obs. nº14 de D. R., em 19/06/2002).

Brincar e cooperar com os colegas do grupo foi um comportamento novo, até então, nas sessões e a partir daí percebemos que D. R. passou a fazer mais comunicações com os colegas do grupo, bem como a diversificar suas experimentações na sala.

Experiências de criatividade nas sessões

D. R. passou a adotar um comportamento muito curioso e experimentador nas atividades das sessões. As experiências de criatividade de D. R. foram um ponto alto na trajetória lúdica do menino em 2002. Permitiu a aproximação e as trocas com novos colegas nestas brincadeiras. O uso dos objetos por D. R. ganhou novas formas de uso, como jogar de *cavalo* com o aparelho chamado *centopéia* (Sessão nº42, em 31/07/2002).

As construções também foram alvo da sua criatividade. O menino passou a gostar muito de colaborar nas construções e de fazer adendos nestas. Para D. R., o brincar esteve envolvido no processo de experimentar formas de construção. Após erguer a construção, com os cubos de espuma, preocupava-se com os detalhes estéticos desta, como incluir outros materiais como os colchões e os cones (Fotografia nº49 na Sessão nº35, em 22/05/2002).



Foto 49 – D. R. cria formas novas na construção do *telhado da casa* que montou.

Outras experiências criativas foram feitas com o uso das cordas. D. R. brincou na companhia de G. S. e começou a experimentar amarrar as cordas nos espaldares de forma que pudesse permitir a sua subida com o auxílio do colchão inclinado. G. S. vibrou com a possibilidade de brincar desta forma e D. R. continuou experimentando possibilidades de subir no colchão inclinado com o auxílio da corda (Sessão nº43, obs. nº18 de D. R., em 07/08/2002, e Fotografia nº50).

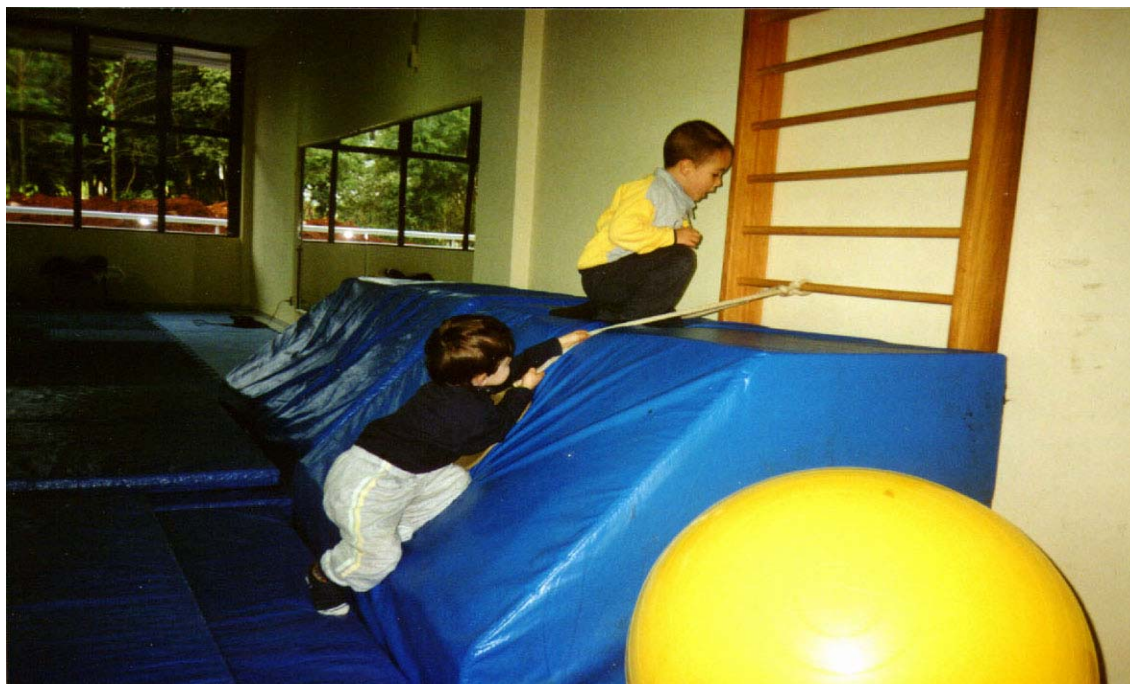


Foto 50 – D. R. faz experiências com a corda para subir nos espaldares

Nova experiência criativa com as cordas aconteceu na sessão nº46, em 28/08/2002, quando D. R., em conjunto com D. B., pediram para que o professor auxiliar amarrasse uma corda nos espaldares. Os meninos solicitaram que a corda fosse comprida. Em seguida subiram no colchão inclinado e D. R. começou a fazer as primeiras experiências de balançar-se com a corda para saltar de cima do colchão inclinado nos colchões de queda embaixo. A brincadeira ganhou o nome de “cipó”, e D. B. seguiu a iniciativa de D. R. que se divertiu muito nestas experimentações com a corda (Fotografia nº51).



Foto 51 – D. R. brinca com o colega de balançar-se com a corda e saltar no chão.

Marchesi (1995) apresenta características de comportamentos das crianças com DA. Uma delas prediz que estas crianças possuem menor capacidade de planejamento de conduta e capacidade de antecipar situações. As experiências que D. R. vivenciou apresentam boa capacidade de projeção das suas atividades. Embora faça diversas experiências, o seu planejamento é claro e serviu de modelo para os seus pares ouvintes do grupo.

Outra característica predita por Marchesi (1995) apresenta a criança com DA com menor capacidade de jogo em relação às crianças ouvintes. No caso de D. R. e, também de S. W., a trajetória lúdica demonstrou evidências claras de diversidade de jogo e iniciativa para brincar de formas variadas. Outras atividades criativas foram desenvolvidas nas participações simbólicas de D. R. nas sessões.

Os jogos de D. R. nas sessões

Para apresentar as produções simbólicas de D. R. nas sessões, é importante resgatar o histórico do menino que apresentou uma trajetória lúdica restrita em explorar de forma funcional os objetos da sala e de fazer uso destes para mediar a comunicação com os professores e colegas nas sessões no ano de 2001 e no início das sessões de 2002. A partir da

sua participação mais freqüente e assídua no Programa de Psicomotricidade Relacional, o menino conseguiu dar um salto de qualidade em suas produções simbólicas.

As produções simbólicas de D. R. se desenvolveram a partir da convivência assídua do menino no grupo. O fato de estar mais atento e receptivo às manifestações externas ajudou em permitir a sua aproximação dos colegas do grupo, brincar na companhia dinâmica dos colegas e dar início aos investimentos e explorações pessoais. A autonomia e investimento pessoal foram aprendidas com o grupo, com a ajuda dos professores que passaram todo o tempo nas atitudes de interação e de intervenção à linguagem da cooperação e do brincar em conjunto. Algumas descrições das participações de D. R. ilustram as vivências simbólicas de D. R.

Na sessão do dia 15/05/2002 o professor auxiliar empresta o corpo para brincar de *cavalo* com M. F. (SD) na sala. Depois de M. F. sair de cima dele, S. W. vai correndo até este e sobe em sua garupa. Atrás de S. W. veio D. R. que sobe colocando-se atrás de S. W., que lhe deu as mãos para colocar em volta da sua cintura. O professor auxiliar anda pela sala e os dois equilibram-se com muita diversão nesta brincadeira (Sessão nº34, obs. nº09 de D. R., em 15/05/2002).

Outra vivência simbólica que foi uma das preferências de D. R. foi fugir nos jogos de *fantasmas* ou de *bichos* com o uso dos fantoches. Nestes jogos participou como pegador e como fugitivo. O envolvimento nestas vivências foi tão intenso que possibilitou a comunicação de D. R. nos ritos de saída e de entrada.

Brincar de fugitivo dos fantoches foi a motivação para fazer construções utilizando os cubos de espuma ou os cones de sinalização. As construções serviram de refúgio e esconderijo dos colegas que queriam pegar os demais. D. R. foi muito atento a estas brincadeiras. Na sessão do dia 03/07/2002, mesmo sem estar brincando junto, percebeu a professora auxiliar e J. S. (SD) fugindo de M. F. (SD) com o fantoche na mão. Ficou mais atrás construindo rapidamente uma *casa*, utilizando-se dos cones de sinalização. Quando a aprontou chamou, com expressão de ansiedade no rosto, a professora auxiliar e J. S. para protegerem-se dentro da *casa* construída por ele (Fotografia nº52, na sessão nº40, em 03/07/2002).



Foto 52 – D. R. monta a *casa* para proteger a professora auxiliar e os colegas da perseguição de M. F.

O jogo de construir *casas* deixou de ser apenas uma experiência de construção para ganhar significado na ação de brincar com os colegas. Na sessão do dia 30/10/2002, D. R. construiu o que chamou de uma *jaula para os bichos*, utilizando-se dos cones de sinalização sobre o colchão gigante. Nesta jaula brincaram os demais colegas em sua companhia. Fizeram-se passar por *bichos de circo* como os *leões* e os *macacos*. D. R. comunicou com motivação esta brincadeira no rito de entrada quando demonstrou gestualmente aos colegas, conforme descrito anteriormente. O jogo da *jaula* (Fotografia nº53) agregou a participação de muitos colegas do grupo e foi orientada pelos professores que auxiliaram na organização da atividade (Sessão nº54, obs. nº29 de D. R., em 30/10/2002).

Outro personagem vivenciado por D. R. foi o de *pescador*. No rito de entrada o menino falou que iria brincar de *peixe*, mas no desenvolvimento da sessão jogou de *pescador*. Neste jogo o menino contou com a participação da professora auxiliar e do menino A. F.. D. R. se empenhou a ensinar a professora auxiliar como se faz para *pescar*. O menino A. F. acompanhou a brincadeira de D. R. imitando-o (Sessão nº38, obs. nº13 de D. R., em 12/06/2002, e Fotografia nº54).



Foto 53 – D. R. desenvolve sua criatividade construindo a *jaula*.



Foto 54 – D. R. mostra para a professora auxiliar como se faz para *pescar*.

As aprendizagens de D. R. na companhia das brincadeiras dos colegas também se manifestaram em forma de vivências simbólicas como os jogos das *armadilhas* (Sessão nº41) e dos *troteios* (Sessão nº56). A expressividade dos personagens vivenciados por D. R. foram aprendizagens que participou em conjunto com os colegas nas sessões. Neste sentido as relações e as trocas significativas com os colegas permitiram o despertar de novas zonas proximais em D. R., que deixou de participar em uma trajetória lúdica restrita em algumas experiências para vivenciar uma participação significativa e com envolvimento expressivo e simbólico do menino.

8.6 Análise e Reflexão das Atuações das Crianças Protagonistas do Estudo

Para o desenvolvimento deste exercício de análise e de reflexão sobre as atuações das crianças protagonistas do estudo busco auxílio nos ensinamentos de Evertson e Green (1989), estudiosas da atividade observacional na investigação. As autoras explicam que o processo de desenvolvimento e construção das categorias de análise pode apoiar-se em uma variedade de perspectivas, sem haver necessidade de fórmulas precisas para esta empreitada. Porém predizem que este processo pode ser auxiliado com a contribuição de estudos análogos feitos anteriormente. Também pode basear-se em uma composição teórica consistente na linha de pesquisa em pauta. Explicam ainda que o exercício reflexivo, neste momento, precisa observar o fio condutor do estudo, a construção que foi desenvolvida no processo da investigação. Neste sentido o processo investigatório efetuado requisitou voltar ao estudo de casos realizados.

Explico que as crianças protagonistas do estudo foram participantes de um Programa de Psicomotricidade Relacional com frequência de uma sessão semanal durante o período de dois anos. A participação e a assiduidade destas crianças no desenvolvimento do Programa variaram, considerando a data do ingresso e demais aspectos particulares de cada uma delas.

Neste momento do estudo retorno à história de cada uma destas crianças tendo em vista o processo de participação que tiveram nas sessões, destacando as categorias de análise que levam em consideração a característica do estudo e o modelo de investigação adotado. A definição das categorias de análise que apresento auxilia no processo reflexivo sobre cada uma das crianças protagonistas e permite fazer inferências sobre o comportamento observado

dos participantes. As categorias de análise estão destacadas no quadro que segue:

Quadro nº13 – Categorias de análise dos casos estudados

Categorias	Especificações
1) comportamentos iniciais manifestados nas sessões	-----
2) comportamentos manifestados no desenvolvimento da sessão propriamente dita, o momento de brincar	2a) as relações com os colegas 2b) a comunicação gestual e verbal 2c) a imitação e o modelo externo 2d) as relações com os professores 2e) exploração corporal no brincar (exercícios) 2f) representações simbólicas no brincar (jogos)
3) comportamentos manifestados no desenvolvimento dos ritos	3a) atenção e escuta nos ritos de entrada e de saída 3b) a comunicação gestual e verbal 3c) o planejamento para brincar 3d) ajuda para guardar os materiais ao final das brincadeiras 3e) receber e fazer a massagem
4) repercussões das sessões de psicomotricidade relacional no convívio com os pais	-----

8.6.1. M. F. (SD)

1) Comportamentos iniciais manifestados nas sessões

M. F. veio para a primeira sessão de psicomotricidade relacional na companhia dos pais. A separação dos pais foi sentida pelo menino logo no rito de entrada da sessão, mas foi rapidamente superada no desenvolvimento da sessão propriamente dita, no momento das brincadeiras. M. F. demonstrou comportamento calmo e de passividade diante dos estímulos oferecidos para brincar. Comportou-se com reserva às manifestações mais dinâmicas e de resistências dos colegas (gritos e choros) nos ritos e durante as brincadeiras da sessão. Quando percebia essas aproximações, procurava afastar-se destes locais.

A atitude de M. F. nas brincadeiras foi de observação dos colegas e do ambiente, brincou individualmente e seguiu os colegas na exploração do colchão gigante, atividade que iniciou a fazer por imitação do grupo de colegas.

M. F. não guardou os materiais, mas se apresentou descontraído para receber a massagem dos professores. No rito de saída não demonstrou acompanhar a fala dos colegas e também não falou do que brincou.

2) Comportamentos manifestados no desenvolvimento da sessão propriamente dita, o momento de brincar:

2a) as relações com os colegas

As relações iniciais de M. F. com os colegas foram reservadas no desenvolvimento das sessões no primeiro ano do Programa (2001). M. F. participou das atividades de forma individual. O início das suas relações com os colegas se deu por intermédio da sua observação das atividades que os colegas desenvolviam no momento de brincar. Esta observação inicial dos colegas foi o primeiro estímulo para que M. F. iniciasse as suas participações nas brincadeiras.

M. F. também foi levado a reboque pelo ritmo dinâmico dos colegas no desenvolvimento das brincadeiras, neste sentido o seu ritmo também se manifestou mais dinâmico na participação com o grupo. Além disso, outro aspecto relacional analisado foram as atitudes de cooperação que são comportamentos de descentralização pessoal em função de estar atento aos demais colegas do grupo, ou seja, são atitudes de ajuda com os demais durante as brincadeiras.

No caso de M. F. o grupo auxiliou o menino em muitas das suas participações, através das quais M. F. despertou carinho do grupo que começou a gostar das suas participações. Nestes intentos o menino foi ajudado pelos colegas para pular no trampolim, ser puxado no colchão *mágico*, auxiliado para conseguir subir nos colchões gigantes, entre outros.

O menino também começou a cooperar nas brincadeiras com os colegas quando solicitado pelos professores como para puxar os colegas no colchão *mágico* e nas atividades de construção, de carregar os cubos de espuma, que foi uma das suas atividades preferidas.

As relações com os colegas também se deram pela sua simpatia com os mesmos, ora estimulada pelos professores, ora pelos colegas que começaram a gostar da sua companhia nas brincadeiras. O ritmo mais calmo de algumas meninas foi o seu primeiro estímulo para uma aproximação de iniciativa pessoal. Neste sentido M. F. gostou muito de brincar com a menina S. We., de dois anos de idade, que regulava o tamanho com o dele e que, por isso, despertou a sua atenção por ela, que depois, se tornou recíproca.

2b) a comunicação gestual e verbal

A comunicação inicial de M. F. com os colegas foi auxiliada pelo intermédio dos materiais da sala. O início das suas participações se iniciou com o incentivo e o estímulo dado pelos professores para o uso exploratório dos materiais existentes no local. A motivação e o envolvimento nas brincadeiras permitiram o surgimento dos primeiros sinais de sons da linguagem do menino. Brincar de fazer passes, de auxiliar a fazer rolamentos, de ser puxado e de puxar no colchão *mágico*, entre outras, foram formas de estabelecer comunicação com os professores e os colegas. Nestas participações o menino fez as primeiras manifestações de fala que comunicaram as suas sensações de conforto corporal, de vibração e de motivação, até aquelas de resistência e de desconforto.

No ano de 2002 os materiais auxiliaram na comunicação de M. F. com os colegas e os professores. As brincadeiras de perseguição com o uso dos objetos (fantoques e tecidos) foram mediadoras para as relações de M. F. com os colegas e os professores.

2c) a imitação e o modelo externo

A observação das brincadeiras dos colegas foi uma atividade constante de M. F. nas atividades das sessões. Estar atento aos colegas foi um exercício auxiliado pelos professores também nos ritos e que o ajudou a estar atento às atividades dos colegas nas sessões.

O uso exploratório de muitos materiais foi o resultado do estímulo vindo dos colegas que brincavam com os mesmos. Neste sentido muitas das aprendizagens e dos novos experimentos de M. F. se deram a partir da imitação das brincadeiras dos colegas.

Estas imitações são denominadas por Negrine (1994A) de imitação prestigiosa. Estas atitudes puderam ser acompanhadas nas manifestações de M. F. que seguiu por tempo continuado, em muitas sessões, as colegas “normais” A. B., V. M. e V. V., imitando-as em suas ações, atitude que o fez brincar junto com estas colegas. Além disso, a observação astuta de M. F. sobre os colegas também possibilitou aos professores estimularem, sugerindo novas experiências de brincar, tanto em atividades simbólicas, como de construção, e os exercícios.

2d) as relações com os professores

Desde as suas primeiras participações M. F. aceitou a aproximação e o auxílio dos professores para brincar. As primeiras experiências relacionais significativas de M. F. nas sessões foram despertadas pelos professores que o acompanharam e brincaram com ele. Estas contribuíram no despertar das vivências simbólicas de M. F. Foi com os professores que o menino participou as suas primeiras vivências simbólicas com o uso dos fantoches e dos panos. Nestas vivências jogou de *perseguir* e de ser *perseguido* pelos professores, as quais permitiram boas experiências de prazer a M. F., que se divertiu muito nestas participações.

Perseguir os professores também trouxe junto o desejo de exploração e de descobertas do corpo do adulto. M. F. gostou de brincar de subir nas costas dos professores e de perseguir até derrubar os mesmos, para então poder fazer toques de exploração no corpo destes. Por outro lado a relação com os professores foi de boa compreensão por parte de M. F., que soube acatar e corresponder aos diferentes chamados dos professores, em acordo com as rotinas da sessão.

2e) exploração corporal no brincar (exercícios)

A exploração dos objetos e da sala foi uma ação frequente de M. F. nas sessões do primeiro ano do Programa de Psicomotricidade Relacional. Fazer experiências com os diversos materiais foi um comportamento importante para M. F. nas suas primeiras participações. É importante salientar que estas experiências resultaram da observação dos

colegas e de suas brincadeiras.

As atividades exploratórias que fez no ano de 2001 permitiram dar espaço para os exercícios de prazer sensório-motor de M. F. A partir do momento que já possuía conhecimento das atividades que mais gostava, passou a desfrutar delas voltando a repeti-las sempre que desejava, tal como pular no trampolim e nos colchões gigantes. Ao mesmo tempo, percebemos que M. F. tornava-se mais disponível e receptivo aos estímulos para outras atividades mais desafiadoras, como: tentar vencer os degraus mais altos do espaldar, balançar-se sozinho no trampolim, escorregar nos colchões e rolar o corpo sem contato com o solo, isto é, em queda de um nível mais alto para outro mais baixo.

2f) representações simbólicas no brincar (jogos)

As representações simbólicas tiveram início, ainda em 2001, com o auxílio dos modelos dos colegas. O incentivo externo nas brincadeiras dos colegas permitiu que M. F. realizasse as suas primeiras brincadeiras simbólicas como fazer-se passar por *cachorrinho* e começar a fazer os primeiros ensaios para jogar de *perseguir* os professores. O jogo de *perseguir* e de ser *perseguido* foi um dos aprendizados de M. F., que começou a compreender e fazer a leitura das expressões de medo dos professores. O significado simbólico foi um empréstimo dos professores e dos colegas nestas vivências iniciais. No ano seguinte, em 2002, já pudemos observá-lo o seu comportamento de jogar de *perseguir* e, também, de ser *perseguido* pelos colegas.

Os comportamentos de posicionar-se como perseguidor e de deixar-se perseguir foram importantes como exercício de percepção do menino que começava a distinguir e vivenciar novos papéis nas brincadeiras. O papel de deixar-se perseguir foi um aprendizado posterior ao de tomar a iniciativa para ser o pegador e ocorreu devido a capacidade de o menino permitir que os colegas ingressassem na brincadeira, diferente do comportamento de procurar brincar com os professores e colegas, como fazia no papel de perseguidor.

As sessões do ano de 2002 tiveram maior influenciaram mais participações simbólicas de M. F., como foi o fato da imitação dos jogos dos colegas como brincar de *fantasma*. Neste sentido os materiais novos, fantoches e as máscaras, bem como a sua bagagem de experiências anteriores, permitiram uma trajetória lúdica mais simbólica. Nestas vivências o

menino trouxe, ainda, para as sessões as suas brincadeiras da escola regular de educação infantil, como a de brincar com as *armas* e de confeccionar as suas próprias *armas* fazendo um uso plástico dos materiais como os cones de sinalização e os legos.

3) Comportamentos manifestados no desenvolvimento dos ritos

3a) atenção e escuta nos ritos de entrada e de saída

A escuta de M. F. nos ritos de entrada foi constantemente auxiliada pelos professores, que se dedicaram a ajudar o menino a esperar e compreender o momento dos ritos. A atenção foi despertada pelos professores que orientaram o seu olhar para a fala dos colegas e a do professor. M. F. iniciou o seu processo de interação nos ritos com um comportamento de imitação das atitudes do professor, como apontar para os colegas e os objetos.

Também fizemos questão de destacar o momento de escutar dos colegas, de perceber o outro, bem como de os colegas o escutarem na sua vez de falar. Este exercício continuado foi fundamental para a compreensão do menino sobre a linguagem dos ritos que foi a de ser e de fazer parte de um grupo.

A atenção de M. F. foi bastante aguçada com o uso dos recursos como a atividade de contar histórias com os fantoches e com a interpretação da professora auxiliar. Nestas oportunidades o menino manteve-se atento e dispensou qualquer auxílio para a orientação da sua atenção.

A atenção de M. F. nos ritos foi um dos aspectos do seu comportamento que demonstrou bom desenvolvimento pois o menino começou a prestar mais atenção nos colegas e interagir com as suas verbalizações e demonstrações. M. F. sorria e batia palmas quando os colegas mostravam os seus projetos de brincar. Além disso, demonstrava boa interação e envolvimento na atividade de fazer desenhos sobre o que iria brincar. A participação contínua dos professores interrogando-o e dando significado aos seus desenhos foram contribuições importantes para o menino atribuir importância a estes momentos.

3b) a comunicação gestual e verbal

O exercício da comunicação de M. F. no grupo foi uma atividade permanente nos ritos de entrada e de saída. Fiz questão de destacar o seu momento de comunicação, dando ênfase à comunicação dos colegas. A premissa dos ritos é de escutar a fala do outro para também poder comunicar e ser escutado.

Neste sentido solicitei a escuta do grupo para todos os colegas e os fazia aguardar quando era o momento de M. F. expressar-se. Observamos que houve sessões em que se destacou a presença do silêncio total, evidência de que as crianças compreendiam como o momento de escutar M. F. Escutar o silêncio no momento de falar de M. F. foi uma atividade importante para o grupo e para ele também, pois a escuta do silêncio pelos colegas identificava a vez de M. F. falar. Logo em seguida ao silêncio do menino a palavra era passada para uma criança falante, e orientávamos a atenção dele para quem estava falando. Este exercício continuado e incansável foi realizado em todas as sessões. As perguntas foram feitas de diferentes formas, objetivando apenas a manifestação de M. F. na sua vez de comunicar. A identificação da sua vez de falar e o reconhecimento da mesma era a sua zona proximal neste momento da sua participação.

De fato a sua primeira manifestação foi gestual e aconteceu no rito de saída. A pauta da atividade era ir ao quadro-verde para desenhar o que havia brincado na sessão. Neste momento as demais evidências de sua compreensão do seu momento de comunicação foram manifestações gestuais e tônicas como sorrir, bater palmas e jogar-se para frente em uma postura de destaque na sua vez de comunicar. M. F. começou a compreender que este era o seu momento de comunicação e, mais importante do que fazer a comunicação, que neste momento também era escutado pelo grupo.

M. F. começou a fazer sons com a boca num princípio de comunicação verbal, mas a sua principal comunicação foi tônica e gestual como a capacidade de mostrar ao grupo as brincadeiras que desejava fazer. Neste sentido observamos que houve uma relação integrada entre o brincar e a comunicação da criança que se utilizava das vivências anteriores para fazer a sua comunicação no grupo.

3c) o planejamento para brincar

O planejamento para brincar foi um exercício difícil para M. F. que iniciou no Programa de Psicomotricidade Relacional com uma linguagem restrita em uma ou duas palavras e demonstrando pouca motivação em fazer uso da comunicação.

Durante o desenvolvimento das sessões e das experiências de prazer de M. F. foi possível ajudá-lo a fazer os seus primeiros ensaios de planejamento do seu brincar, por intermédio do resgate das suas vivências anteriores e o motivando com as demonstrações dos materiais dispostos na sala.

Por outro lado a experiência de planejamento de M. F. foi possível nas sessões em que pedimos para que ele nos mostrasse do que gostaria de brincar. A partir dos exemplos dos colegas de mostrar como iriam fazer para brincar, o menino era estimulado e conseguia demonstrar do que gostaria de brincar.

3d) ajuda para guardar os materiais ao final das brincadeiras

Percebemos que M. F. não compreendia o ato de guardar os materiais, mas o seu comportamento foi influenciado pelos demais colegas do grupo que modificavam o ritmo das suas atividades alterando, conseqüentemente, o ritmo de M. F. Compreendemos que M. F. continuava a brincar no momento de guardar os materiais, mas seguia as orientações dos professores para levar o material até os locais destinados. A preferência de M. F. neste momento da sessão foi guardar os cubos de espuma e empilhá-los no canto da sala, também de ajudar os colegas a guardar os legos na caixa. Além disso a cooperação do menino também foi percebida nas atividades de auxiliar a guardar em grupo os colchões.

3e) receber e fazer a massagem

M. F. demonstrou boa disponibilidade para receber a massagem dos professores desde as suas primeiras participações nas sessões. Também demonstrou disponibilidade para receber o toque dos colegas que demonstraram cuidado e carinho com ele. No exercício de fazer a massagem nos colegas M. F. compreendeu com facilidade como era para fazer e foi orientado pelos professores que o acompanharam nesta atividade. Quando fez a massagem demonstrou

atenção e cuidado com os colegas, bem como disponibilidade massagear qualquer uma das crianças do grupo.

4) Repercussões das sessões de psicomotricidade relacional no convívio com os pais

As repercussões da participação do menino nas sessões de psicomotricidade relacional foram percebidas pelos pais, desde a sua participação no ano de 2001, quando começou a mostrar-se mais dinâmico nas atividades que participava em casa. Os pais relataram que o menino passou a gostar de pular em cima dos colchões das camas em casa. Ainda no final do ano de 2001, os pais relataram melhoras no deslocamento do menino como em caminhar, saltar de um degrau e subir as escadas de forma natural, sendo que antes comportava-se com muito cuidado ao descer as escadas.

Na escola regular de educação infantil a professora de M. F. relatou que o mesmo também começou a brincar espontaneamente no aparelho do *tropa-tropa* e que jogou de ser o *bebê* na companhia das meninas. Os jogos de confeccionar *armas* para brincar também estiveram presentes na escola regular de educação infantil, no mesmo período em que se manifestaram nas sessões de psicomotricidade relacional.

8.6.2. A. R. (SD)

1) Comportamentos iniciais manifestados nas sessões

A. R. veio da escola de educação especial com o diagnóstico de algumas dificuldades relacionais como brincar de forma isolada, não dividir os materiais com os colegas, falta de limites para parar de brincar e escutar os professores, pouco envolvimento e permanência nas atividades e fala repetitiva.

Na sua primeira participação, na sessão de psicomotricidade relacional, demonstrou comportamentos que estavam relacionados com o seu diagnóstico inicial realizado pela equipe da escola de educação especial.

A menina não conseguiu permanecer nos ritos e aproveitava os momentos em que os professores estavam desatentos para sair da sala e/ou ir brincar. Repetiu a fala do professor enquanto chamava o nome dos colegas apresentando o grupo.

Brincou individualmente ou apenas na companhia da professora auxiliar. Em companhia desta e auxiliada pela mesma A. R. demonstrou pouco envolvimento nas atividades e brincou de forma breve com os materiais, sendo que suas brincadeiras caracterizaram-se pelo caráter exploratório.

A. R. não guardou os materiais. Quando falamos que as brincadeiras haviam acabado, ela tentou sair da sala achando que a sessão havia terminado. Percebi que, apesar das dificuldades iniciais, a menina demonstrou receptividade para a afetividade e o carinho. A massagem foi o único momento em que A. R. demonstrou envolvimento e atenção. Aproveitei desta oportunidade de atenção para estabelecer uma comunicação mais próxima com ela e para explicar o momento de organização das sessões como guardar os materiais e permanecer nos ritos.

2) Comportamentos manifestados no desenvolvimento da sessão propriamente dita, o momento de brincar

2a) as relações com os colegas

As brincadeiras de A. R. nas suas primeiras participações foram de caráter exploratório, sendo que as aproximações iniciais com os colegas do grupo necessitaram da ajuda dos professores. Observamos que a interação de A. R. com os colegas progrediu de uma interação passiva para uma interação ativa, ou seja, deixou de apenas observar os colegas para brincar na companhia deles.

A relação com os colegas foi, inicialmente, estabelecida com J. S. (SD) que era seu companheiro na escola de educação especial, o que confirma a proposição de Kassir (1999) de que procurar os colegas com os quais já existe uma afinidade é um comportamento cultural.

Os demais colegas também contribuíram no estabelecimento de relações da menina passando a procurá-la para brincar em sua companhia, integrando-a em suas brincadeiras dinâmicas como na de *perseguir* e ser *perseguido*, *prender* e *soltar*. Embora as primeiras investidas dos colegas esbarraram na sua resistência, com o exercício relacional realizado no desenvolvimento das sessões, a menina foi se disponibilizando para brincar com os colegas. Fato que iniciou a ocorrer já no final do ano de 2001.

Percebemos que o desenvolvimento das suas atividades relacionais precisava da ajuda dos professores e da insistência dos colegas em brincar junto com ela. Com estas ações do grupo observamos que, no desenvolvimento das sessões do ano de 2002, a menina demonstrou comportamento mais receptivo. Nestas brincadeiras predominaram aquelas de *perseguir* os colegas nas brincadeiras dinâmicas, bem como brincar de um modo afetivo com os colegas, tal como nas atividades de construir *casa* ou brincar de *bonecas*.

O comportamento de brincar na companhia dos colegas permitiu o aprendizado relacional de A. R. em brincar junto. Para poder brincar junto também, foi necessário dividir os mesmos materiais e às vezes, também o mesmo espaço. Este comportamento foi diferente do diagnóstico inicial que dava destaque para as dificuldades de dividir os materiais e de brincar com os colegas.

2b) a comunicação gestual e verbal

A comunicação gestual e verbal foi incentivada durante as brincadeiras. No início das participações da menina, procuramos brincar com ela estabelecendo uma relação por intermédio dos materiais. Percebemos que A. R. também foi receptiva para brincar com os colegas e os professores. Neste sentido passamos a exercitar estas relações e motivar a sua comunicação.

A. R. se permitiu falar durante as brincadeiras para mostrar as suas produções e para fazer solicitações aos professores. O momento de brincar também foi a motivação para A. R. sentir-se mais à vontade para falar com os seus colegas. As primeiras comunicações foram na forma de escuta e uma fala restrita a algumas palavras com os colegas enquanto brincavam.

A comunicação gestual de A. R. foi explorada nas brincadeiras em que participou, como: fazer-se passar por personagens nos jogos de *perseguir* e *ser perseguida*. As atividades simbólicas permitiram a manifestação da expressividade gestual de A. R. para *perseguir* e *fugir* dos colegas, entre outras participações simbólicas.

2c) a imitação e o modelo externo

A. R. participou nas primeiras sessões observando os colegas e os professores brincarem. Estas observações foram modelos externos importantes para as suas primeiras formas de brincar nas sessões. A imitação da menina a partir dos modelos das atividades dos colegas foi um dos aspectos que motivou a sua participação em atividades novas e também desafiadoras para ela.

O desenvolvimento do vocabulário psicomotor de A. R. se ampliou em função das suas imitações das brincadeiras dos colegas. Exemplo destas atividades foram as brincadeiras de rolar, escorregar, fazer saltos em aparelhos diversos, testar formas de equilíbrio, buscar novos objetos para explorar, entre outras, que viu os colegas fazendo na sala.

2d) as relações com os professores

As resistências iniciais de A. R. para brincar com os professores foram rapidamente desfeitas. A menina passou a adotar um comportamento mais atencioso e receptivo aos professores, com os quais iniciou as suas primeiras atividades relacionais para brincar.

A. R. gostava de participar nas atividades em que havia a presença dos professores. Gostava de solicitar a presença dos professores para mostrar as suas produções e também para pedir ajuda para brincar em situações desafiadoras. A postura de segurança e de ajuda dos professores foi percebida por A. R. que procurava os professores para acompanhar as suas brincadeiras.

Outra forma de brincar com os professores foi o desejo de explorar o corpo do adulto. Nestas atividades a disponibilidade corporal dos professores foi um aspecto decisivo que permitiu a exploração por parte da menina. A. R. se divertiu muito tocando e observando detalhes do corpo do adulto. Em outras oportunidades também fez uso do corpo do adulto

para brincar de ser transportada, andar na garupa dos professores, e de fazer carinho, brincando de colocar para *dormir*.

As experiências relacionais de brincar com o corpo do adulto são qualitativamente diferentes daquelas de brincar com os objetos, ou ainda de brincar na companhia do adulto. O toque que é estabelecido não é igual como com um objeto, mas é feito com uma pessoa. E A. R. soube distinguir muito bem a diferença entre brincar com o objeto e de brincar com o corpo do adulto. Brincar com o corpo do adulto requisita disponibilidade deste último para a entrega e a postura de escuta nestas brincadeiras, aspecto fundamental para a criança sentir-se segura nesta brincadeira.

2e) exploração corporal no brincar (exercícios)

As atividades exploratórias foram freqüentes nas sessões do primeiro ano do Programa de Psicomotricidade Relacional, em 2001. Porém estas atividades de A. R. foram de característica repetitiva. A procura da menina neste ano foi pelas experiências de brincar de pular no trampolim e no colchão gigante, sendo importante ressaltar que A. R. participou nestas brincadeiras motivadas pela imitação dos colegas que brincavam com estes materiais. Outras experiências que A. R. gostou de repetir, neste ano, foram brincar de fazer encaixes com os *legos* e de fazer passes com as *bolas gigantes*.

No ano de 2002 o incentivo para fazer novas explorações corporais foi, novamente, a imitação dos modelos dos colegas. A. R. manteve-se muito atenta aos modelos externos, e a partir daí era incentivada para brincar. Por outro lado, os professores também a auxiliavam fazendo sugestões e propostas para brincar.

Ainda neste ano os exercícios de A. R. deixaram de ser apenas exploratórios e passaram a ser de desafio e de aperfeiçoamento de habilidades. Apesar de a menina adotar uma postura reservada, de primeiro observar como é feito para depois investir nas brincadeiras desconhecidas, também não se furtou de enfrentar novos desafios como equilibrar-se na *ponte* e subir nos espaldares para saltar. As atividades em que aperfeiçoou habilidades foi as de buscar apoio para conseguir pular sozinha no trampolim.

2f) representações simbólicas no brincar (jogos)

As representações simbólicas tiveram um papel fundamental no desenvolvimento da trajetória lúdica de A. R. pelos seguintes motivos: possibilitou discernir as experiências de faz-de-conta daquelas que são reais, oportunizou novas relações com os colegas do grupo em diferentes papéis e em dinâmicas distintas desde as dinâmicas até aquelas mais afetivas e sensibilizatórias, também estimulou as comunicações da menina nos ritos para planejar e recordar as suas atividades.

No início do ano de 2001 A. R. não compreendia os papéis nos jogos de *pegador* e *fugitivo*. Os colegas a convidavam para brincar, mas a menina resistia aos convites deixando de brincar na companhia deles. Também era comum A. R. assustar-se quando os colegas colocavam o pano sobre o corpo, jogando de *fantasma*.

No ano de 2002 percebemos A. R. jogando em ambos papéis, de *pegador* e *fugitivo*. Brincar de forma afetiva também se destacou nas atividades da menina com os colegas pela capacidade de compreender e discernir a ação que era desempenhada nestas atividades. Outro aspecto importante no seu processo mental foi a compreensão entre o que era fantasia e o que era realidade, ou seja, quando era de faz-de-conta e quando era de verdade. A. R. passou a compreender que as fantasias dos colegas eram jogos e por isso brincava junto sem assustar-se.

Finalmente posso analisar que as atividades simbólicas permitiram que A. R. participasse de uma trajetória lúdica mais plástica e significativa nas sessões, fator que repercutiu nas suas comunicações durante os ritos de entrada e de saída.

3) Comportamentos manifestados no desenvolvimento dos ritos

3a) atenção e escuta nos ritos de entrada e de saída

O comportamento inicial de A. R. nos ritos foi de resistência em permanecer junto com o grupo. A intenção inicial era fazer com que a menina estivesse envolvida nas rotinas de organização da sessão. A linguagem principal destes momentos era de passar ao grupo uma noção de coletividade, de integrar um grupo de crianças. Nesse sentido a menina apresentou

dificuldades para escutar os colegas e o professor.

A ajuda dos professores foi fundamental para A. R. direcionar a atenção para a comunicação dos colegas e dos professores. A partir desta ação, a menina começou a dar mostras de prestar atenção nos colegas e de compreender o momento da comunicação e escuta dos ritos. A atenção de A. R. também foi auxiliada a partir do uso de recursos como os desenhos, as histórias e as demonstrações dos colegas sobre os projetos de brincar.

Na atividade dos desenhos os professores auxiliaram para que A. R. observasse os desenhos dos colegas colocados estrategicamente ao seu lado para favorecer a imitação. Também foi feita contínua comunicação com a menina durante o seu desenho como uma forma de ajudar no seu envolvimento com o que vinha fazendo. A. R. gostou da atenção dos professores e os chamava para mostrar suas produções.

As histórias interpretadas pela professora auxiliar também favoreceram boa atenção da menina nos ritos. A. R. demonstrou acompanhar com atenção o desenvolvimento da história e interagia com a mesma sorrindo nos momentos mais engraçados. O deslocamento da professora auxiliar que interpretava a história foi acompanhado durante todo o tempo por A. R.

Outra atividade que mereceram o olhar atento de A. R. foram as demonstrações realizadas pelos colegas sobre o que iriam brincar. Nestes momentos A. R. também vibrou com as brincadeiras feitas por seus parceiros. Interagiu sorrindo e batendo palmas para os colegas quando voltavam das suas demonstrações. A partir dessas percepções de mudanças no comportamento de A. R. nos ritos de entrada e de saída, podemos compreender que a menina começou a desenvolver e exercitar sua capacidade de escuta sobre as falas dos colegas.

3b) a comunicação gestual e verbal

Pudemos observar, desde o princípio, que A. R. gostava de falar nos ritos de entrada, porém as comunicações da menina deram mostras de repetitividade, apenas reproduzia a fala do professor quando este lhe dirigia a palavra. A utilização dos desenhos foi a primeira atividade que provocou uma comunicação mais autêntica de A. R., que gostou de receber a atenção dos professores e de contar o que tinha desenhado.

Os professores se empenharam a fazer A. R. evitar o uso da repetição da fala de seu interlocutor. Neste sentido procurei diversificar as formas de fazer-lhe as perguntas, de forma que compreendesse o sentido destes questionamentos. Também favoreci para que a menina pudesse falar depois de uma criança falante e criativa em suas projeções, de forma que a mesma lhe servisse de modelo para a sua verbalização. De fato estas duas estratégias auxiliaram na autenticidade das suas comunicações que passaram a receber mais significado e envolvimento da parte dela.

As atividades significativas nas quais A. R. participou durante as brincadeiras foram recordadas nos ritos de saída como forma de despertar significados para a comunicação da menina. Pude observar que interagiu sorrindo e afirmando suas participações quando mencionávamos as atividades que havia desenvolvido. O ato de os professores lembrarem das participações de A. R. na sessão nos ritos de saída foi fundamental para a menina reavivar a lembrança das brincadeiras e exercer a comunicação.

A comunicação gestual de A. R. foi mais significativa que a verbal. Todas as vezes que era chamada A. R. interagiu conosco com grande capacidade expressiva no rosto, que demonstrava alegria e descontração em participar. Nos momentos em que foi chamada para mostrar do que iria brincar A. R. demonstrou boa iniciativa e capacidade de expressão, demonstrando com criatividade o que projetava para brincar.

3c) o planejamento para brincar

O exercício da comunicação de A. R. foi no sentido de fazer uma ruptura em sua comunicação repetitiva do que escutava do professor. Nesse sentido favorecemos a A. R. estar bastante atenta aos projetos dos colegas, também fizemos modificações no ambiente e na disposição dos materiais na sala. A comunicação de A. R. inicialmente se fixou em falar que iria brincar no *pula-pula*. De fato esta brincadeira foi uma das suas preferidas, mas percebemos que a menina gostou também de repetir a fala *pula-pula*.

Outra forma de planejamento se deu com a ajuda dos colegas, ou seja, provocamos para que a menina não somente planejasse do que iria brincar, mas também com quem iria brincar, momentos em que citava o nome de J. S. Quando incentivamos para que incluísse o nome de outros colegas, apontávamos para o círculo, e ela fazia sinal de positivo com a

cabeça.

A. R. participou com desenvoltura da atividade de mostrar para o grupo como iria brincar e também de levar um companheiro para brincar junto. Nesta oportunidade A. R. escolheu a menina V. M. para ser sua companhia. Escolher o colega para mostrar como vai brincar foi um exercício importante para A. R., que demonstrou iniciativa e desinibição nesta atividade.

3d) ajuda para guardar os materiais ao final das brincadeiras

Parar de brincar foi uma das dificuldades diagnosticadas pela equipe de profissionais da escola de educação especial e que, de fato, necessitou de especial atenção e acompanhamento dos professores para orientar a ajuda de A. R. nestes momentos da sessão.

A. R. resistia em guardar os materiais e somente o fez com o auxílio e a orientação dos professores, ajuda que acatou com tranquilidade no ano de 2001. No ano de 2002 A. R. gostou de guardar os materiais e auxiliava preferencialmente a empilhar os cubos de espuma e guardar as peças dos legos. Pudemos perceber que o ato de guardar os materiais deixou de ser uma extensão das brincadeiras e passou a ser compreendido como um momento de organizar a sala para a próxima atividade que era a massagem.

3e) receber e fazer a massagem

Observamos que a disponibilidade de receber a massagem foi um comportamento importante para estabelecer as primeiras comunicações com a menina que gostava de receber a atenção e o carinho dos professores. Além disso, A. R. gostou de ser convidada para fazer a massagem junto com os professores nos colegas, demonstrando um comportamento de atenção e carinho com os colegas. Nesta atividade A. R. não fez escolhas sobre os colegas que iriam receber a sua massagem, todos os colegas do grupo, com o auxílio da professora que a acompanhava, foram massageados.

Este exercício foi um dos momentos que permitiram a aproximação autêntica de A. R. com os colegas em uma manifestação de afetividade e de carinho. Compreendemos que, mais que ensinar as crianças a brincar e tocar em objetos, o ensinamento também deve possibilitar

o exercício da afetividade e da atenção para o colega, e a menina desempenhou boa desenvoltura nesta atividade.

4) Repercussões das sessões de psicomotricidade relacional no convívio com os pais

As repercussões no comportamento de A. R. foram mais significativas na escola de educação especial, local em que a participação da menina nas sessões auxiliou no ritmo que a mesma empregava para fazer as atividades. A professora verificou mudanças nos comportamentos da menina na escola de educação especial e deu destaque para a dinâmica em cumprir as tarefas e a forma mais sociável que passou a demonstrar no brincar com os colegas. Observou que A. R. passou a explorar com os objetos, deixando de fazer as atividades que costumava fazer como olhar vídeos e brincar nos legos. A. R. também demonstrou comportamento de paciência e atenção nas atividades da escola de educação especial.

Outro aspecto interessante diz respeito às atitudes pedagógicas desta professora, que passou a fazer uso das atividades lúdicas com maior frequência, bem como de compreender a importância da ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso adotou algumas orientações que aprendeu nas sessões de psicomotricidade relacional nas atividades na escola de educação especial, tal como o de valorizar a educação de A. R. para guardar os brinquedos, promover a relação dela com as crianças e a sua comunicação para projetar do que vai brincar.

A mãe de A. R. também nos comunicou que a menina passou a gostar muito de participar das sessões de psicomotricidade relacional e que ficava feliz quando era informada que iria para as sessões com a Kômbi.

8.6.3. J. S. (SD)

1) Comportamentos iniciais manifestados nas sessões

J. S. começou a participar do Programa de Psicomotricidade Relacional, no início do ano de 2001, com um histórico de irregularidade na assiduidade ao tratamento prestado pela escola de educação especial. Outro aspecto que fragiliza o histórico de J. S. diz respeito ao seu desenvolvimento intra-uterino ignorado pela mãe no seu processo, bem como o ambiente reservado e restrito em que se manteve em sua casa, que limitou o estabelecimento de novas relações interpessoais.

Na escola de educação especial a equipe de profissionais deu destaque para algumas características de J. S. que poderiam ser melhoradas na sua participação no Programa de Psicomotricidade Relacional, que são: brincar de forma calma e isolada, lentidão nas atividades individuais e em grupo, individualismo e dificuldade para compartilhar os materiais, resistência para se comunicar com os colegas e os professores e timidez para olhar nos olhos do adulto como manter a cabeça baixa e entre as pernas. A partir deste diagnóstico inicial percebido a partir das entrevistas e documentos do menino, passamos a observar o menino nas suas participações nas sessões de psicomotricidade relacional.

O ingresso de J. S. na sala de psicomotricidade relacional foi de forma tímida e reservada, bem como o seu comportamento no desenvolvimento das demais rotinas da primeira sessão. J. S. não brincou e resistiu às relações com os professores e os colegas, porém demonstrou gostar do que estava observando, ou seja, os seus colegas brincando.

2) Comportamentos manifestados no desenvolvimento da sessão propriamente dita, o momento de brincar

2a) as relações com os colegas

As relações com os colegas se iniciaram de forma passiva. Primeiramente J. S. gostou de observar os colegas brincando. Divertia-se interagindo de forma passiva com as atividades que os colegas faziam. As relações concretas de J. S. tiveram início com a participação da sua colega da escola de educação especial A. R. (SD) que ajudou J. S. a iniciar a brincar na sua

companhia, o que condiz com a afirmação de Kassir (1999) de que as relações com o ambiente e as pessoas conhecidas são preferidas pelas crianças PNEE, e que os ambientes e pessoas novas lhes deixam inibidos. De fato a tarefa para promover as relações de J. S. com o grupo foi de estabelecer vínculos com o menino.

As relações de J. S. receberam o incentivo dos professores que procuravam aproximar-se dele, o qual demonstrou gostar desta atenção dos adultos. Além disso, a observação e a imitação das atividades dos colegas foram um dos impulsos iniciais para suas primeiras relações concretas com os colegas, bem como a ajuda dos professores em conduzir o menino para brincar junto também foi decisiva para estas relações.

As relações com os colegas se deram primeiramente nas atividades mais dinâmicas e posteriormente nas atividades mais calmas. Inicialmente J. S. relacionou-se com poucos colegas, vindo a participar também em brincadeiras coletivas, junto com o grande grupo. Este aspecto foi o que ajudou o menino a atribuir significado às suas atividades e o levou a envolver-se com as mesmas, deixando de executá-las de forma rápida e passageira para permanecer mais tempo envolvido na mesma brincadeira.

Em outras oportunidades também observamos a disponibilidade de J. S. em adotar um comportamento mais cooperador nas brincadeiras com os colegas, tal como: auxiliar no transporte dos colegas na brincadeira do *colchão mágico*, junto com os professores, e no equilíbrio dos colegas menores nos saltos no aparelho do trampolim.

2b) a comunicação gestual e verbal

A comunicação de J. S. tanto gestual, como verbal foi restrita nas suas primeiras participações nas sessões do ano de 2001. O menino inicialmente não falava no grupo. Apesar desta sua reserva e, até mesmo, resistência para fazer comunicação com o meio externo, pude perceber que ele começou a dar mostras de gostar da atenção que vinha recebendo dos professores e iniciou a chamá-los para mostrar suas produções e participações.

A comunicação de J. S. foi auxiliada pela imitação dos modelos dos colegas. Primeiro por intermédio da sua observação e depois pela ajuda dos professores em provocar o menino para brincar junto com os demais.

O menino também demonstrou boa comunicação gestual nas suas brincadeiras simbólicas. Fez uso dos fantoches e das máscaras como um recurso para a sua comunicação com os colegas nas brincadeiras, sendo que nestas participações J. S. demonstrou usar o corpo como expressividade para os seus papéis simbólicos.

2c) a imitação e o modelo externo

O comportamento inicial de J. S. para brincar foi reservado, com pouca iniciativa para explorar, bem como demonstrou falta de organização e planejamento para brincar. Neste sentido pude perceber que a sua observação e atenção para as brincadeiras dos colegas foi o primeiro auxílio para motivar a sua iniciativa em brincar.

É importante destacar que o comportamento de *lentidão* para realizar as atividades, tomado como uma característica de ritmo nas crianças com SD, por causa da hipotonia muscular, foi influenciado pelo ritmo dinâmico dos colegas do grupo. Em outras palavras, J. S. foi levado a “reboque” pelo ritmo dinâmico de brincar do grupo.

Os modelos externos ajudaram J. S. a fazer novas experiências corporais, explorar novos materiais, brincar de maneiras diferentes com aqueles objetos já conhecidos, bem como a brincar simbolicamente, participando de papéis diferentes nas sessões.

2d) as relações com os professores

Pude observar que o comportamento de brincar na companhia com os professores foi um dos aspectos em que J. S. mais rapidamente demonstrou evolução. O menino resistiu nas primeiras sessões a participar com os professores e a aceitar as sugestões e propostas para brincar. Porém, em seguida, com a insistência dos professores e a melhor disponibilidade de J. S., o mesmo começou a gostar da presença destes e até passou a chamar os mesmos para participar as suas produções.

Nos chamados dos professores J. S. escutava e mantinha-se atento às recomendações. Também gostava de participar das atividades em que os professores faziam parte. O menino começou a perceber que os professores eram ajuda para brincar e os buscava como uma forma de auxílio. Além disso, J. S. também procurava os professores como uma forma de motivação

para participar nas brincadeiras, uma vez que se sentia-se muito feliz em receber elogios dos mesmos.

A afetividade e as demonstrações de carinho e saudades também foram expressas nas relações de brincar com os professores. Tal como aconteceu com a menina A. R., J. S. também demonstrou curiosidade e desejo de explorar o corpo do adulto.

2e) exploração corporal no brincar (exercícios)

J. S. veio da escola de educação especial com um diagnóstico positivo da equipe de profissionais no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicomotor. De fato pudemos observar que a timidez inicial de J. S. nas sessões foi dando espaço para as suas manifestações sensório-motoras.

Observei que J. S. deixou de apenas fazer explorações nos materiais da sala para iniciar também a fazer exercícios de desafio e de prazer sensório-motor. Os exercícios de desafios foram auxiliados pelos professores até que J. S. passasse a sentir segurança para realizá-los por si mesmo. Depois de estar seguro repetia o exercício seguidas vezes demonstrando satisfação. Os exercícios de prazer sensório-motor foram muito apreciados por J. S. que gostava de participar também em conjunto com os professores.

Observei que a atividade de saltar era uma atividade de desafio para J. S. que resistia em experimentar. O menino gostava de fazer rolamentos, escorregar e ser arrastado com auxílio dos materiais, mas resistia quando era para fazer os saltos. Neste sentido a imitação dos colegas foi um aspecto motivador para J. S. que foi incentivado também pelos professores para superar esta limitação.

Na sua trajetória lúdica J. S. também reforçou suas habilidades. A ação de pular no trampolim passou a ser mais divertida para J. S. quando descobriu que poderia apoiar as mãos no colchão gigante permitindo melhor equilíbrio e segurança para fazer os seus pulos com maior intensidade.

2f) representações simbólicas no brincar (jogos)

A participação de J. S. no desenvolvimento da trajetória lúdica apresentou, no seu processo uma boa evolução nas brincadeiras simbólicas, contradizendo a afirmação da literatura especializada sobre a SD, que descreve o jogo simbólico como uma atividade de menor expressão em relação ao faz-de-conta das crianças “normais”.

No geral pude observar que J. S. participou ativamente em brincadeiras simbólicas diversas nas sessões de psicomotricidade relacional. A sua participação inicial foi auxiliada pelos professores que o incentivaram e o conduziram para brincar. J. S. começou a gostar de brincar de faz-de-conta e a sua participação nos jogos contribuiu para desenvolver novas zonas proximais, tal como a capacidade de participar em atividades de saltar nas quais demonstrava resistências iniciais. Com a sua participação em uma brincadeira de fugir dos *fantasmas*, o menino foi levado por mim para correr sobre os colchões gigantes e nesta brincadeira um dos momentos exigiu que fizesse o salto. Esta experiência de J. S. nas brincadeiras simbólicas me permitiu perceber que a motivação implícita na atividade contribuiu para o despertar das capacidades que J. S. possuía.

Os jogos também se constituíram em uma oportunidade de estabelecer as relações com os colegas nas brincadeiras de *perseguir* e de ser *perseguido*. A resistência inicial em participar nestas brincadeiras foi dando espaço para a vontade de brincar. J. S. participou nos dois papéis, tanto de perseguir como de ser perseguido.

Pude observar ainda que J. S. começou a diversificar os papéis desenvolvidos nas suas brincadeiras, aspecto que permitiu fazer um uso simbólico dos objetos como os fantoches e as máscaras. As participações de J. S. se iniciaram motivadas pela imitação do uso que os colegas faziam dos objetos e depois começava a brincar de forma simbólica, representando personagens nas brincadeiras.

3) Comportamentos manifestados no desenvolvimento dos ritos

3a) atenção e escuta nos ritos de entrada e de saída

Observei que a capacidade de atenção e de escuta de J. S. obtiveram um bom

desenvolvimento no processo da sua participação nos ritos de entrada e de saída das sessões. Ele iniciou, no ano de 2001, demonstrando um comportamento tímido sem manter o olhar para o grupo, bem como para os professores. Permanecia com o rosto baixo e o corpo encolhido. O comportamento de atenção foi ajudado pelos professores, e J. S. somente aceitou esta ajuda mediante o estabelecimento prévio de vínculos com os mesmos, fato que aconteceu durante as brincadeiras nas sessões.

Ainda no ano de 2001 percebemos que J. S. poderia demonstrar novos comportamentos, que avaliamos como as suas zonas proximais, que eram as capacidades de conseguir descontrair-se e de interagir observando o grupo.

Ainda com a finalidade de ajudar J. S., fizemos usos de recursos pedagógicos como os desenhos e os materiais novos para brincar na sessão. Observamos que os desenhos foram uma atividade bem recebida por J. S. que gostava de chamar os professores para mostrar as suas produções. No ano de 2002 observamos que os desenhos também permitiram sua melhor exposição ao grupo, identificando o desenho e habilitando-se para falar sobre o que havia desenhado também.

A atenção de J. S. foi um comportamento que se demonstrou irregular no processo das sessões, sendo constatado que um tempo relativamente grande como o recesso do Programa entre os anos de 2001 e 2002 foi o suficiente para que o menino voltasse a demonstrar comportamentos retraídos e de pouca atenção ao grupo. Porém também observamos que o menino rapidamente restabeleceu a sua atenção. Outros recursos que auxiliaram no desenvolvimento da sua atenção foram as histórias interpretadas pela professora auxiliar. J. S. gostava das histórias e as acompanhava atentamente.

A escuta de J. S. também foi auxiliada pela verbalização dos colegas que passaram a ficar interessantes e mais criativas. Nestes momentos observamos que J. S. se mantinha com o rosto atento e interagindo com a fala do colega. A ação de mostrar o projeto de brincar também foi bem percebida por J. S. que interagiu sorrindo e pedindo para que pudesse participar mostrando como iria brincar também.

3b) a comunicação gestual e verbal

O exercício da comunicação com J. S. foi constante no processo do Programa de Psicomotricidade Relacional, que veio para as sessões com um diagnóstico de fazer pouco e restrito uso da fala. Apesar do comportamento tímido e resistente nas primeiras sessões, insistimos na comunicação de J. S. Privilegiamos o seu momento de comunicação para que compreendesse a sua vez de falar no grupo. Nesse aspecto o respeito e a escuta do grupo das crianças e dos professores foram fundamentais. Saber esperar e fazer silêncio para que J. S. compreendesse o seu momento de falar auxiliaram para que o menino identificasse a sua vez de falar.

J. S. começou a perceber a sua vez de falar com a ajuda do grupo que fazia silêncio no seu momento de falar. Nestas ocasiões J. S. começava a levantar o rosto. Quando percebia que o grupo ainda estava lhe direcionando a atenção, baixava o rosto novamente.

As suas primeiras comunicações foram nas atividades mais descontraídas como o momento dos desenhos e também na oportunidade dos ritos de saída quando ainda estava motivado pelas atividades envolventes em que havia participado nas brincadeiras como o uso das máscaras e os jogos de fazer-se passar por *bicho* nas brincadeiras de pegador e fugitivo.

A comunicação gestual de J. S. foi a sua preferida e fez ruptura com o seu comportamento entendido como tímido e resistente à exposição pessoal. As atividades de mostrar de que iria brincar foram as suas preferidas, nestas oportunidades demonstrou boa expressividade e recordação das suas brincadeiras em sessões anteriores.

3c) o planeamento para brincar

Somente a partir do despertar da capacidade de atenção de J. S. no grupo, durante os ritos de entrada, o que necessitou de muito exercício e ajuda dos professores, é que foi possível começar a exercitar o seu planeamento para brincar.

O momento que J. S. mais gostou foi quando mostrava ao grupo do que iria brincar na sessão. Além disso, o seu planeamento de brincar foi planejado pelas suas participações em vivências e atividades significativas durante as sessões. Recordar estas brincadeiras foi um

exercício, auxiliado pelos professores, com a intenção de fazer J. S. descontraí-lo e começar a pensar em suas formas de brincar depois.

Outra forma de planejar que foi bem recebida por J. S. foi a de convidar os colegas e de ser convidado para mostrar junto com o colega como iriam fazer para brincar no desenvolvimento da sessão. Nestas oportunidades percebemos a alegria e a motivação do menino em participar e brincar junto com os colegas exercitando o planejamento para brincar.

3d) ajuda para guardar os materiais ao final das brincadeiras

A ajuda para guardar os materiais no final das brincadeiras compreendia um exercício de cooperação e de coletividade com o grupo. Em relação a J. S. as primeiras observações destacaram a sua resistência em guardar os materiais neste momento. Parar de brincar foi um exercício difícil para J. S. que teve de ser ajudado pelos professores para conseguir cooperar nestes momentos. A mudança de ritmo do grupo começava a ser percebida por J. S. pela diminuição da dinâmica das brincadeiras e o recolhimento dos materiais pelas demais crianças.

As primeiras manifestações de auxílio de J. S. tiveram a ajuda e a orientação dos professores para guardar os materiais. A atividade de guardar os materiais também foi como uma extensão das atividades de brincar. O ato de guardar os materiais ao final das brincadeiras foram uma atividade lúdica para J. S. que fazia experiências de empilhar os cubos de espuma e de carregar um número cada vez maior destes.

No desenvolvimento das sessões e com a ajuda do grupo observamos que J. S. despertou para a compreensão da organização dos materiais no momento de guardar os brinquedos. O menino passou a adotar um comportamento de cooperação e de auxílio em conjunto com os colegas para guardar os materiais maiores tal como os colchões.

3e) receber e fazer a massagem

Receber a massagem foi um ato difícil nas primeiras sessões, pois o menino resistia mexendo-se com o corpo de um lado para o outro, reclamando do contato feito pelos professores. Com o contínuo exercício desta rotina J. S. passou a demonstrar melhor

disponibilidade para receber o toque dos professores e também dos colegas, exercício que realizamos no ano de 2002. Também foi um momento em que o menino passou a gostar e a aguardar com satisfação. Aproveitamos esta melhor disponibilidade de J. S. para lhe falar de forma mais próxima. O menino demonstrou nos escutar e responder quando falávamos com ele junto ao seu ouvido.

Para fazer a massagem nos colegas, era imprescindível que J. S. também soubesse ser receptivo ao toque corporal. Quando percebemos que o menino desfrutava do toque corporal que vinha recebendo, passamos a convidá-lo para fazer a massagem nas crianças do grupo. O menino gostou muito e demonstrou boa atenção e carinho no ato de tocar no corpo dos colegas.

De fato pudemos perceber que J. S. obteve significativo aprendizado no ato de fazer e de receber o toque corporal. O menino soube compreender a importância deste momento na sessão, bem como atribuiu um envolvimento significativo com os professores e os colegas em um exercício de carinho.

4) Repercussões das sessões de psicomotricidade relacional no convívio com os pais

As repercussões das participações de J. S. no Programa de Psicomotricidade Relacional se deram na casa do menino e também na escola de educação especial. Nas conversas que tive com a sua mãe esta comentou que o menino toma outra atitude para levantar-se da cama quando ela fala para ele que é o dia da sessão de psicomotricidade relacional. A mãe contou que quando falava que era quarta-feira ou que era dia de “Atos!”, o menino saía rapidamente da cama e ia com felicidade para a escola de educação especial para ir junto com o grupo na Kômbi. Comentou ainda que este comportamento era diferente dos demais dias da semana em que o menino resistia a levantar-se.

De fato percebemos que o menino vinha para as sessões com muita alegria. Ao chegar na sala, antes de iniciar as sessões, ele brincava de esconder-se dos professores para que fizessem “festa” ao ser achado. Estes momentos de alegria e de carinho com os professores e as crianças foram aprendizagens significativas de J. S. nas sessões e que repercutiram nos seus comportamentos em casa.

Na escola de educação especial a professora relatou que percebeu um comportamento mais comunicativo do menino com os colegas. Passou a ser mais criativo e dinâmico na forma de brincar. Utiliza os materiais antigos de outras maneiras, bem como adotou um comportamento menos tímido e resistente em baixar a cabeça quando é chamado pela professora.

8.6.4. S. W. (DA)

1) Comportamentos iniciais manifestados nas sessões

O histórico de S. W. foi conturbado nos seus primeiros dois meses após o nascimento, junto aos pais biológicos, pelo motivo das carências a que foi submetido em relação a sua alimentação e ao atendimento médico necessário. Esta fragilidade inicial após o nascimento é uma hipótese sobre a causa da deficiência auditiva no menino.

Por outro lado é importante analisar a carência de cuidados afetivos, ou seja, o carinho genuíno entre a mãe e a criança, a que também foi submetido, os quais Spitz (2000) destaca como de grande importância por serem as primeiras relações ressaltando que estes devem ser contínuos. De fato não é possível destacar apenas os aspectos fisiológicos desta carência a que foi submetido inicialmente, mas sobretudo as repercussões pessoais desta carência. Neste sentido a atenção e a dedicação afetiva posterior a sua adoção foram dispensadas pelos pais adotivos que se empenharam nesta tarefa.

Outros comportamentos destacados pelos pais, antes do menino iniciar no Programa de Psicomotricidade Relacional, foi com respeito à forma de fazer a comunicação com o menino, uma vez que a sua vivência auditiva era pequena e tinha dificuldades em identificar a direção e os tipos diferentes de sons que ouvia. Também destacaram a importância de o menino brincar em companhia de novos colegas ampliando as suas relações, visto que permanecia a brincar com poucas relações em casa e na escola de educação infantil, pois, segundo os pais, algumas crianças em um primeiro momento tinham receio de brincar com ele, mas depois passavam a desfrutar de sua companhia.

Os primeiros comportamentos de S. W. na sessão foram tranquilos e de atenção ao professor e também aos colegas. Permaneceu atento ao colega do grupo que chorava no rito

de entrada. Ao ser chamado para falar do seu projeto de brincar o menino fez uma fala resumida a uma palavra e apontou para o objeto que gostaria de brincar que era o trampolim.

O momento de brincar foi o que mais gostou. Logo que iniciaram as brincadeiras o menino saiu correndo do rito de entrada e foi brincar no trampolim. Gostou das brincadeiras dinâmicas e dos professores brincarem na sua companhia, porém interagiu pouco com os colegas do grupo.

S. W. também tinha dificuldades de entender quando as brincadeiras acabavam e por isso era orientado pelos professores para começar a ajudar a guardar os materiais. Contudo, frequentemente continuava a brincar na sessão e não guardava os objetos utilizados nas brincadeiras. Observamos que S. W. também manteve a frequência cardíaca elevada no ato da massagem e não conseguiu acalmar-se neste momento da sessão.

2) Comportamentos manifestados no desenvolvimento da sessão propriamente dita, o momento de brincar

2a) as relações com os colegas

As relações com os colegas foi um exercício auxiliado pelos professores que provocavam as brincadeiras na companhia das diferentes crianças do grupo. S. W. desenvolvia uma trajetória lúdica bastante dinâmica que dificultava as suas relações com os colegas, que não conseguiam acompanhar o ritmo que imprimia para brincar. O dinamismo da sua atividade também implicou em um outro problema que foi o de não conseguir perceber como os colegas brincavam. S. W. passava rapidamente de uma atividade para outra e não conseguia perceber o que os colegas faziam ao seu redor. Diminuir o ritmo de S. W. foi uma das tarefas dos professores para aproximar o menino dos demais colegas do grupo.

Com o início de algumas atividades mais desafiadoras no grupo, por parte de outras crianças, então o menino passou a brincar com estas novas companhias em atividades como subir nos espaldares e saltar nos colchões gigantes, saltar com os parceiros no trampolim, puxar e ser puxado no colchão *mágico*, perseguir e fugir dos colegas, entre outras.

Observamos que os colegas passaram a gostar da companhia de S. W. que também

começou a exercitar a escuta dos colegas. O ato de dividir os mesmos materiais, passando a brincar junto com os colegas em uma atitude cooperativa, foi bem aceita por ele que também compreendia a importância destas relações com os colegas. A paciência e a capacidade de escuta dos colegas “normais” também foram importantes para acompanhar as brincadeiras junto com S. W. Neste sentido o ritmo e o comportamento de escuta destas crianças passaram a ser empréstimos para S. W. que gostava de brincar nas suas companhias.

S. W. também foi modelo para os colegas que o seguiam em muitas oportunidades. A sua atividade dinâmica imprimia um ritmo para o desenvolvimento da sessão que levava os colegas a brincarem de forma mais dinâmica também. Este aspecto foi fundamental para os pares com SD, que receberam influência para aumentarem o ritmo das suas brincadeiras.

2b) a comunicação gestual e verbal

A comunicação em uma criança com DA foi um dos aspectos mais instigantes a serem observados durante o desenvolvimento das suas brincadeiras e, por este motivo investigativo e curioso, provocamos as suas relações com os colegas nas brincadeiras.

Observamos que S. W. passou de um brincar dinâmico e isolado para um ritmo menos intenso e com melhor disponibilidade para a escuta e a observação dos colegas. Este exercício foi estimulado constantemente pelos professores no sentido de ajudar S. W. a escutar o que acontecia nas sessões. O menino usou pouco da linguagem verbal com os colegas, dispunha mais da linguagem gestual para abordar o desenvolvimento da brincadeira em pauta. S. W. não se preocupava em falar sobre o que iria fazer ou como iria brincar junto com os colegas. O menino mostrava aos colegas e fazia as atividades e os personagens que desempenhava nas brincadeiras. Neste ponto compreendemos o que Winnicott (1975) descreveu sobre o jogo como sendo uma linguagem universal.

S. W. foi muito criativo e expressivo em suas brincadeiras. Os personagens vivenciados por ele recebiam uma expressividade correspondente ao tema da brincadeira em pauta. A expressividade gestual de S. W. foi um exercício de comunicação constante em suas participações com os colegas. Nestes momentos também pudemos observar que o menino usava-se de gritos que foram expressos em função da sua motivação e envolvimento nas brincadeiras.

2c) a imitação e o modelo externo

Percebemos que S. W. começou a estar mais atento ao grupo das crianças quando foi ajudado pelos professores para desenvolver esta atenção, bem como para estar disponível, à escuta dos demais colegas em suas brincadeiras.

O modelo externo das crianças também foi uma contribuição para que estivesse mais disponível para a escuta dos demais colegas, bem como para que diminuísse o ritmo das suas atividades. Em outras palavras o ato de brincar junto exigia que S. W. e os demais colegas fizessem um exercício de ajustamento dos seus ritmos de brincar. Neste sentido perceber como brinca o colega e compreender qual o seu ritmo no desenvolvimento das brincadeiras foram aspectos importantes dos modelos externos, do grupo, que levavam às novas aprendizagens de S. W.

2d) as relações com os professores

As relações de S. W. com os professores sempre foram de confiança e de segurança para o menino. S. W. sempre observou os professores como continentes para as atividades do grupo e nos procurava para pedir auxílio, ou então para mostrar suas produções.

S. W., como todas as demais crianças, também gostava de receber a atenção dos professores e também de brincar na companhia dos mesmos. Nesta relação os professores passaram a orientar e conduzir S. W. em suas atividades. O menino demonstrou divertir-se muito nas brincadeiras que realizava na companhia dos professores e os procurava em suas primeiras atividades, logo que ingressou no Programa em 2001. Nestas brincadeiras usava o corpo dos professores para brincar como de subir na garupa, pedir para ser transportado, fazer sugestões de brincadeiras e participar as suas produções. Após haver desenvolvido vínculos com os colegas o menino adotou um comportamento de maior autonomia em suas atividades, mas não deixou de ser acompanhado de perto pelos professores.

2e) exploração corporal no brincar (exercícios)

Observamos que a trajetória lúdica de S. W. continha muitas atividades de exploração corporal. De fato o início da participação de S. W. nas sessões percorreu uma trajetória de

exploração dos diversos materiais presentes na sala de psicomotricidade. O menino demonstrou um comportamento curioso, criativo e desafiador para brincar em suas atividades de exploração corporal. S. W. manifestava muita vontade de brincar de tudo, e ao mesmo tempo. Este fato foi o que o levou, nas primeiras sessões, a fazer uma trajetória dinâmica e exploratória. Nestas trajetórias iniciais o menino executava muitas atividades quase que simultaneamente. A sua forma de brincar era breve, sendo que não permanecia envolvido por muito tempo com o que fazia. Enquanto brincava em um aparelho já estava pensando no que poderia brincar em seguida. As atividades que desenvolvia eram rapidamente alteradas por uma nova brincadeira ou por um novo objeto que via na sala com a qual julgava que teria que brincar.

Com a ajuda dos professores, que empenhavam-se em envolver o menino nas brincadeiras de forma que pudesse passar mais tempo brincando, o mesmo passou a fazer os exercícios menos com uma característica exploratória e mais como uma atividade de criação e de desafio. O fato de fazer adendos como novos obstáculos e criar novas formas de brincar foram bons exercícios mentais de criatividade e de uso plástico dos objetos, que receberam novas formas de investimento corporal das crianças, a partir do modelo de S. W. Apesar de demonstrar fazer uma trajetória lúdica de maior permanência nas atividades de brincar, ainda percebemos que o menino voltava, em qualquer momento das suas diferentes brincadeiras, para desfrutar da sensação de prazer de pular no trampolim.

2f) representações simbólicas no brincar (jogos)

Com relação ao desenvolvimento da trajetória lúdica de S. W., os jogos somente estiveram presentes na sessão, a partir do momento em que o menino passou a aceitar a sugestão de brincar de pegador e fugitivo na companhia dos professores. Por esta brincadeira também ser uma atividade dinâmica, a mesma foi rapidamente bem aceita pelo menino que passou a divertir-se muito nestas participações.

O início da participação de S. W. nos jogos foram importantes por dois motivos fundamentais: auxiliou a favorecer as relações do menino com os professores e as demais crianças do grupo e proporcionou uma participação em atividades com um ritmo menos intenso e que o permitiu observar os colegas e as suas produções na sala.

As suas experiências significativas fora das sessões também se tornaram jogos que estiveram presentes na sua trajetória lúdica. Exemplo disto foram as brincadeiras de *piscina* que fez ainda em 2001. A brincadeira foi tão estimulante que os colegas passaram a brincar junto com ele nesta sua recordação das aulas de natação que havia iniciado a frequentar. De fato pudemos compreender que, de acordo com Vygotsky (1989), o jogo é muito mais memória em ação do que criatividade e imaginário novo. Nestes casos a criança lança mão de atividades em que foi ou é participante, bem como das imitações e dos modelos externos.

Percebemos que a trajetória lúdica de S. W., em 2002, ganhou novas participações em jogos. Estas participações foram mais criativas como o jogo das *armadilhas*, bem como desempenharam uma atividade que agregou o investimento simbólico de fazer-se passar por personagens diferentes como *super-heróis*, *bichos* diversos, *fantasmas*, brincar de andar de *carro*, entre outras participações divertidas e envolventes. Nestas brincadeiras S. W. desempenhou uma forma de comunicação criativa que o permitia brincar em papéis diversos como ser o *pescador* e de, neste mesmo jogo, fazer-se passar por *peixe*.

A partir destas análises, pude refletir que algumas características destacadas na literatura referente à DA não podem ser tidas como padrões para estas crianças ou, pelo menos, não podem ser aplicadas ao caso de S. W., pois o menino foi, por diversas vezes, modelo dos seus colegas “normais” na forma como brincava e desempenhava os papéis nos jogos.

3) Comportamentos manifestados no desenvolvimento dos ritos

3a) atenção e escuta nos ritos de entrada e de saída

No desenvolvimento dos ritos de entrada e de saída pudemos observar que S. W. demonstrava comportamento atento aos colegas e aos professores. Apesar de, no início de 2001, o menino distrair-se com os choros e resistências dos colegas, pudemos compreender que este comportamento também foi de atenção, mas esta se voltava a algo que naquele momento lhe despertava mais interesse para escutar que era o som alto de choro que se manifestava no grupo. Enquanto alguns colegas conseguiam fazer a seleção de em que iriam manter a atenção, o mesmo para S. W. ainda era difícil naquele momento. Mas já dava mostras de compreender perfeitamente bem os tempos de escutar, de falar e de começar a

brincar.

A atenção de S. W., quando necessário, era orientada pelos professores que lhe indicavam os colegas que estavam fazendo uso da palavra e o menino acompanhava com atenção o professor e a direção dos seus olhos que indicava para que colega ou para onde deveria olhar.

S. W. também demonstrou boa capacidade de escuta nos ritos de entrada e de saída. Aguardava em silêncio a fala dos colegas e sabia esperar e escutar desde os colegas falantes até o silêncio de alguns que ainda estavam exercitando a comunicação nos ritos.

O menino também gostou muito das atividades de escutar as histórias interpretadas pela professora auxiliar e demonstrou interagir com o desenvolvimento da história. S. W. acompanhava com os olhos toda a movimentação da professora auxiliar e sorria nas partes que achava mais engraçada. De fato pude perceber que nem a minha posição de bater as fotografias, com o uso de *flasches*, influenciou em sua atenção na história.

Outro momento que provocou boa atenção e escuta de S. W., nos ritos de entrada e de saída, foram os momentos em que os colegas demonstravam para o grupo como iriam brincar. Nestas oportunidades o menino demonstrou interagir com os colegas vibrando com as suas formas de mostrar os seus projetos e batendo palmas quando os mesmos voltavam ao grupo.

3b) a comunicação gestual e verbal

Percebemos durante as observações que S. W. desenvolveu a sua capacidade de contar os seus projetos e as suas lembranças sobre o que iria brincar e o que havia brincado nas sessões, respectivamente. A comunicação de S. W. resumida a uma palavra e a alguns gestos como o de apontar para os materiais como fez no início das suas participações nas sessões foi dando espaço para o relato de histórias sobre como faria para brincar e de como havia brincado. Ao mesmo tempo que contava as suas brincadeiras também fazia gestos para auxiliar nesta interpretação. Apesar da sua fala não nos ser totalmente compreendida, interagíamos com o menino fazendo novas perguntas e acompanhando os seus gestos e sons. As crianças do grupo tiveram especial contribuição neste sentido, pois demonstraram atitude de atenção e de permanecer na escuta da comunicação do colega.

A provocação para que S. W. se comunicasse foi feita por mim na forma de novas perguntas feitas durante o desenvolvimento da sua fala, sempre com a intenção de provocar o desenvolvimento explicativo e expressivo do menino que gostava de comunicar ao grupo os seus projetos.

Outra forma de comunicação usada nos ritos de entrada e de saída, muito apreciada por S. W., foram os desenhos. S. W. passou a desenvolver boa capacidade gráfica e, também, de identificação das suas idéias para brincar e de representação das suas recordações das atividades. Nos momentos dos desenhos foi uma atitude freqüente a de colocar crianças com pouca expressividade no desenho ao seu lado para receber influência do modelo de S. W.

S. W. também demonstrava gestualmente as suas brincadeiras de uma forma bastante rica e criativa. Gostava de demonstrar e vibrava com a possibilidade de ser convidado pelos seus colegas para acompanhar a demonstração e para brincar junto.

3c) o planejamento para brincar

O planejamento para brincar foi uma atividade mental importante para S. W. e que obteve bom desenvolvimento no processo das sessões do Programa de Psicomotricidade Relacional. O menino deu mostras de boa compreensão sobre o ato de planejar do que iria brincar logo nas suas primeiras participações. Porém o seu planejamento inicial para brincar estava restrito a apenas uma forma de brincar, bem como a sua fala, também comunicava apenas uma palavra que indicava o objeto com o qual iria brincar na sessão.

A partir das provocações e dos questionamentos que fazia, da organização e disposição dos materiais na sala, das demonstrações de brincar e do uso dos desenhos, pudemos observar que o menino passou a desenvolver a sua forma de planejar explicando em pormenores como iria fazer para brincar. Ao mesmo tempo que falava para o grupo, também fazia gestos que auxiliavam a explicar como iria fazer para brincar. Passou a incluir nos seus projetos os demais colegas do grupo e apontava para eles e para o grupo todo explicando que poderia brincar com todas as crianças que estavam presentes.

S. W. conseguia fazer boas recordações das suas participações significativas nas sessões e as utilizava como projetos para brincar novamente. O seu ato de planejar despertava

a atenção do grupo pela sua vontade de falar e pela sua forma de fazer a comunicação que era em um tom alto e rápido. A disposição para a comunicação de S. W. também foi utilizada como incentivo e modelo para aquelas crianças que falavam menos no grupo. Percebemos que, apesar da DA, a comunicação e o planejamento de S. W. continham boas idéias e verdadeiras histórias para brincar, fatores que motivavam e despertavam a atenção dos colegas que interagiam com a sua fala.

3d) ajuda para guardar os materiais ao final das brincadeiras

O ritmo dinâmico das atividades de brincar de S. W. dificultaram o seu comportamento inicial para ajudar a guardar os materiais ao final das brincadeiras. O sinal que era dado de que as brincadeiras haviam acabado e que se deveria ajudar a guardar os materiais não era escutado por S. W. que continuava a brincar.

O combinado de todas as crianças ajudarem a guardar os materiais ao final das brincadeiras era previamente feito nos ritos de entrada das sessões. Porém compreendíamos que S. W. não poderia entender o que era este combinado. Tendo por finalidade a compreensão desse momento pelo menino, passei a explicar-lhe, antes de acabarem as brincadeiras, o que deveria fazer para ajudar quando fosse dado o sinal que instituíam o fim das mesmas. De fato o menino cumpria com o combinado e guardava os materiais. A sua forma de guardar os materiais era de forma lúdica, gostava de fazer experiências enquanto os guardava, bem como corria muito pela sala fazendo muitas coisas ao mesmo tempo.

Observamos que S. W. permanecia atento ao ritmo do grupo e que, quando percebia que a dinâmica da sessão diminuía, se aproximava de mim e perguntava se as brincadeiras haviam acabado. S. W. tinha boa percepção do que acontecia em sua volta. Começou a entender que quando as demais crianças começavam a diminuir o ritmo das suas brincadeiras era porque estavam guardando os materiais.

3e) receber e fazer a massagem

A dinâmica do desenvolvimento das brincadeiras, durante as sessões e, também, durante o momento de guardar os materiais, impedia que o menino pudesse estar calmo para receber as massagens dos professores. Pudemos perceber que a sua frequência cardíaca se

mantinha elevada no momento de receber a massagem e que não se restabelecia, dificultando-lhe a tranquilidade nesta parte da sessão.

Orientar S. W. durante o ato de guardar os materiais contribuiu para uma atividade melhor organizada e menos dinâmica, que auxiliou para conseguir um comportamento mais calmo para receber a massagem dos professores.

S. W. gostava de receber a massagem dos professores, demonstrava disponibilidade e descontração neste momento. Porém observamos que se mantinha sempre com os olhos abertos, tanto quando recebia o toque corporal dos professores como, também, dos colegas.

Fazer a massagem nos colegas também foi uma atividade que S. W. demonstrou gostar. Percebemos que o menino compreendeu o significado afetivo deste momento e que massageava os colegas com calma e concentração. S. W. seguia o modelo dos professores para fazer a massagem e a fazia em todos os componentes do grupo de crianças.

4) Repercussões das sessões de psicomotricidade relacional no convívio com os pais

As sessões de psicomotricidade relacional proporcionaram boas repercussões nas atividades do menino em casa. Foram lembradas com muito carinho por S. W. na participação aos seus pais. Primeiramente o menino apelidou a sala onde eram desenvolvidas as sessões no ano de 2001 como a “escola da minhoca” por causa do caminho sinuoso que era percorrido até chegar na sala. Os pais informaram que S. W. enumerava as atividades que tinha que fazer para que chegasse a hora de ir para a “escola da minhoca”.

Ainda no ano de 2001 os pais puderam perceber que as atitudes de S. W. em sentar e participar em atividades que exigiam a sua participação em um círculo eram melhor aceitas e toleradas pelo menino, que demonstrava melhor atenção e concentração. Neste mesmo ano o menino também manifestou gostar de fazer a massagem, que vinha recebendo nas sessões, em seus pais.

Os pais também informaram que o menino reconstituía todo o desenvolvimento das rotinas da sessão na companhia deles. Nestas brincadeiras S. W. assumia o papel do professor

e os pais eram crianças. A atividade mental de S. W. também foi percebida pela mãe em relação à forma como o menino solucionava os seus problemas para brincar, bem como, às suas novas formas de brincar em casa. Observamos ainda que as atividades que a mãe de S. W. nos informava como sendo as preferidas do menino em casa e nas suas participações em outras atividades, tal como nas aulas de natação, eram desenvolvidas nas sessões em forma de novas brincadeiras.

8.6.5. D. R. (DA)

1) Comportamentos iniciais manifestados nas sessões

D. R. é portador de DA com um nível de perda auditiva avaliada em profunda. A perda auditiva é consequência de uma meningite bacteriana contraída aos dezoito meses de idade. Desde então veio se desenvolvendo o tratamento de D. R. com auxílio fonoterápico e, também, o seu reingresso na escola regular de educação infantil que já frequentava antes de ter contraído a doença da meningite bacteriana.

De acordo com o relato da fonoaudióloga, o comportamento de D. R., no início do tratamento fonoterápico foi difícil devido as crises de choro compulsivas do menino nas sessões. O mesmo comportamento foi observado nas atividades da escola regular de educação infantil e, mais tarde, no Programa de Psicomotricidade Relacional.

D. R. iniciou no Programa de Psicomotricidade Relacional a partir da terceira sessão do ano de 2001. As suas primeiras sessões foram marcadas pelo choro compulsivo nos ritos de entrada e de saída, bem como pela necessidade de permanecer em todos os momentos na companhia da mãe.

Nas suas primeiras participações o menino, além da sua forte dependência da mãe, também demonstrou comportamento resistente para retirar os calçados e se mostrou muito apegado aos objetos que trazia de casa, como a chupeta e a fraldinha. Em relação a estes objetos denominados de transicionais Winnicott (1975) explica que o apego aos mesmos é importante enquanto ajuda à criança a se adaptar às situações de conflito e desconhecidas, mas deve ser paulatinamente abandonado pela criança quando começa a compreender o ambiente como um local de segurança e de vínculo.

Quanto às primeiras manifestações de brincar nas sessões, observamos que estas foram bastante individuais, sendo que o menino resistia à aproximação dos colegas e/ou dos professores. As brincadeiras tiveram que ser acompanhadas pela mãe, mas possibilitaram o abandono do bico e da fraldinha pela criança. Da mesma forma auxiliaram para que D. R., em outras sessões, deixasse de sentir a falta da mãe. Enquanto brincava, D. R. esquecia da falta da presença da mãe. Voltava a lembrar da mãe somente quando o convidávamos para ajudar a guardar os brinquedos e para voltar ao rito de saída. Este fato nos possibilitou compreender que o lúdico, na atividade de brincar, se inscreve como um fenômeno transicional que ajuda a criança a suprir suas faltas. O envolvimento em uma atividade prazerosa auxilia a superar as faltas que assaltam a segurança da criança.

Outro aspecto que observamos foi o seu comportamento de resistência em permanecer nos ritos de entrada e de saída, bem como o silêncio, a tensão e o choro nos momentos em que era chamado para falar do que iria brincar. Neste sentido entendemos que as zonas proximais de D. R. eram os comportamentos de começar a sentir-se bem e descontraído junto com o grupo nos ritos.

2) Comportamentos manifestados no desenvolvimento da sessão propriamente dita, o momento de brincar

2a) as relações com os colegas

Pudemos observar que D. R. desenvolveu um bom avanço nas relações interpessoais no processo das sessões de psicomotricidade relacional. Apesar de demonstrar um comportamento resistente nas primeiras sessões, tentávamos favorecer para que estivesse atento aos colegas e ao ambiente da sala a fim de que pudesse iniciar a brincar. Nesse sentido proporcionávamos a sua aproximação aos colegas do grupo nas diversas brincadeiras. Neste primeiro momento a companhia da mãe contribuiu para que o menino pudesse perceber os objetos com os quais poderia brincar e a sala.

Comprendemos que os vínculos com D. R. deveriam ser constituídos. Nesse sentido os professores foram estabelecendo laços através de vivências satisfatórias e de prazer corporal para o menino. As suas primeiras relações com os colegas foram mediadas pelos professores que oportunizaram situações para que pudesse brincar com os mesmos.

Observamos que a partir desta mediação dos professores D. R. deu início à interação com os colegas do grupo. O menino passou a gostar da companhia dos colegas e a ficar muito atento às produções que os mesmos faziam, o que lhe rendeu aprendizagens em novas formas de brincar.

Outro aspecto a ser destacado foram as atitudes de cooperação com os colegas. Neste sentido interpretamos o seu bom desenvolvimento relacional, atento às necessidades dos colegas e às atividades desenvolvidas pelos mesmos.

2b) a comunicação gestual e verbal

D. R. demonstrou bom desenvolvimento da sua comunicação com os colegas e com os professores. O menino apresentou uma evolução que passou de uma comunicação mediada e próxima para uma relação de interação e envolvimento com o ritmo dos colegas.

As primeiras comunicações com os colegas foram incentivadas pelos professores e mediadas, à distância, pelos objetos, tal como brincar de fazer passes com as bolas e os bambolês. Quando D. R. já estava integrado, passou a procurar os colegas para explicar e também mostrar as suas brincadeiras novas. A sua comunicação era muito rápida, sendo necessário solicitar que se expressasse com mais calma. O menino então repetia tal como pedimos. Para falar o que estava fazendo chamava, falando alto, tanto os colegas como os professores.

A sua forma de ingressar nas brincadeiras se dava pela sua aproximação dos colegas, ou pegava os materiais que estava utilizando para brincar também ou simplesmente começava a correr ou a subir, construir, conforme a brincadeira em pauta. As demais crianças o recebiam bem e gostavam da sua presença no grupo.

2c) a imitação e o modelo externo

Observamos que D. R. demonstrava muita curiosidade no desenvolvimento das suas atividades. Gostava de fazer um uso plástico e criativo com os diferentes materiais da sala. Ao mesmo tempo também gostava de participar das atividades criativas que eram desenvolvidas pelos colegas. Neste sentido demonstrava boa percepção das brincadeiras do grupo.

Percebemos que o comportamento de D. R. também era influenciado pelo ritmo do grupo. As suas primeiras imitações foram da forma de brincar dos professores, neste sentido o menino seguia as brincadeiras que os professores mostravam para ele ou, também, das atividades que considerava engraçadas.

D. R. também gostou muito da companhia de S. W. e brincava de forma muito dinâmica na sua companhia. Em outras oportunidades brincava na companhia de D. B. e de G. S., ou ainda de L. M., ocasiões em que sua atividade se desenvolvia de forma bem menos dinâmica.

2d) as relações com os professores

As relações com os professores foram os primeiros vínculos de D. R. no desenvolvimento das sessões. A comunicação dos professores com o menino serviram pontes para as relações com os colegas e se desenvolveram, inicialmente, com o uso de objetos intermediários que auxiliaram a estabelecê-las. Logo no início das suas participações pudemos perceber que o menino gostava das atividades engraçadas. Neste sentido passamos a fazer movimentos que lhe despertassem o riso a fim de que pudesse começar a descontrair-se no grupo.

D. R. também começou a gostar dos professores e a brincar na nossa companhia. Observamos que o menino sentia prazer em fazer uso do corpo do professor para brincar, como andar na garupa, solicitar auxílio para ser puxado, amarrar cordas no corpo dos professores nas brincadeiras de pegador e de fugitivo, entre outras.

2e) exploração corporal no brincar (exercícios)

D. R. participou inicialmente em uma trajetória lúdica exploratória dos objetos e da sala. Estas explorações iniciais foram importantes para D. R. fazer o reconhecimento dos diversos materiais e das possibilidades de fazer uso do corpo com os mesmos na sala.

No ano de 2002 observamos uma trajetória lúdica de exercícios de desafio e criativos. Na companhia dos colegas D. R. foi estimulado para brincar de forma dinâmica e desafiadora, vindo a reforçar estes novos exercícios seguidas vezes durante a sessão, tal como subir nos

espaldares e saltar nos colchões gigantes, bem como criar formas alternativas para rolar nos colchões inclinados.

As atividades criativas de D. R. foram um estímulo para os colegas brincarem junto na sua companhia. Os colegas gostavam das novas idéias do menino e o seguiam nas brincadeiras como na de fazer balanços e na de subir com as cordas amarradas ao espaldar, pedir para ser puxado sentado sobre um colchonete em cima do colchão inclinado, para baixo, brincadeira criativa mais tarde denominada de *escorregador maluco*.

Os exercícios de D. R. lhe garantiram a aquisição de boas habilidades corporais, e esta condição lhe permitiu iniciar a cooperar com os demais colegas do grupo para brincarem em sua companhia, dividindo os materiais e auxiliando-os para brincar em aparelhos que sugeriam destrezas.

2f) representações simbólicas no brincar (jogos)

As representações simbólicas de D. R. começaram a integrar a sua trajetória lúdica nas sessões de 2002. Observamos que, após haver participado em uma trajetória lúdica restrita ao uso exploratório dos materiais, no ano de 2001, a sua volta em 2002 oportunizou novas aprendizagens ao participar dos jogos as quais começaram a demonstrar uma faceta criativa do menino.

Percebemos que D. R. iniciou a participar dos jogos dinâmicos como *fugir e perseguir*. Nestas atividades gostava de fazer uso dos fantoches para perseguir os colegas, também brincava de fazer-se passar por *fantasma* quando colocava o pano sobre o corpo. O seu envolvimento nos jogos permitiu estabelecer relações consistentes com os colegas do grupo e divertir-se na companhia de um grupo maior de colegas.

D. R. fez experiências criativas nos jogos e ampliou a sua percepção sobre as brincadeiras dos colegas. Os materiais foram usados de forma plástica por D. R., como, por exemplo: quando brincou de construir uma casa e uma jaula com os cones de sinalização. Normalmente as construções eram feitas com os cubos de espuma, e D. R. iniciou a fazer as suas construções também com o uso dos cones. Outras vivências criativas foram feitas com os cubos de espuma para fazer *carros* e brincar de *cavalo* na garupa dos professores.

3) Comportamentos manifestados no desenvolvimento dos ritos

3a) atenção e escuta nos ritos de entrada e de saída

Percebemos que a capacidade de atenção do menino nos ritos de entrada e de saída foi um dos comportamentos que mais demonstrou desenvolvimento. D. R. iniciou com um comportamento resistente a qualquer incentivo à sua atenção e escuta. O menino não tolerava permanecer com o grupo nos ritos. Todo o exercício feito com D. R., neste sentido, foi o de privilegiar o seu bem estar junto ao grupo, ou seja, que passasse a sentir-se descontraído neste momento da sessão. Desejávamos que começasse a compreender que fazia parte de um grupo e esta era a linguagem dos ritos.

Com esta finalidade e a exemplo do momento do desenvolvimento das brincadeiras quando percebemos que D. R. estava mais à vontade, lançamos mão de recursos lúdicos como a atividade dos desenhos. A partir destas propostas lúdicas começamos a perceber que o menino sentia-se melhor e deixava de mostrar-se resistente.

O longo intervalo de recesso fez com que D. R. apresentasse novamente o comportamento resistente e o inquieto nos ritos das sessões iniciais em 2002. Porém foram mais rapidamente superados com a ajuda dos professores que o auxiliaram a sentir-se mais descontraído nestes momentos e orientaram a sua atenção para a fala dos colegas. A atenção de D. R. começou a demonstrar melhorias no desenvolvimento das estórias interpretadas pela professora auxiliar. Apesar de mostrar-se resistente, o menino passou a descontrair-se no desenvolvimento da estória, e foi o que permitiu sua boa participação no desenvolvimento deste rito de entrada.

A escuta dos colegas foi uma consequência desta sua atenção para com o grupo. Neste sentido o menino passou a desenvolver maior capacidade de tolerar e esperar pelo início das brincadeiras e de escutar e interagir com a fala dos colegas, seja de forma atenta, seja de forma concreta interagindo com o que os colegas falavam.

3b) a comunicação gestual e verbal

A comunicação de D. R. para falar nos ritos não foi possível no ano de 2001, mas os

incentivos feitos o ajudaram para que ele conseguisse identificar o momento que era convidado para falar pelo professor. A fala dos colegas foi um incentivo para o início das suas comunicações. O menino imitou nitidamente a forma de fazer a comunicação do seu colega S. W. em apontar para todos os colegas do grupo. Neste sentido percebemos que os méritos foram das orientações dos professores para a atenção de D. R. sobre os colegas do grupo.

As comunicações mais pessoais de D. R. logo se fizeram aparecer. O menino desenvolveu melhor articulação da linguagem, apesar de que ainda fosse difícil compreender as suas falas. Nesse sentido o auxílio dos gestos nos permitia adivinhar o que vinha comunicando, porém o que era mais importante se tratava da sua capacidade de comunicar e projetar do que poderia brincar na sequência. A escuta do grupo, que adotava silêncio no momento dos colegas falarem, foi fundamental para permitir que D. R. se sentisse bem e pudesse falar ao grupo.

D. R. também fez um uso bom da gestualidade na sua comunicação. Em algumas oportunidades a sua vontade para comunicar foi de tal forma intensa que o menino não se conteve em apenas explicar por gestos ou palavras. Nestas oportunidades demonstrava como iria brincar, sem que esta atitude fizesse parte da pauta do rito de entrada. O fato que deve ser ressaltado é a sua vontade para comunicar em comparação ao seu comportamento resistente em comunicar no início do Programa de Psicomotricidade Relacional.

3c) o planejamento para brincar

Percebemos que o planejamento para brincar veio a reboque, por intermédio do seu envolvimento nas participações nas brincadeiras das sessões. As suas motivações nas brincadeiras fizeram com que sentisse prazer em manifestar para os colegas como havia brincado. Ao escutar as falas dos colegas perguntávamos para D. R. se também gostaria de brincar junto com eles, entre outras provocações que oportunizaram a sua interação e envolvimento com o que era dito no ato de planejar as brincadeiras.

D. R. também falava que iria brincar de coisas que aconteciam na sua casa. Os desenhos iniciais de D. R. traziam muito presente a identificação das pessoas da sua família. No ato de planejar percebemos algumas falas suas que nos contavam situações que ocorriam em casa. Neste sentido tentávamos resgatar o que havíamos perguntado, mostrando para ele

os modelos dos colegas, entre outras formas de ajudar para que D. R. projetasse do que iria brincar.

Mostrar para os colegas como iria brincar foi uma das formas de fazer o planejamento para brincar que D. R. mais gostou nas sessões, nestas oportunidades resgatava as lembranças das suas brincadeiras em sessões anteriores. Os colegas também passaram a gostar de observar e de interagir com a forma como D. R. fazia para mostrar do que iria brincar.

3d) ajuda para guardar os materiais ao final das brincadeiras

Observamos que D. R. não compreendia o momento de guardar os materiais e resistia em parar de brincar. Também pudemos perceber que o menino não escutava o sinal dado pelo professor para iniciar a guardar os materiais. Este comportamento de resistência em guardar os materiais persistiu até as primeiras sessões de 2002.

A orientação sistemática dos professores e a sua percepção sobre as mudanças no ritmo do grupo possibilitaram ao menino começar a auxiliar a guardar os materiais, mas ainda com ajuda dos professores. Inicialmente D. R. demonstrou guardar os materiais de forma lúdica, como uma extensão das brincadeiras.

Percebemos também que os elogios e o estabelecimento de vínculos dos professores com D. R. lhe permitiram começar a gostar de cooperar com o grupo em guardar os materiais. A compreensão de guardar os materiais foi adquirido com o significado de cooperação atribuído a este momento da sessão.

3e) receber e fazer a massagem

O ato de receber a massagem foi difícil para D. R. que resistia em deitar-se como faziam os colegas. Neste momento da sessão no qual já era difícil para o menino parar de brincar e voltar ao grupo no rito de saída, o ato de deitar-se para receber o toque corporal do adulto ainda era utópico. O desejo dos professores em relação à participação de D. R. nas primeiras atividades da massagem em 2001 foi com a finalidade de fazer com que o menino percebesse que fazia parte do grupo e de acompanhar as atividades das rotinas com o grupo.

A ação feita pelos professores durante a massagem seguiu o mesmo percurso do aprendizado do menino em relação à sua cooperação para guardar os materiais. A ajuda e o vínculo dos professores com o menino foram os estímulos necessários para D. R. começar a adotar um comportamento disponível para receber a massagem.

Apesar de D. R. haver melhorado o seu comportamento para receber a massagem, ainda assim resistia por dois motivos: pelo seu ritmo forte desenvolvido durante as brincadeiras, que o impedia de relaxar, e o comportamento de pedir aos professores para ir ao banheiro no momento de em que era feita a massagem. Em relação a este último comportamento fizemos uma ruptura pedindo para que fosse ao banheiro mais tarde, bem como passamos a orientá-lo a guardar os materiais de modo mais calmo, para que não estivesse agitado no momento de receber a massagem.

Percebemos que D. R. adotou um comportamento receptivo e disponível para a receber a massagem tanto dos professores, como também dos seus colegas. Quanto a massagem nos colegas, observamos que D. R. não aceitou imediatamente esta atividade, recusando-se a desempenhá-la. O ato de receber continuamente a massagem dos seus próprios colegas lhe ajudou como um modelo para, em outra oportunidade, conseguir retribuir a massagem com atenção e concentração.

4) Repercussões das sessões de psicomotricidade relacional no convívio com os pais

No decorrer da participação de D. R. no Programa de Psicomotricidade Relacional pudemos constatar algumas evidências das repercussões a partir da metade do ano de 2002. Estas repercussões dizem respeito às atividades do menino em casa com os pais e o irmão mais novo e, também, no atendimento fonoterápico em que vinha participando.

A mãe de D. R. nos relatou que em casa ele está mais organizado para brincar e para guardar os materiais. A mãe explicou que ele convida o irmão menor para ajudar a guardar os brinquedos e o ajuda orientando-o nesta tarefa. Pudemos compreender que o mesmo ato de orientar levado a cabo nas sessões pelos professores era feito pelo menino em casa com o seu irmão menor, mas também percebemos que ele compreendeu a importância de guardar os materiais, pois os guardava também na sua casa.

O nascimento do irmão de D. R. também influenciou o comportamento do menino nas sessões do ano de 2002, pois observamos que em determinada sessão o menino veio de bico sentar-se no rito de entrada. Imediatamente dissemos-lhe que não precisaria da chupeta para estar junto no grupo e ele logo me entregou o bico para guardar. Este foi um comportamento regressivo que se manifestou como uma forma de resgatar a atenção e o modelo do irmão mais novo em casa.

Nos atendimentos fonoterápicos a fonoaudióloga nos relatou, em outubro/2002, que D. R. gostava de desenhar a família e que os seus desenhos estavam, nos últimos atendimentos, ganhando novos significados, representando novas atividades. Da mesma forma destacou a manifestação das brincadeiras de D. R. como de montar *armas* com as peças de encaixe e fazer *mira* contra ela. Estas atividades aconteceram no mesmo período nas sessões de psicomotricidade relacional, evidências das aprendizagens de D. R. que ele leva para os seus outros ambientes com os quais faz relação.

9 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO NO PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: Aproximações entre os casos estudados

Neste momento do estudo é importante resgatar a temática em investigação que teve como proposta abordar as relações e os efeitos comportamentais das crianças protagonistas do estudo, as crianças com SD e aquelas com DA, participantes de um Programa de Psicomotricidade Relacional em um grupo misto, isto é, que reuniu crianças PNEE e aquelas “normais”.

O desenvolvimento descritivo e reflexivo dos estudos de caso e a construção das categorias de análise oportunizaram a percepção de alguns aspectos a serem destacados e refletidos na forma de discussão dos resultados sobre as seguintes variáveis: as manifestações da SD e da DA e os comportamentos evidenciados pelas crianças protagonistas do estudo, a imitação e o ritmo do grupo como mediador da evolução dos processos mentais, a ação pedagógica como estímulo para as relações entre as crianças, o toque corporal como um exercício de afetividade, e um olhar sobre as repercussões no comportamento das demais crianças integrantes do grupo.

9.1. Manifestações da SD e Comportamentos Evidenciados pelas Crianças Protagonistas do Estudo

Para o desenvolvimento deste segmento que dá destaque às manifestações da SD e os comportamentos evidenciados pelas crianças protagonistas do estudo é importante explicar que a pauta se dedica a refletir o comportamento de crianças com SD, uma vez que o de crianças com DA é abordado no segmento seguinte.

O referencial teórico estudado analisa e aprofunda os conhecimentos sobre o tema do desenvolvimento humano, bem como acerca da literatura respectiva à SD que trouxe presente uma série de características que fazem referências aos aspectos temáticos em reflexão, que são: as relações interpessoais e a atividade de brincar das crianças com SD.

Tunes e Piantino (2001), ao relatar a história verídica de uma criança com SD, destacam uma situação em que se tentava matricular esta criança em uma escola regular de educação infantil. As autoras comentam que, neste caso, esta escola impôs inúmeras condições e explicações que desestimulavam a provável matrícula. Uma das justificativas, que ilustra a dificuldade da escola receber uma criança com SD foi um caso de matrícula de uma criança com a mesma síndrome que haveria causado transtornos para o processo educativo na referida escola. As autoras comentam:

“A escola sempre tem um caso que viveu para contar e demonstrar que não deu certo, nenhum vai dar, pois acredita-se que todas as crianças com síndrome de Down são iguais entre si. A generalização a partir de poucos casos não é um dos critérios para afirmarmos que há preconceito?” (Tunes e Piantino, 2001, p. 95-96).

Neste pequeno relato vivenciado pode-se compreender as dificuldades, ainda atuais (a literatura é de 2001), em relação ao preconceito e à generalização no que diz respeito ao conhecimento sobre a SD. Como evidenciado, quando se trata da inclusão das crianças PNEE na escola regular, muitos aspectos relacionados ao preconceito prevalecem. Por exemplo: Stainback e Stainback (1999) assinalam a hipótese da criação das escolas especiais para a segregação dessas crianças da escolaridade regular. Lovett (1999), por sua vez, também explica que a visão estética comum ainda é tida como condição para a moral e a capacidade intelectual.

A literatura estudada para a elaboração do presente estudo sobre o desenvolvimento humano, e que se fundamenta em Vygotsky (1991), ajuda a entender o aspecto da generalização sobre a SD. Tal teoria analisa as inter-relações entre os processos internos e os externos para o desenvolvimento da criança. Neste sentido o meio externo é compreendido como estimulador dos processos internos, o que equivale entender que assim como há diferentes crianças “normais”, o mesmo também é válido em relação àquelas PNEE e, neste caso, às crianças com SD e DA. O fato a ser compreendido é que os diferentes estímulos e relações estabelecidas contribuem para o continuado processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, independentemente da sua condição. No processo de aprendizagem e desenvolvimento, os caminhos são os mesmos para os seres humanos; as ações e os diferentes recursos de auxílio se modificam nesta caminhada.

Em relação aos três casos de SD estudados, M. F. (3 anos, masculino), A. R. (5 anos, feminino) e J. S. (9 anos, masculino), com idades e sexos diferentes, os diagnósticos do genótipo e do fenótipo destas apresentaram algumas evidências comuns. O diagnóstico do genótipo apresentou estas crianças com SD sem distúrbios associados. Com relação ao diagnóstico fenótipo também pude perceber aspectos comuns, tais como:

- a) perseverar na resistência para falar e comunicar-se com os colegas;
- b) brincar de forma calma e isolada;
- c) comportar-se egocentricamente frente aos objetos, com dificuldades de dividir o material.

Mills (1999) assinala, na literatura especializada sobre a SD, estas mesmas características comportamentais na atividade de brincar. Esta autora ainda acrescenta uma menor capacidade destas crianças em brincar de forma simbólica e de utilizar os objetos com finalidades imaginárias, de fazer-de-conta. Destaca ainda que o brincar é repetitivo e perseverante nas mesmas atividades.

No estudo sobre o tema do desenvolvimento humano apoiado em Vygotsky, nas questões sobre o binômio desenvolvimento e aprendizagem, se destacam dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro diz respeito àquilo que a criança já sabe fazer por si mesma, sem o auxílio de outro. Enquanto o segundo nível de desenvolvimento diz respeito ao que a criança pode vir a ser capaz de fazer. Na distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial está a zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal são todas as formas de auxílio externo que possibilitam despertar as aprendizagens que ainda não são possíveis de serem alcançadas sem ajuda, orientação, modelo, entre outras diversas formas de auxílio externo.

A partir desta premissa teórica, a linguagem pedagógica que se desenvolveu, em todo o processo do Programa de Psicomotricidade Relacional, foi provocar as relações interpessoais e a ampliação da forma de brincar da criança, bem como estimular novos estímulos externos que contribuíssem para a mudança de alguns comportamentos iniciais, manifestados pelas crianças protagonistas do estudo nas rotinas da sessão. As observações realizadas de forma sistemática permitiram destacar aspectos deste desenvolvimento nas crianças com SD nas sessões de psicomotricidade relacional.

Com o menino M. F. o estímulo visou a provocar a sua atenção e manifestação nos ritos, uma vez que ele permanecia calmo e silencioso, junto ao grupo, mas sem demonstrar interagir com os acontecimentos externos desta rotina. Outra ação foi estimular a sua participação nas brincadeiras em conjunto com os colegas, pois perseverava na atividade individual, isenta de propostas e pouco envolvido, demonstrava fazer apenas a exploração funcional dos aparelhos e objetos da sala.

Para atingir os objetivos propostos, os professores passaram a utilizar-se de recursos como: fazer sons; chamar o seu nome muitas vezes; apontar para os objetos com a finalidade de chamar a sua atenção que ainda se despertava de forma involuntária, ou seja, seguia o estímulo mais interessante no momento. A sistemática orientação dos professores e o uso de recursos como os desenhos e as histórias ajudaram M. F. a demonstrar um comportamento mais ativo no grupo, passando a interagir com as propostas e as diferentes formas de comunicações dos colegas. As demonstrações dos colegas sobre o que iriam brincar foram aquelas em que M. F. melhor se manifestou. Permaneceu atento e interagiu com os colegas, sorrindo e batendo palmas, bem como imitando algumas das ações que viu os colegas fazerem

no desenvolvimento das suas demonstrações.

Com a menina A. R., o estímulo externo foi no sentido de auxiliá-la a deixar de repetir a fala dos professores e apropriar-se da sua verbalização para dirigir-se ao grupo, compreendendo o ato de planejar do que iria brincar. Para A. R., fazer os colegas falantes projetarem antes dela foi um bom auxílio para a sua aprendizagem, pois a menina gostava de escutar os colegas fazerem seus projetos e os seguia em muitas de suas idéias.

A. R. também gostou muito de fazer uso da demonstração para realizar os projetos de brincar, bem como de escolher um colega do grupo para mostrar, em companhia dele, como faria para brincar. Neste sentido pudemos observar uma melhor compreensão e, também, criatividade sobre a atividade de planejar as brincadeiras, como fez com os bastões e as cordas para simbolizar o ato de *pescar*.

A comunicação de M. F. foi provocada pelos estímulos sistemáticos dos professores e do grupo dos colegas. O ato de escutar foi um comportamento que transmitiu segurança e relevância para a comunicação do menino. Esperar e adotar um comportamento de escuta foram atos de ajuda para a comunicação no grupo. A convicção na forma de passar a palavra também foi fundamental, mesmo que a criança ainda não fizesse uso da mesma. Com M. F., e com todas as crianças do grupo, o momento de falar foi *sagrado* e precisou ser escutado pelo grupo. Passar a palavra para o menino, mesmo que ainda não fizesse uso da mesma, foi emprestar aquilo que era um nível de desenvolvimento potencial, ou seja, ainda não era capaz de fazer por si mesmo, mas, com a ajuda externa, poderia vir a ser capaz de fazer. Para essa finalidade propiciamos ao menino aquilo que, naquele momento, era a sua zona proximal, que era a capacidade de identificar a sua vez de falar. Nesse sentido antes de conseguir falar, M. F. identificou a sua vez de fazer a comunicação. A expressão facial do menino foi a primeira manifestação de reconhecer o seu espaço de comunicar, bem como a movimentação corporal de jogar o tronco para frente em uma postura de iniciativa.

Wallon (1995B) dá destaque às argumentações teóricas sobre a atitude corporal que fazemos em relação ao outro. As atitudes posturais e expressivas somente se manifestam quando os indivíduos iniciam a reconhecer fora de si mesmos o eco para as suas necessidades. Nesse sentido M. F. somente poderia manifestar-se para o grupo quando passou a reconhecer que era acolhido por este em suas manifestações, bem como que este era capaz de escutar a

sua forma de comunicar permanecendo atento à ela.

Em relação a J. S. observamos que ele manifestou um comportamento de perseverar em baixar a cabeça para proteger-se do grupo, numa atitude de timidez. Percebi que o histórico de J. S, diferenciado de seus colegas com a SD (M. F. e A. R), e que evidenciou carências afetivas desde o momento do parto pode haver influenciado no comportamento de pouca iniciativa e timidez para iniciar a comunicar e para brincar. Compreendo que a relação primária é a base para a consolidação de comportamentos que implicam em uma maior autonomia e iniciativa (Spitz, 2000, Mahler, 1993 e Winnicott, 1996).

Este comportamento tímido perdurou por muitas sessões, sendo que o menino demonstrava apenas pequenas mudanças de postura nos ritos. A primeira delas foi de acompanhar as comunicações do grupo com os olhos, com o rosto erguido, em uma postura atenta. Seu comportamento me fez compreender que as pequenas modificações externas do comportamento são grandes modificações internas. O percurso que a aprendizagem percorre é extenso e requer continuados e significativos estímulos externos.

A comunicação de J. S. foi a demonstração do seu significativo avanço, mais precisamente de uma ruptura na sua timidez para falar. Assim foi para mostrar o seu desenho e para demonstrar aos colegas como iria fazer para brincar. Nestas oportunidades J. S. levantava a mão e se identificava dizendo “Agora eu!”, pedindo pela sua vez. Este comportamento foi completamente diferente daqueles em que baixava a cabeça em uma atitude tímida frente às provocações para se comunicar. Vim percebendo que o elemento lúdico nas atividades agiu como um fenômeno transicional, que ajudou na descontração do menino nos ritos das sessões (Winnicott, 1975).

Da mesma forma ocorreu em relação ao brincar de M. F., J. S. e também da menina A. R. que inicialmente se mostrou isolada e sem iniciativa para interagir com os colegas. As provocações e os modelos externos passaram a se tornar comportamentos de brincar destas crianças que, alguns mais cedo e outros mais tarde, puderam manifestar evidências de iniciativa nas interações com os colegas. Mostra desta participação das crianças é o aprendizado de brincar com os fantoches no jogo de *perseguir* e ser *perseguido* pelos colegas e professores. Isto me levou a compreender que a característica descrita por Mills (1999) sobre o esforço que as crianças com SD fazem ao se relacionarem com os colegas pode ser

atenuada pela motivação e envolvimento lúdico nas brincadeiras que realizam.

Nesse sentido compreendi que o divertimento do lúdico contribui para proporcionar a motivação e a descontração necessária para as tomadas de iniciativa nas relações com os colegas, bem como nas participações no brincar de forma coletiva. Compreendi também como o componente da motivação é provocador das aprendizagens que são significativas para a criança (Coll, 1994).

O diagnóstico inicial que destacou a forma de brincar das crianças com SD, em uma característica mais calma e isolada, esbarrou na atividade lúdica das sessões de psicomotricidade relacional. As observações das crianças descrevem um comportamento ativo para brincar, na tentativa de acompanhar os colegas, influenciados pelo ritmo dinâmico destes nas sessões. Neste sentido uma hipótese pode ser formulada em relação à característica da hipotonia: tal aspecto fisiológico não pode ser a causa absoluta para um comportamento calmo e lento nas crianças com SD. A motivação e o significado atribuído no emprego das atividades é um dos fatores que podem favorecer um comportamento mais dinâmico das crianças com SD. Assim o divertimento da atividade lúdica se inscreve como um excelente promovedor para uma atividade mais dinâmica.

Por outro lado, o fato de brincar junto com o outro, e não sozinho, também estimula o ritmo dinâmico empregado na atividade. As participações simbólicas foram um exemplo disto para estas três crianças com SD estudadas. O fato de ver no outro a continuidade do significativo motivado, *assustar* em um e ter *medo* em outro, favorece a busca do outro para brincar junto. Deste modo, as atividades no grupo se favorecem como um incentivo para as novas formas de brincar. O aprendizado de um novo ritmo, de uma nova brincadeira somente pode acontecer na relação com o outro. A ludicidade contribui para atenuar e descontrair, sem exigir um esforço estressante por parte das crianças com SD.

Esforço semelhante ao brincar com o outro foi a capacidade de dividir os materiais com o colega. Neste sentido reforço a lembrança de que a linguagem nas sessões foi de brincar junto com o outro, dividindo o mesmo material. Mais que aprender a brincar com os objetos, a tônica das sessões foi favorecer o brincar com o colega, dividindo os materiais em uma atitude relacional.

Nesse sentido J. S., M. F. e A. R. foram estimulados a brincar com uma postura de cooperação, auxiliando os professores na tarefa de puxar os colegas no colchão *mágico*, de saltar no trampolim com a ajuda dos colegas, ou ajudando outros colegas (no caso de J. S.). Compartilhar os materiais foi um importante aprendizado e favoreceu a disponibilidade para aceitar e procurar brincar junto. Nas observações realizadas não verificamos atitudes de resistências das crianças para brincar juntas quando foram auxiliadas pelos professores.

Este fato em si me permite inferir que a atividade de brincar de forma individual não é tanto uma característica da SD, mas sim, respectiva a uma carência de estímulos e provocações para as atitudes relacionais. Como pensar que uma criança possa iniciar a brincar junto com outras crianças quando toda a sua história prévia relata vivências apenas individuais e de isolamento na forma de brincar? Como pensar que uma criança possa atingir zonas de desenvolvimento potencial sem ser auxiliada e despertada em suas zonas proximais? Diante destas questões e do exposto anteriormente, entendi que o ato pedagógico foi fundamental no auxílio das relações entre as crianças no processo vivencial das sessões do Programa de Psicomotricidade Relacional.

9.2 Manifestações da DA e Comportamentos Evidenciados pelas Crianças Protagonistas do Estudo

A literatura estudada sobre o desenvolvimento humano, fundamentada em Vygotsky (1991), dá destaque para as inter-relações entre os fatores internos, o desenvolvimento (maturação) e os fatores externos, a aprendizagem. Esta premissa teórica que permitiu iniciar as reflexões acerca das manifestações características da síndrome de Down e as aprendizagens desenvolvidas no processo do Programa de Psicomotricidade Relacional também permitem inferir esta mesma linha de reflexão em referência às crianças com DA e que também foram protagonistas deste estudo.

Em relação às crianças com DA, é importante analisar o diagnóstico inicial feito para as mesmas e a sua relação com o conhecimento teórico sobre este tema. Marchesi (1995) entende que são quatro as variáveis diferenciadoras entre os grupos de pessoas com DA e que influenciam na precisão do diagnóstico: o nível de perda auditiva, a idade do início da surdez, sua etiologia e os fatores educacionais comunicativos.

Nestes aspectos citados por Marchesi (1995) tanto S. W. (5 anos, masculino) como também D. R. (3 anos, masculino) obtiveram um diagnóstico inicial entre o primeiro e o segundo ano de vida. Ambos também obtiveram resultado indicador de um nível de perda auditiva considerada profunda, ou seja, acima dos 75db, e que significa, de acordo com Telford e Sawrey (1988), uma rara aquisição da linguagem de ouvido, mesmo com a amplificação do som. A idade início da deficiência auditiva é o aspecto que se diferencia para S. W. e D. R., pois há hipóteses de o primeiro haver desenvolvido a DA nos primeiros três meses de vida em função da carência de tratamento adequado e subnutrição e, o segundo, adquiriu aos dezoito meses de idade, consequência de uma meningite bacteriana. Por outro lado em relação ao processo educativo para a comunicação ambos receberam bom tratamento e auxílio da família neste processo.

A literatura que aborda a DA descreve algumas características acerca da perda auditiva profunda e que foi o diagnóstico inicial de S. W. e D. R. Telford e Sawrey (1988), Marchesi (1995) e Herzog (1988) são unânimes em apresentar os seguintes comportamentos das crianças com DA:

- a) dificuldade de espera e aparente desatenção crônica;
- b) dificuldades na comunicação, no planejamento da conduta e na capacidade de antecipar situações;
- c) tendência ao isolamento devido às dificuldades de comunicação com os seus pares ouvintes;
- d) redução do número de coisas sobre as quais a criança pode sentir curiosidade;
- e) limitação do jogo simbólico em relação às crianças ouvintes, apresentam menor amplitude e diversidade de jogo devido às restrições nas comunicações com os demais participantes;
- f) limitações em receber as informações do meio externo que estão intimamente relacionadas ao processo de aquisição de novos conhecimentos.

As características expressas na literatura especializada sobre a DA permitiram a percepção de algumas manifestações iniciais das crianças, nos diagnósticos e nos pareceres trazidos pelos pais destas, bem como, na participação inicial delas nas sessões de psicomotricidade relacional.

Em relação às crianças protagonistas do estudo, percebemos que algumas características da literatura especializada na DA se apresentam correlacionadas ao seu comportamento inicial, tais como:

a) relações interpessoais restritas entre os colegas nas brincadeiras, apesar da sua iniciativa de procurá-los para brincar junto;

b) desconcentração em propostas de atividades de brincar com o grupo (parecer de S. W. da escola de educação infantil, em 2001) e dificuldades para selecionar a atenção nos ritos de entrada;

c) trajetória lúdica dinâmica, individual e com restrito envolvimento nas brincadeiras;

d) dificuldades iniciais para compreender o momento de parar de brincar, guardar os materiais e receber a massagem.

Apesar de serem alguns comportamentos comuns nestas duas crianças, a forma como se manifestaram, e como se desenvolveram contemplaram características individuais. O desenvolvimento da participação de S. W. no grupo permitiu que, com a ajuda dos professores, o menino passasse a brincar de forma mais envolvida e significativa com os materiais. O menino S. W. sempre manifestou curiosidade em brincar, aspecto que se diferenciou das características da DA, citadas por Telford e Sawrey (1988). O auxílio dos professores foi no sentido de favorecer um comprometimento maior nas brincadeiras, visto que nas primeiras sessões S. W. apresentou um comportamento dinâmico e de pouco envolvimento nas brincadeiras.

Esta forma inicial de brincar também dificultou a aproximação com os demais colegas do grupo, sendo que S. W. permanecia brincando individualmente. A ajuda dos professores acompanhando e fazendo sugestões para brincar permitiu a aproximação entre o menino e os

colegas. A diminuição do ritmo e a organização da sua trajetória lúdica, a partir da interação dos professores, contribuiu para o estabelecimento das primeiras trocas com os colegas. Nesse sentido compreendi que o processo educativo que utiliza do lúdico como promovedor de aprendizagens e das experiências interpessoais não pode limitar-se em apenas oferecer os espaços para brincar, o fundamento neste processo está em potenciar as relações e as trocas entre as crianças. Tal resultado não pode ser obtido apenas por intermédio da observação passiva por parte do adulto. O ato pedagógico de implicar-se corporalmente nesta interação ajuda a despertar as zonas proximais na comunicação entre as crianças, necessidade educacional para as relações.

D. R. também recebeu influência do grupo para a motivação e ajuda dos professores para envolver-se no processo de brincar. Logo percebemos que D. R., a exemplo de S. W., se interessava muito por atividades engraçadas e que produzissem barulho. O divertimento do lúdico, expresso nas atividades engraçadas demonstradas pelos professores, permitiu maior descontração e envolvimento para o menino iniciar a brincar.

As primeiras participações de envolvimento de D. R. nas sessões permitiram que se desfizesse da necessidade da presença da sua mãe, bem como atenuaram o uso dos objetos transicionais como o bico e a fraldinha, que ele trazia para as sessões e dos quais não se separava nos ritos. Compreendi que o divertimento do lúdico se inscreve como um fenômeno transicional que contribui para suprir as faltas da criança (Winnicott, 1975).

O auxílio inicial dos professores foi a alavanca necessária para o posterior envolvimento de S. W. e D. R. nas brincadeiras em conjunto com os colegas. Nesse sentido as vivências simbólicas de ambos foram criativas e passaram a ser modelo para as brincadeiras dos seus pares ouvintes que os acompanhavam nas sessões. Exemplo disto foi o uso plástico que D. R. fez das cordas para balançar-se; apoiar-se para fazer subidas; estabelecer relações com os colegas e amarrar os professores. Para S. W. este uso foi a capacidade de fazer-se passar por personagens diversos como ser *peixe* e *pescador*, *fantasma* e *fugitivo*, *criar* o jogo das *armadilhas*, entre outras vivências criativas e simbólicas.

Exemplos das participações relacionais e simbólicas de D. R. e S. W. são evidências contrárias à característica de comportamento das crianças com DA, descrita por Marchesi (1995), o qual salienta que o seu jogo simbólico é limitado em relação às crianças ouvintes e

que apresenta menor amplitude e diversidade de jogo devido às restrições nas comunicações com os demais participantes. Compreendi que a dificuldade relacional das crianças com DA e os pares ouvintes somente ocorre em um ambiente que não promove as relações entre as crianças. As dificuldades relacionais não podem ser tidas como uma característica geral de crianças com DA, mas sim, de qualquer criança que não é provocada para brincar com os seus pares, a partir do acompanhamento e investimento corporal, por parte dos professores. A tônica dos ambientes educativos deve alicerçar-se na atitude pedagógica dos adultos em acompanhar interagindo com as crianças no sentido de provocar suas relações interpessoais.

Outro aspecto do comportamento de D. R. e S. W. faz referência aos momentos dos ritos de entrada e de saída das sessões, bem como aos momentos de parar de brincar e de participar das atividades da massagem. O auxílio dos professores a D. R. nos ritos de entrada obedeceu à seguinte ordem de necessidades: primeiro ajudá-lo para descontraí-lo no grupo, a tarefa era fazer com que D. R. se sentisse bem com o grupo, isto é, que conseguisse permanecer com os colegas; num segundo momento, a pauta foi orientar a atenção de D. R. e o exercício da sua comunicação.

Tanto D. R. como S. W., em tempos diferentes (S. W. antes de D. R.), mostraram-se muito atentos aos colegas e aos recursos utilizados para o exercício da atenção, como as histórias interpretadas pela professora auxiliar e os fantoches. Percebi que os meninos entenderam o uso da linguagem dos ritos, que representava fazer parte de um grupo e escutar os colegas. As observações sistemáticas, feitas no desenvolvimento do Programa, permitiram interpretar que o significado atribuído pelos meninos ao momento do rito de entrada foi maior que a vontade de brincar. Não se trata de ter maior ou menor capacidade de paciência, mas sim, de atribuir significado aos momentos pedagógicos de que foram participantes.

O que desejo salientar neste aspecto é que a motivação para a participação nos momentos pedagógicos necessita da atribuição de significados que ajudam no envolvimento da criança. Significa entender que D. R. e S. W. não esperavam o momento de brincar, mas sim, aprenderam a desfrutar do momento de escutar os colegas e de comunicar-lhes nos ritos de entrada e de saída das sessões.

A característica citada por Telford e Sawrey (1988) de que a criança com DA apresenta comportamento de aparente desatenção crônica e a mencionada por Herzog (1988)

que prediz que, para estas crianças, a espera ganha um caráter, por vezes, intolerável não podem ser aplicadas aos casos estudados nesta investigação. De fato, o diagnóstico inicial apresentava evidências sobre estes comportamentos, mas que devem ser compreendidos mais sob a ótica da zona de desenvolvimento potencial do desenvolvimento humano e menos sob, apenas, os comportamentos efetivos, que dizem respeito à zona de desenvolvimento real, ou seja, aqueles que a criança demonstra neste momento. Prever o despertar das zonas próximas de desenvolvimento implica em compreender que o processo interativo e de ajuda possibilita o desenvolvimento de novos comportamentos e desfaz as características das deficiências que estão mais a serviço de uma perspectiva determinista do comportamento do que as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Este mesmo recurso foi evidenciado para ajudar no comportamento de cooperação destas crianças nos momentos de ajudar a guardar os materiais, pois em princípio demonstraram dificuldades para identificar quando isto acontecia. A orientação dos professores para as crianças guardarem os materiais ajudou-as a perceber que, quando o ritmo das brincadeiras diminuía, era porque estas poderiam ter acabado. As limitações das crianças com DA em receber estímulos do meio externo, descritas por Marchesi (1995), podem ser auxiliadas pelos processos compensatórios (Vygotsky, 1997). Tais processos foram forças sociais que contribuíram na modificação de comportamentos e dificuldades iniciais, neste caso, em guardar os materiais e receber a massagem.

Desenvolver atitude cooperativa para guardar os materiais e disponibilidade corporal para receber a massagem, depois de uma atividade intensa, não podem ser compreendidas apenas como fruto da convivência com as crianças no grupo. A mudança de atitude das crianças em estudo foi produto das interações promovidas no sentido de estabelecer vínculos com os professores e os colegas, que as ajudara a compreenderem a importância daqueles momentos nas sessões.

9.3 A Imitação e o Ritmo do Grupo como Estímulo da Evolução dos Processos Mentais

Neste segmento, que reflete os aspectos significativos entre os casos estudados num processo do Programa de Psicomotricidade Relacional, os aspectos da imitação e do ritmo do

grupo foram destaques nas proposições relacionais da investigação.

A premissa para refletir a imitação e o ritmo do grupo como estímulo para o desenvolvimento dos processos mentais superiores se ampara em Vygotsky (1997) que compreende a coletividade como o motor para o desenvolvimento individual, principalmente, para aquelas PNEE. Vygotsky (1997) ensina que as funções superiores da atividade intelectual nascem da conduta coletiva, da colaboração da criança com outras crianças que a rodeiam e da sua experiência social.

A imitação que pretendo dar destaque não se refere ao ato restrito de cópia de um modelo que deve ser seguido ou que pretensamente é elaborado para ser imitado segundo diretrizes precisas de correção. Também não faço destaque para a imitação como um ato a ser evitado e que privilegia as atitudes individuais do ser humano. Para as finalidades deste estudo, as atividades de imitação seguem a orientação de pensar de Vygotsky (1997), que desfaz a concepção simples de cópia nos atos imitativos. De acordo com Vygotsky (1997), o ato de imitar sempre recebe do outro o modelo e o estímulo, mas o conteúdo que esta imitação recebe passa a ser constituída pela própria pessoa que inicialmente imita. Em outras palavras o significado de um gesto, a primeira vista imitado de outro, ganha um novo significado, e que é distinto do modelo inicial que o fez surgir. Neste estudo o ato de imitar mostrou-se fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais superiores das crianças protagonistas do estudo, com destaque para aquelas com SD.

As imitações realizadas pelas crianças protagonistas do estudo foram observadas em diversos momentos das diferentes rotinas das sessões e oportunizaram a descoberta de novas possibilidades e o investimento nelas, tais como:

a) durante os ritos: imitar o gesto e a atitude do colega, influência inicial para projetar a atividade de brincar e como empréstimo de idéias;

b) durante a sessão propriamente dita, o momento de brincar: para a ampliação do vocabulário psicomotor, criar novos movimentos, explorar os materiais de formas diferentes, vivenciar personagens simbólicos, bem como aproximar-se dos demais colegas e dos professores.

Os ritos de entrada foram rotinas em que a atenção e a escuta das crianças foram estimuladas intensivamente pelos professores. A organização das crianças em círculo pretendia favorecer a compreensão e a identificação de que as mesmas faziam parte de um grupo, bem como oportunizava a escuta e o olhar sobre os colegas.

Exemplo de imitação nos ritos se deram com as crianças com SD e também com DA. D. R. foi estimulado por S. W., que apontava para todos os colegas para indicar os seus parceiros nas brincadeiras. D. R. começou a falar no rito de entrada estimulado pelo colega S. W. e passou a fazer como o amigo fazia, apontando para os diversos colegas do grupo. S. W. também havia sido o seu parceiro nas brincadeiras nas sessões anteriores e passou a ser modelo de prestígio para D. R., tal como descreve Negrine (1994A) sobre os seus estudos da imitação prestigiosa nos jogos que a criança realiza.

Para M. F. (SD), o ato de imitar o auxiliou nas primeiras manifestações nos ritos. Com um comportamento inicial passivo e de raros momentos de envolvimento nos ritos, percebemos que M. F. deveria ser estimulado para estar atento ao que se passava ao seu redor. Com os incentivos voltados para ele observamos que gostava de imitar o professor em seus gestos, quando apontava para os objetos e chamava os colegas apontando para eles também. Compreendemos que a imitação do professor foi a sua primeira manifestação interativa nos ritos e que auxiliou a despertar a sua atenção para o grupo do qual fazia parte.

Outro destaque nos ritos foram os colegas “normais” do grupo que desenvolviam uma verbalização detalhada e em um tom de voz claro. Em determinada sessão observamos que a menina A. R. (SD) permanecia atenta a sua colega que fazia um bom projeto para brincar e que havia citado a brincadeira da *casa* com destaque. A. R. estava em um período em que apenas repetia “pula-pula” nas suas falas no grupo, porém, quando lhe perguntamos do que iria brincar, ela verbalizou que gostaria de brincar na *casa*. A observação da colega foi um estímulo importante para A. R., que tomou de empréstimo a sua nova brincadeira, a qual a motivou para brincar junto. Nesse sentido a atenção sobre uma nova forma de brincar foi imitada por A. R., que a ajudou a sair da repetitividade de uma única forma de projetar as brincadeiras no rito de entrada.

A imitação dos modelos dos colegas foi significativa para A. R., que era estimulada em seus projetos de brincar quando via os demais colegas brincarem antes de começar a

sessão. Nesse sentido observamos que, em determinada sessão, A. R. gostou de ver as suas colegas manipulando as *bonecas* antes do rito de entrada começar. Nesta sessão, quando lhe passei a palavra, ela comenta que iria brincar com as *bonecas*.

Outro exemplo de imitação nos ritos também ocorreu com A. R., que foi estimulada pela atividade de fazer a massagem nos colegas como via os professores fazerem nos ritos de saída. Já havíamos observado que A. R. demonstrava descontração para receber a massagem e se destacava pela sua boa disponibilidade corporal. Logo percebemos que A. R. levantava-se do seu lugar e começava a imitar os professores nesta atividade. Achemos fundamental permitir que a menina continuasse a fazer a massagem nos colegas. Depois desta sua atitude, passamos a adotar como uma das atividades de rotina das sessões as crianças também serem auxiliares para fazer a massagem nos próprios colegas, uma vez que as relações afetivas com os colegas contribuem significativamente para as aprendizagens (Wallon, 1995A), bem como atuam como processos compensatórios, para as fragilidades afetivas da relação primária (Spitz, 2000 e Mahler, 1993).

O ato de imitar também foi bastante significativo durante o desenvolvimento das brincadeiras nas sessões. A imitação auxiliou as crianças protagonistas do estudo a ampliarem suas formas de movimentação por meio dos exercícios e da vivência de novos personagens simbólicos (Vygotsky, 1996). Exemplo disto ocorreu com o jogo das *armadilhas* que foi originada por S. W., usando cordas e bambolês. Tanto os colegas “normais” como também D. R. (DA) e A. R. (SD) gostaram de observar este jogo e passaram a brincar em conjunto com S. W. em sessões diferentes, ou seja, traziam de volta a lembrança do jogo para brincar na sessão.

É importante analisar que a literatura especializada na área da SD é restrita quando se trata dos estudos relacionais da criança com SD na atividade lúdica em grupos mistos, isto é, que reúne crianças “normais” e aquelas PNEE. Mesmo os estudos mais atuais nada assinalam em relação ao brincar da criança com SD (Rondal, Perera e Nadel, 2000). Lefèvre (1988) dá destaque para a atividade lúdica da criança com SD. Porém as suas análises se desenvolvem a partir da atividade individual da criança, ou seja, aquela que ela faz por si mesma. Mais recentemente, Gutierrez Filho (1999) estudou o jogo da criança com SD na água.

Diferente dos estudos citados, as observações sistemáticas realizadas neste estudo

permitiram compreender, por exemplo, que a atitude de observação das crianças com SD sobre as atividades que os demais colegas desempenhavam na sala de psicomotricidade é o primeiro estímulo às suas atividades. O fato de estarem observando não significa que estejam sem participar das brincadeiras. Compreendi que o divertimento das crianças ao acompanharem as brincadeiras dos colegas era uma forma de estar interagindo com a atividade do outro. Esta primeira atitude de observar lhes permitia ganhar confiança também, pois, após ver como o colega fazia a atividade, as crianças com SD se investiam na brincadeira também. Este primeiro investimento era feito, quando necessário, com a ajuda de um dos professores.

O ato de imitar foi um impulso significativo para a trajetória lúdica da menina A. R. Em um exemplo destas atitudes de imitação A. R. observava S. W. brincando de andar com os bastões e foi buscar bastões para brincar como fazia o seu modelo. Tal atividade ainda voltou a ser desenvolvida por A. R. em outro momento desta mesma sessão, que lembrou da brincadeira e a realizou novamente.

O ato de fazer uso dos bastões, como no exemplo anterior, não havia sido utilizado ainda por A. R. Ver o seu colega S. W. em uma brincadeira diferente foi um incentivo para ele começar a explorar os bastões da sua forma também e voltar a este material nesta mesma sessão para novamente brincar com eles. O uso plástico dos materiais e dos diferentes objetos da sala se desenvolveu a partir da manifestação de diversas formas de brincar que é própria de um grupo de crianças. Neste sentido o grupo das crianças ofereceu muitos modelos diferentes e ajudou a ampliar a forma de brincar e de explorar os objetos.

Para M. F., o jogo de *armas* dos colegas G. S. e D. R. foi um estímulo para brincar de confeccionar a sua própria *arma* com as peças de encaixar. M. F. confeccionou a sua *arma* e saiu pela sala fazendo som de *tiros* com a boca. O jogo de dar *tiros* e de confeccionar a *arma* demonstram a atividade mental organizada para o uso simbólico dos objetos em uma criança com SD. Diante disso pude compreender que a imitação é um provocador do desenvolvimento da capacidade de organizar o pensamento para brincar.

A participação das crianças nos mesmos jogos também permitiram novas formas de representações mentais para brincar. S. W. (DA) foi estimulado pelos colegas “normais” que jogavam de *super-herói* na sala. Ao ver o jogo dos colegas, S. W. pediu para que

amarrássemos uma capa ao seu pescoço, como via nos seus colegas, e foi brincar junto com eles. No rito de saída perguntamos para S. W. do que tinha brincado, e o menino verbalizou, sem que pudéssemos entender o que dizia, mas compreendemos que fazia relação com o jogo em que havia participado. Na sessão seguinte a mãe de S. W. comentou que o menino havia lhe contado que gostou muito de brincar de *passarinho* com os colegas. De fato, a imitação que é realizada a partir dos modelos dos iguais não pode ser compreendida como um significado único e que diz respeito ao modelo inicial. A imitação de uma atividade pode trazer diferentes significados e que fazem relação com o conteúdo psicológico da criança que imita.

Realmente as atividades de imitação por parte das crianças protagonistas do estudo foram ações significativas para a ampliação da trajetória lúdica nas sessões, bem como para auxiliar no desenvolvimento das idéias para brincar. As atividades de exploração corporal como de brincar de subir nos espaldares para depois pular nos colchões, apoiar-se nas cordas para subir nos espaldares e nos colchões, auxiliar a cooperar nas brincadeiras de puxar os colegas no colchão *mágico*, foram as mais destacadas nas sessões pelas crianças protagonistas do estudo e lhes serviram de estímulos dos colegas e dos professores para começar a brincar. Entre as vivências simbólicas das crianças se destacaram os jogos de *perseguir* e ser *perseguido*, fazendo uso de materiais diversos como os fantoches, os tecidos e as máscaras.

Outro fato a ser destacado nas imitações diz respeito às aproximações relacionais com os colegas do grupo e com os professores. Exemplo disto foram as perseguições de M. F. (SD) às meninas do grupo, até que elas o convidaram para brincar junto na *casa*. As aproximações ocorreram também nas suas brincadeiras de acompanhar e auxiliar os colegas nas construções das *casas* com os cubos de espuma. Cabe destacar, ainda, as iniciativas de desafios como o de J. S. (SD) ao saltar nos colchões. Quando ele viu os colegas fazerem, passou a ser incentivado por eles que pararam para observar como saltaria, uma vez que era uma atividade que ainda demonstrava insegurança para realizar sozinho.

Durante o desenvolvimento das brincadeiras S. W. (DA) fez um uso diversificado das cordas, utilizando-as para brincar de balanço, para fazer *armadilhas*, para brincar de *pescador* e de *peixe*, subir nos colchões como na brincadeira do *alpinista*, entre outras atividades criativas. A criatividade de S. W. foi um estímulo à imitação de A. R. (SD) e à sua criatividade. Observamos que muitas brincadeiras que eram realizadas no grupo influenciaram

para as novas experiências de A. R. com os materiais. Percebi que a imitação destas brincadeiras pode não acontecer no exato momento em que foram realizadas, mas pode ocorrer em outra oportunidade. Neste sentido a lembrança das brincadeiras observadas nas sessões volta em forma de atividade. A memória conserva para si aquelas brincadeiras que foram mais significativas nas sessões.

O ato de imitar me permite analisar que algumas características destacadas na literatura sobre as crianças com DA e SD não podem ser compreendidas como generalizações. Em relação às crianças com DA, as características citadas, respectivamente, por Marchesi (1995) e Telford e Sawrey (1988), que predizem que as crianças com DA possuem limitações em receber as informações externas, bem como que há uma redução sobre o número de coisas sobre as quais a criança poderia sentir curiosidade não podem ser aplicadas aos casos estudados como os de S. W. e de D. R.

Em relação às crianças com SD percebi que os comportamentos de imitação manifestados por J. S., M. F. e a menina A. R. também não conferem com as características das crianças com SD descritas por Mills (1999), que destaca um comportamento de pouca ligação com o ambiente e de um brincar repetitivo.

Os estudos de Damásio (2000) indicam que o desenvolvimento da capacidade de pensar e de ter idéias está relacionado às novas experiências em que o indivíduo participa e às novas experiências que vivencia. Nessa direção a imitação dos modelos externos revela um comportamento atento e de interação das crianças com DA e SD no grupo e que são provocadores das novas atitudes e experiências que podem ter. Neste sentido um ambiente rico de modelos permite a imitação de muitas formas de brincar, o que contribui para o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Outro aspecto a ser destacado como estímulo para a evolução dos processos mentais foi a influência do ritmo do grupo sobre a forma de brincar das crianças com SD e DA, durante o desenvolvimento das sessões, mais especificamente no momento das brincadeiras e na hora de ajudar a guardar os materiais, antes do rito de saída.

O ritmo dinâmico imprimido pelo grupo das crianças foi responsável pelas significativas mudanças nas atitudes das crianças com SD quando iniciavam as brincadeiras,

em seguida ao momento em que eram liberadas para brincar. Observamos que os comportamentos iniciais de passividade das crianças com SD, para começar a brincar, logo foram substituídos por atitudes mais ágeis e determinadas para brincar. Tal comportamento teve nítida influência dos colegas do grupo que, ao sinal do início das brincadeiras, saíam correndo para brincar.

Durante o desenvolvimento das sessões, as crianças com SD também foram estimuladas pela dinâmica de brincar do grupo. Os comportamentos mais passivos de brincar com os *legos* e observar os colegas brincarem foram dando espaço para as atividades de brincar junto e de explorar as brincadeiras que os colegas faziam, como pular no trampolim, rolar nos colchões inclinados, subir nos espaldares, ser puxado e puxar o *colchão mágico*.

As observações sistemáticas que fizemos permitiram perceber a influência do grupo nas vivências simbólicas, tal como o estímulo de brincar de *perseguir* e ser *perseguido* que influenciava várias crianças do grupo. Tal vivência foi muito bem aceita pelas crianças com SD que iniciaram o jogo de *perseguir* os professores e, depois, passaram a brincar de *perseguir* os colegas que entraram nas suas brincadeiras. Brincar de deixar ser *perseguido* pelos colegas foi um comportamento que observamos se manifestar mais tarde que o de iniciar a *perseguir*. De fato deixar-se perseguido pelo colega sugere fazer a leitura do jogo do outro, em uma atitude que requisita escuta e descentralização. Pudemos perceber que a participação das crianças com SD, em conjunto nestes jogos, foi possibilitando atitudes de percepção mais complexas sobre os acontecimentos do grupo e de conseguir compreender o seu papel inserido nas brincadeiras coletivas.

A motivação implícita nestas atividades permitiu que fizéssemos algumas análises sobre o comportamento de *lentidão*, característico das crianças com SD em função da hipotonia. A dinâmica empregada nas brincadeiras de correr, de pular, de fazer construções diversas em um ritmo acelerado e sorrir constantemente em um divertimento lúdico contagiante não são descritos na literatura especializada sobre as crianças com SD. De fato pudemos analisar que o ritmo ativo do grupo foi uma influência positiva que permitiu um ritmo novo nas atividades das crianças com SD.

Se para brincar houve a influência do grupo em relação às crianças com SD, para parar de brincar também foi importante a percepção das crianças com DA sobre o comportamento

dos demais colegas. Neste sentido S. W. e D. R. foram auxiliados para conseguir diminuir o ritmo de suas brincadeiras dinâmicas no momento de parar de brincar e guardar os materiais em função de sua percepção sobre o ritmo desenvolvido pelas demais crianças do grupo, que atenuava ao sinal dado pelo professor. Os meninos começaram a compreender que quando o ritmo das brincadeiras diminuía era porque as brincadeiras haviam acabado e deveriam iniciar a ajudar a guardar os materiais.

M. F., J. S. e A. R. (SD) também foram influenciados pelo ritmo do grupo no momento de guardar os materiais. M. F. era rebocado pelo grupo que empilhava os cubos de espuma no local determinado. Percebemos que o menino observava o grupo conduzindo os cubos de espuma e os seguia fazendo o mesmo. Desta forma M. F. seguiu as atitudes do grupo para auxiliar a guardar os materiais.

No caso de J. S. e A. R. as brincadeiras acabavam e eles não tinham mais com quem brincar. Ao perceberem que o grupo parava de brincar e se empenhava em organizar a sala, os dois começavam a auxiliar também, ora com a orientação dos professores, ora sob o incentivo dos demais colegas do grupo. A forma de guardar os materiais demonstrou ser um momento lúdico para estas crianças que também se divertiam nesta parte da sessão.

O ritmo do grupo ainda recebeu destaque por parte da professora da escola de educação especial em que A. R. e J. S. freqüentavam. Ela explicou que a forma de brincar das crianças se tornou mais dinâmica e que passaram a fazer um uso diferenciado dos materiais com os quais tradicionalmente brincavam na escola. Ela também passou a perceber que as crianças apresentavam um comportamento mais alegre e “vivo” nas atividades da escola, enquanto antes mostravam-se mais apáticos. Ressaltou que o dia da semana das sessões era um dia de muita felicidade para as crianças e que repercutia nos seus comportamentos na escola de educação especial.

O ritmo do grupo foi um aspecto de destaque que influenciou na forma de brincar das crianças protagonistas do estudo. Esta influência foi observada nos momentos de preparar-se e iniciar a brincar, no ritmo imprimido durante as brincadeiras e como ajuda para guardar os materiais, contribuindo para a organização da sala. Isto mostra que a aprendizagem para brincar recebe estímulos fortes do meio externo, os processos mentais de percepção, atenção, memória e pensamento são dinamizados na atividade de brincar em grupo.

A percepção se deu sobre a dinâmica de brincar do grupo. A atenção se deu nas atividades das comunicações e brincadeiras que os colegas realizavam. A memória foi expressa nas oportunidades em que recordavam e resgatavam as brincadeiras na nova bagagem de vivências e experiências de brincar. O pensamento repercutiu na capacidade de compreender e de criar formas para brincar a partir dos estímulos externos. Porém cabe destacar que o auxílio para o despertar das novas zonas proximais no comportamento das crianças participantes se deu a partir do ato pedagógico dos professores nas sessões, aspecto que é refletido na seqüência.

9.4 A ação Pedagógica Como Mediadora das Relações entre as Crianças

A ação pedagógica desempenhada no processo das sessões de psicomotricidade relacional, desenvolvida pelo grupo de professores, partiu dos princípios educativos de Coll (1994), que ensina que toda a ação pedagógica é organizada com a finalidade de promover aprendizagens no outro. Tal como prediz Vygotsky (1991), o único bom ensino é aquele que se adianta ao conhecimento atual. Assim o ato pedagógico é compreendido como favorecedor de mudanças no comportamento do outro.

No desenvolvimento das sessões a tônica da atitude pedagógica dos professores se deu no sentido de provocar as relações entre as crianças participantes. Vygotsky (1997) ensina que provocar as relações interpessoais auxilia a despertar mudanças de comportamento e promove o estabelecimento das suas comunicações, como um processo compensatório. Os processos compensatórios ajudam em estimular as aprendizagens que se estabelecem entre as pessoas e contribuem para uma forma de pensar e agir no coletivo, promovendo os processos mentais superiores.

Outra premissa teórica considerada foi os ensinamentos de Winnicott (1975) sobre a importância delegada ao brincar para o desenvolvimento humano. O autor destaca aspectos importantes na relação do adulto como corpo de ajuda para o outro brincar, tal como: 1) a capacidade lúdica do terapeuta como pressuposto básico para criar o campo lúdico necessário; 2) a implicação corporal do terapeuta, que joga junto com o outro e cria um campo lúdico que permite a sua livre expressividade.

A partir destas premissas teóricas projetamos e organizamos recursos pedagógicos, nas

rotinas das sessões, que favoreceram as relações entre as crianças e que puderam auxiliar no desenvolvimento dos processos mentais das crianças protagonistas do estudo, repercutindo na forma como se comportavam nas sessões. Nesse sentido passo a refletir estas atitudes pedagógicas e as suas repercussões no comportamento das crianças protagonistas do estudo de acordo com as rotinas da sessão. Para iniciar as reflexões relato os acontecimentos nos ritos.

Durante os ritos de entrada e de saída a atitude pedagógica dos professores foi de orientar a atenção das crianças protagonistas do estudo para a comunicação dos professores e das demais crianças integrantes do grupo. A orientação seguia o mesmo princípio de ajudar no desenvolvimento das capacidades das crianças protagonistas do estudo, porém reconhecíamos que para cada uma delas havia uma forma diferenciada de fazer, considerando as zonas proximais de cada uma.

Neste período tínhamos presente as seguintes necessidades e capacidades das crianças protagonistas do estudo, no momento dos ritos:

- a) ajudar D. R. a sentir-se descontraído e seguro junto ao grupo;
- b) auxiliar M. F. a acompanhar a fala dos colegas e identificar a sua vez de falar;
- c) provocar A. R. para falar outras formas de brincar no seu projeto;
- d) ajudar J. S. a permanecer com o rosto erguido enquanto os colegas e os professores falavam;
- e) estimular S. W. a ampliar a sua comunicação e dar detalhes precisos sobre como iria brincar na sessão.

Destaco que o processo levado a cabo nas rotinas das sessões seguiam o princípio de provocar as relações entre os colegas do grupo. Porém, para cada uma das crianças protagonistas do estudo, também era necessário estar atento às suas zonas proximais no sentido de poder acompanhá-las naquilo que poderiam ser as suas próximas aprendizagens. Identificar as zonas proximais nos diversos períodos do desenvolvimento do Programa foi uma tarefa constante que possibilitou organizar recursos pedagógicos que contribuíram para

as novas capacidades nas crianças.

Para esta finalidade organizamos os ritos de entrada com a utilização de atividades lúdicas como os desenhos, as estórias e as demonstrações dos projetos de brincar. Também provocamos as crianças protagonistas do estudo com diferentes questionamentos, bem como privilegiamos a comunicação destas intercaladas com as comunicações feitas por crianças falantes do grupo.

Pudemos observar que os desenhos favoreceram a descontração de J. S. (SD) e de D. R. (DA) para estarem envolvidos nos ritos e começarem a estar atentos sobre o que ocorria a sua volta com os demais colegas. Também percebemos que os desenhos contribuíram para a manifestação, identificação e comunicação destas crianças sobre o projeto para brincar.

As estórias interpretadas pela professora auxiliar e, também com o auxílio dos fantoches contribuíram para despertar a atenção das crianças protagonistas do estudo, principalmente M. F., S. W. e A. R., que se envolviam com a forma em que eram contadas, sorrindo e acompanhando a movimentação da professora auxiliar e dos fantoches.

A provocação para mostrar as brincadeiras com a companhia dos colegas provocou a felicidade nestas crianças quando eram escolhidas pelos colegas para mostrar o projeto de brincar, bem como quando eram elas que tomaram a iniciativa para escolher os colegas do grupo para demonstrar em conjunto como iriam brincar.

Fazer uso das comunicações dos colegas falantes do grupo e de questionamentos diferenciados como incentivo para a atenção e a comunicação das crianças protagonistas do estudo deram resultado positivo. Percebemos que as crianças passaram a gostar de escutar aos seus pares, pois também criaram vínculos com os mesmos durante as brincadeiras. A escuta e a atenção sobre os colegas falantes estimulou a verbalização mais completa de D. R., novas idéias para A. R., a manifestação de sons em M. F. e a ampliação das comunicações de S. W.

O desenvolvimento destes recursos pedagógicos nos ritos repercutiu positivamente sobre o comportamento inicial observado das crianças protagonistas do estudo. Pudemos perceber as seguintes manifestações nos seus comportamentos:

a) D. R. envolveu-se com as atividades dos ritos. Passou a comunicar os seus projetos de brincar com detalhes e manifestou gostar de demonstrar aos colegas como iria fazer para brincar;

b) M. F. conseguiu identificar a sua vez de falar, bem como identificou os seus desenhos e se manifestou para mostrar como iria fazer para brincar. Passou a demonstrar iniciativa para fazer sons na sua vez de comunicar seus projetos ou do que brincou ao grupo;

c) A. R. verbalizou novas formas de brincar e demonstrou interação para acompanhar as comunicações dos colegas e criatividade para demonstrar suas brincadeiras;

d) J. S. demonstrou atenção acompanhando a verbalização dos colegas do grupo. Manifestou motivação para identificar os seus desenhos e demonstrar na companhia dos colegas como iria fazer para brincar;

e) S. W. contou histórias mais completas sobre as brincadeiras em que participava nas sessões, ampliando a sua forma de comunicação com os colegas, também passou a incluir os colegas nos seus projetos e lembranças das atividades em que brincou.

Provocar a relação entre as crianças, a partir do uso diverso de estímulos, permitiu observarmos bom desenvolvimento das capacidades de atenção, projeção, comunicação e lembrança das crianças protagonistas do estudo durante os ritos das sessões.

Vygotsky (1997) explica que o meio é o provocador dos processos compensatórios para o desenvolvimento das crianças e interfere de modo positivo, como também negativo. Neste sentido a atitude pedagógica dos professores contribui significativamente para criar o ambiente relacional favorável para o desenvolvimento das zonas proximais respectivas a cada uma das crianças e não, somente, para favorecer uma reunião entre as crianças. Compreendi que o desenvolvimento social desempenha um papel decisivo nos processos de substituição, sendo que os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos) contribuem para enriquecer seu desenvolvimento. Os processos compensatórios estão submetidos à tese da coletividade como o fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança PNEE.

As provocações relacionais entre as crianças também foram estimuladas pelos professores durante o desenvolvimento das brincadeiras e foram provocadas no sentido de favorecer o brincar em conjunto com os professores e com os colegas, bem como de fazer uma utilização diversa e criativa dos materiais da sala, ampliando a trajetória lúdica.

Marchesi (1995) e Goés (1999) analisam a atividade relacional das crianças com DA em conjunto com as demais crianças. Marchesi (1995) explica que uma intervenção adequada dos adultos facilita a compreensão mútua e pode favorecer a comunicação entre as crianças com DA e aquelas ouvintes. Goés (1999) explica que na classe de ensino regular a simples inclusão da criança com DA não a integra com as demais ouvintes. Prediz que a inserção na escola regular, tal como está organizada, acentua discrepâncias de oportunidades entre as diferentes crianças e ensina a segregar. Goés (1999) explica que, se os recursos oferecidos são iguais, impede-se o alcance de metas iguais, invertendo-se a tese de metas comuns e recursos diferentes em acordo com as individualidades das crianças. Por sua vez, em relação às crianças com SD, Schwartzman (1999) explica que o favorecimento das atividades lúdicas precisa ser propiciada pelo meio em que a criança convive.

As análises dos autores permitem compreender que a interação do adulto para o favorecimento das relações interpessoais das crianças com DA e com SD somente pode ter efeito quando há uma compreensão de que há diferentes recursos que possibilitam as diferentes capacidades das crianças. O caminho em que se processa a aprendizagem é o mesmo para as diferentes crianças, porém os recursos utilizados para promover estas capacidades são distintos. Tais recursos devem ser promovidos no desenvolvimento das atividades com a ajuda do adulto.

A postura pedagógica levada a cabo pelos professores nas sessões de psicomotricidade relacional partiram destas premissas teóricas. Durante o desenvolvimento das brincadeiras buscamos estar atentos às novas possibilidades de movimentação das crianças protagonistas do estudo, desde fazer novas explorações com os objetos até vivenciar diferentes papéis simbólicos. A exemplo dos ritos de entrada procuramos potenciar as zonas proximais no comportamento de brincar de cada criança que se apresentavam inicialmente com as seguintes potencialidades:

- a) ajudar D. R. a brincar sem a *chupeta* e a *fraldinha* que trazia para as sessões;

- b) provocar M. F. a brincar de forma dinâmica e exploratória, bem como a exercitar os primeiros vínculos relacionais com os professores;
- c) auxiliar A. R. a estar atenta ao grupo e a participar junto com os colegas;
- d) promover a participação de J. S. na companhia dos colegas e dos professores;
- e) auxiliar S. W. a diminuir o ritmo das brincadeiras e a brincar de forma simbólica.

Com a finalidade de ajudar as crianças nestas suas capacidades, procuramos fazer uso dos seguintes recursos pedagógicos: trazer novos materiais que provocam os jogos, ocasionar as brincadeiras com os colegas mediando as suas relações iniciais, fazer mudanças nos aparelhos e disposição dos materiais da sala para motivar e estimular novas idéias de brincar, incentivar e transmitir a linguagem de brincar junto, ou seja, sem esperar a vez para brincar com um objeto, mas dividi-lo compartilhando da mesma atividade.

D. R. apresentou um comportamento difícil para brincar nas primeiras sessões. Trazia o bico e a fraldinha, bem como demonstrava resistência para desfazer-se da mãe. O menino foi ajudado pelos professores que começaram a brincar mantendo, a princípio uma certa distância do menino. Percebemos que as atividades lúdicas e as atitudes engraçadas dos professores faziam D. R. rir e descontraí-lo. A partir desta sua descontração, observamos que ele se desfez dos objetos transicionais e da necessidade da presença da mãe nas sessões.

A ajuda para D. R. brincar com os colegas foi mediada pelos professores que foram o seu vínculo inicial. Com a sua participação mais freqüente nas sessões, a ligação com alguns colegas pôde ser estabelecida tal como com S. W. (DA) e G. S. (“Normal”) que gostavam muito de brincar em sua companhia. D. R. estabeleceu um bom vínculo com S. W. a ponto de dizer para a sua mãe que queria ir para “S!”, dizendo o nome do menino que era o seu parceiro e referindo-se às sessões de psicomotricidade relacional.

Criar o campo lúdico necessário para a manifestação do outro é um ato pedagógico de ajuda relacional dos professores. De acordo com Winnicott (1975), é a partir das experiências lúdicas que o ser humano pode conhecer-se a si mesmo e, também, nestas experiências, despertar a sua criatividade. As experiências lúdicas de D. R. se manifestaram como um

fenômeno transicional que permitiu o abandono dos seus objetos transicionais (Winnicott, 1975). Por sua vez, a ajuda inicial dos professores foi o estímulo necessário para as primeiras manifestações lúdicas do menino que partiu para o desenvolvimento de uma trajetória criativa com o uso dos materiais na companhia dos colegas.

Com M. F., J. S. e A. R., os professores foram os primeiros parceiros para brincar. A forma de brincar mais calma de M. F. foi cedendo aos estímulos dos professores e também do grupo para brincar com os demais colegas. Cabe destacar que uma das preferências de brincar destas crianças foi em explorar o corpo do adulto.

Favorecemos a M. F. a sua aproximação dos demais colegas do grupo que souberam acolher a sua presença e acompanhá-lo a brincar em suas companhias. As novas companhias foram estímulos para brincar de forma mais dinâmica, como fazer pulos seguidos, até a fadiga, sobre os colchões gigantes e jogar de *perseguir* e ser *perseguido* com os colegas, fazendo uso dos fantoches. Nestas relações M. F. era levado a reboque pelo ritmo das brincadeiras dos colegas. Percebemos que M. F. poderia tomar iniciativa para brincar e de fato o fez na companhia da menina S. W. Que o aceitou para brincar junto e também passou a procurar sua companhia nas brincadeiras.

Em relação a J. S. e A. R., também os auxiliamos na dinâmica de brincar conduzindo-os pela sala, oportunizando uma experiência dinâmica de brincar com os materiais e os colegas. Também compreendemos que a observação que faziam dos seus colegas brincando eram importantes estímulos para as suas formas novas de brincar. Por isso passamos a ficar atentos para onde dirigiam as suas observações e depois procurávamos acompanhá-los a brincar como viram os colegas fazerem. Pudemos perceber que as suas iniciativas de brincar com os colegas se tornaram mais frequentes e foram decisão que tomaram por si mesmos.

S. W. (DA) foi acompanhado pelos professores para diminuir o ritmo das suas atividades e observar mais as brincadeiras que os colegas desenvolviam. A partir da diminuição no seu ritmo de brincar, S. W. pôde ser acompanhado pelos colegas em suas brincadeiras e oportunizar aos parceiros a troca de experiências criativas na companhia dos mesmos como o jogo das *armadilhas*, do *barco* e do *peixe*, do *carro*, dos *tiroteios*, de *fantasma*, entre outras.

A teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991) prediz que tudo o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. Rogoff (1993) dá destaque ainda para a convivência com os parceiros mais hábeis para o despertar de novas zonas proximais. A atitude relacional das crianças protagonistas do estudo de buscar os colegas para brincar juntos foi um aprendizado despertado pelos professores que, num primeiro momento, ajudaram no processo de mediar as relações entre as crianças e que, depois, conforme pudemos observar, começou a fazer parte do comportamento das crianças protagonistas do estudo nas sessões.

Observamos que o desenvolvimento da ajuda pedagógica no desenvolvimento das brincadeiras contribuiu para novos comportamentos de brincar nas crianças protagonistas do estudo, como:

a) D. R. dispensou os objetos transicionais e a presença da mãe para brincar. Desenvolveu uma trajetória lúdica criativa com os colegas compartilhando suas atividades e estando atento às brincadeiras dos colegas nas sessões;

b) M. F. desenvolveu uma trajetória lúdica dinâmica, fez novas experiências e provou novos desafios corporais. Apresentou disponibilidade e curiosidade para brincar junto com os colegas, bem como passou a tomar iniciativa para acompanhá-los em suas brincadeiras. Também iniciou-se em novas vivências simbólicas fazendo uso de diferentes objetos;

c) A. R. foi ajudada pelos professores e os colegas para brincar na companhia destas. Brincou de forma mais dinâmica e passou a tomar iniciativa para brincar junto com os colegas;

d) J. S. também brincou de forma mais dinâmica e passou a vivenciar personagens com o uso de materiais como os fantoches, as máscaras e os panos para encobrir o corpo, também demonstrou comportamento de cooperação nas brincadeiras com os colegas;

e) S. W. desenvolveu uma trajetória lúdica dinâmica com a participação dos colegas. O ritmo menos intenso permitiu a participação dos colegas em suas brincadeiras, bem como o desenvolvimento de brincadeiras criativas.

A ajuda dos professores no desenvolvimento da trajetória lúdica das crianças protagonistas do estudo contribuiu no processo da convivência entre as crianças. O aprendizado que é destacado aqui se refere à atitude das crianças em uma ordem binária: à de tomar iniciativa para brincar com os colegas e à de disponibilidade para receber os colegas em suas brincadeiras. Cabe ressaltar que o comportamento disponível para receber o outro, bem como para tomar a iniciativa para buscar o outro, são atitudes que se diferenciam das características que a literatura descreve sobre o comportamento das crianças com SD e, também, aquelas com DA. Outro aspecto relacional entre as crianças no desenvolvimento das sessões do Programa de Psicomotricidade Relacional a ser refletido dá destaque ao momento da massagem.

9.5 Toque Corporal: Exercício de Afetividade

A atividade do toque corporal foi estimulada pelos professores para ocorrer entre as crianças do grupo no desenvolvimento das rotinas nas sessões de psicomotricidade relacional. Buscamos privilegiar as possibilidades de as crianças brincarem em companhia umas das outras, mediando as suas comunicações em um exercício de aproximação e de maior convivência entre elas. A atividade lúdica, como linguagem universal (Winnicott, 1975), desempenhou franca contribuição para esta finalidade durante as brincadeiras. No desenvolvimento dos ritos de saída também oportunizamos às crianças receberem a massagem, que se destacava como um momento de carinho entre os professores e as crianças. Neste segmento do estudo busco refletir estas ações relacionais e as suas repercussões no comportamento das crianças que foram protagonistas desta investigação.

Para iniciar as reflexões, trago à lembrança os estudos da revisão literária. Com relação à afetividade, Montagu (1988) faz um garimpo em distintas culturas humanas e destaca que a ocidental ensina a brincar, manipular e tocar os objetos, mas não ensina o toque corporal entre as pessoas. A questão cultural pode ser ainda mais complexa se for analisada a necessidade do toque corporal de segurança e de qualidade para receber a criança PNEE, tal como comentam Mannoni (1999) e Mustacchi e Rozzone (1990). A fragilidade afetiva e emocional da criança PNEE incide em um comportamento de carência, receio e dúvida em relação ao meio externo e, conseqüentemente, ao toque corporal que recebe.

Mais recentemente, Maturana (2002) dá destaque para o amor como um fenômeno

biológico do cotidiano, tal como explica: “O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (p. 67).

Por outro lado, a literatura que estuda o brincar para a criança PNEE apresenta boas alternativas pedagógicas para o seu uso recreativo e terapêutico, mas com finalidade específica para o desenvolvimento sensório-motor da criança (Lorenzini, 2002 e Picq e Vayer, 1988). Nestas proposições o brincar que oportuniza a comunicação entre as crianças é sempre mediado por um objeto e oportuniza pouca relação de contato corporal entre elas.

A prática da psicomotricidade relacional que foi levada a cabo nas sessões procurou adotar a linguagem de brincar com o colega em um exercício de convivência e de afetividade com o outro. Buscou-se oportunizar situações em que as crianças conseguissem vivenciar o contato corporal na atividade de brincar juntas. Em outras palavras, procurou-se que o foco motivador para brincar fosse mais a companhia do colega e menos a necessidade de brincar com os materiais. Com essa finalidade, as observações sistemáticas no desenvolvimento das brincadeiras permitiram que se lançasse um olhar sobre as relações de contato corporal entre as crianças no grupo e, também, das crianças com os professores.

Durante o desenvolvimento das brincadeiras as crianças protagonistas do estudo logo puderam perceber que os professores estavam mais disponíveis para brincar junto com elas. A postura que adotamos para receber as crianças nas brincadeiras foi a de estar à altura delas. Privilegiamos a postura de andar menos em pé e mais em quatro apoios ou apoiados sobre os joelhos, que permitiam maior comunicação com as crianças e estas também nos compreendiam mais acessíveis.

Adotar uma postura disponível para a comunicação com as crianças e participar junto com elas nas brincadeiras permitiram às últimas investirem sobre o corpo dos professores. As crianças “normais” foram as primeiras a brincar com os professores. Alguns jogos iniciais foram de persegui-los e de derrubá-los. Quando elas conseguiam alcançar e derrubar os professores, passavam a amarrar as pernas deles com as cordas. As crianças protagonistas do estudo logo perceberam que os professores também poderiam ser explorados em suas brincadeiras.

S. W. e D. R. gostaram de jogar de *cavalinho* com os professores (Fotografia n°55, em 04/09/2002). J. S., M. F. e A. R. aprenderam a jogar de *perseguir* os professores com os fantoches e com os panos, também aprenderam a brincar na posição de serem *perseguidos* pelos professores, com o desejo de serem pegos e de receber o contato dos mesmos. Estes jogos, de caráter lúdico, traziam implícito no seu conteúdo o desejo das crianças de fazer relação com os professores, o processo do jogo que desencadeava no contato corporal.



Foto 55 – S. W. jogando de *cavalinho* com o professor auxiliar.

A manifestação de curiosidade em explorar o toque no corpo dos professores também ocorreu nas sessões. J. S., A. R. e M. F. gostavam dos jogos em que derrubavam os adultos para brincar tocando no corpo destes. A expressão de alegria e de curiosidade eram evidenciadas em suas atitudes ao brincarem com o corpo do adulto deitado no chão e disponível.

Brincar com os colegas foi a tônica do processo relacional nas sessões. Nesse sentido favorecemos as brincadeiras em que muitas crianças podiam brincar juntas. As primeiras manifestações de brincar com o colega se manifestaram na forma de jogos como as *lutinhas* entre as crianças (Fotografia n°56, em 12/09/2001) e nas *perseguições* entre elas.



Foto 56 – Os jogos de *lutinhas* motivaram a aproximação inicial entre as crianças.

Outros jogos que favoreceram o contato corporal foram as construções de *casinhas* que contribuíram para aproximar as crianças. Neste jogo o contato entre as crianças era oportunizado quando elas estavam no interior da *casinha* (Fotografia nº57, em 04/09/2002), nos diferentes papéis que adotavam, como também no momento em que aconteciam as demolições da *casinha*, oportunizando o contato corporal no momento da queda das crianças umas sobre as outras.



Foto 57 – Os jogos de *casa* favoreceram a aproximação entre as crianças.

Outras manifestações relacionais de brincar com o colega ocorreram na forma de cooperação e de ajuda entre as crianças para brincar nos aparelhos, tal como: auxiliarem-se mutuamente no equilíbrio para pular no trampolim dando-se as mãos, ajudar os colegas para subir nos colchões gigantes (Fotografia n°58, em 12/09/2001) e na brincadeira do *alpinista* (subir nos espaldares com apoio das cordas), cooperar para puxar os colegas no colchão *mágico*.

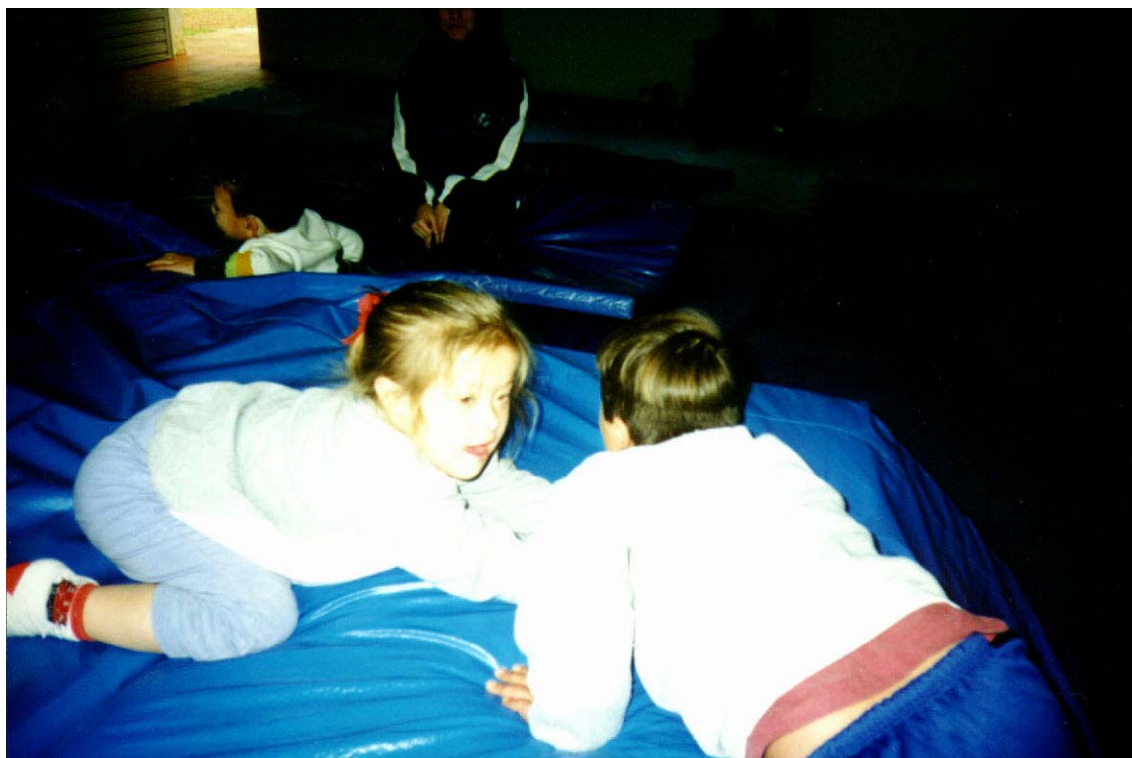


Foto 58 - A. R. coopera com J. S. para subir no colchão gigante

Como exercício concreto de afetividade entre os colegas privilegiamos o momento de fazer a massagem, antes do rito de saída. Observamos que as crianças gostavam muito do momento em que recebiam a massagem dos professores. Nesta hora também percebemos que as crianças demonstravam boa disponibilidade para escutar e para serem tocadas em um exercício de carinho. Foi comum as crianças pedirem para receber várias vezes este toque.

O momento da massagem foi tão significativo para as crianças do grupo que A. R. (SD) iniciou a imitar os professores por uma iniciativa própria. Achemos que esta ação poderia constituir-se em uma atividade comum nas demais sessões, no momento da massagem. Para isto optou-se por escolher, em todas as sessões, duas crianças do grupo que iriam auxiliar os professores a fazer as massagens nos colegas.

Receber e fazer a massagem entre as crianças se constituiu em um exercício concreto de afetividade. A. R. (SD) fazia a massagem sobre todo o corpo dos colegas. J. S. (SD) demonstrou desfrutar no momento de receber a massagem dos colegas e também muita atenção e concentração para fazer nos colegas. M. F. (SD) foi orientado pelos professores para fazer a massagem e demonstrava atenção e concentração para fazer o toque. S. W. (DA) fazia a massagem com calma e procurava fazer o toque em todas as partes do corpo do colega, imitando como os professores faziam. Finalmente D. R. (DA) não aceitou fazer a massagem no primeiro convite que lhe fizemos para ser o ajudante. As seguidas massagens que D. R. foi recebendo dos colegas permitiram que aceitasse este momento com maior naturalidade e, de fato, nas oportunidades em que foi fazer a massagem o menino a fez com atenção aos colegas.

As crianças passaram a gostar e até a esperar o momento das massagens. Este comportamento foi bastante diferente daquele que elas haviam manifestado no início do Programa de Psicomotricidade Relacional. Basta recordar que, por exemplo, J. S. (SD) mantinha o corpo contraído e mexia-se com intensidade para não ser tocado pelos professores. Também D. R. (DA) não conseguia permanecer junto com o grupo no rito de saída e resistia a qualquer forma de aproximação dos professores. M. F. (SD) e S. W. (DA) mantinham-se deitados com os olhos abertos e atentos ao que era feito pelos professores. Com A. R. (SD) pudemos perceber maior disponibilidade para receber a massagem dos professores, bem como a oportunidade para estabelecer as primeiras comunicações mais próximas com a menina.

Cabe destacar que o exercício do contato corporal entre as crianças privilegiou as ações relacionais no grupo. A menina S. We. demonstrava um comportamento resistente à aproximação dos colegas J. S. e S. W. nas primeiras sessões do Programa de Psicomotricidade Relacional. As observações sistemáticas nos permitiram perceber que, quando J. S. e S. W. se aproximavam dela, ela se dirigia para um local distante deles. Porém, o momento das massagens em que S. We. fez nos colegas, bem como quando recebeu a massagem destes, favoreceu a relação de contato entre eles. Fazer a massagem nos colegas contribuiu para atenuar as resistências de S. We. que despertou para um comportamento mais disponível para as brincadeiras na companhia dos colegas.

A massagem realizada nas sessões de psicomotricidade relacional repercutiram no comportamento das crianças em casa, na companhia dos pais e dos irmãos. A mãe de S. W. (DA) relatou que o menino gostava de fazer a massagem e que pedia para que os pais

deitassem para que pudesse massageá-los.

Brincar com o colega e tocar nele foi a tônica relacional das brincadeiras nas sessões. Nesse sentido tínhamos presente que os objetos e os jogos, bem como a ação dos professores que eram os mediadores para esta finalidade. Ou seja, aprender a brincar na companhia do colega e brincar junto com ele, em uma atitude de interação, contribuiu para as relações de comunicação e de compreensão entre as crianças em um exercício de convivência que dá destaque para a receptividade e a disponibilidade com o outro.

9.6 Repercussões Relacionais no Comportamento das Crianças Integrantes do Grupo

Neste segmento que reflete a temática investigada das relações e os efeitos comportamentais de crianças com SD e com DA, participantes de um Programa de Psicomotricidade Relacional em conjunto com crianças “normais”, analiso o aspecto das repercussões desta convivência no comportamento relacional no grupo das crianças. É importante destacar também que as reflexões, que faço neste segmento, não foram previamente estabelecidas e surgiram no desenvolvimento do processo investigatório.

Para compreender o comportamento relacional entre as crianças, Vayer e Roncin (1989) afirmam que a criança procura o outro como o parceiro para estabelecer a comunicação e para fazer as trocas. Ela necessita ser e reconhecer-se enquanto pessoa e o faz com a ajuda do outro nesta relação. Este reconhecimento pessoal é visto no outro e somente é possível ocorrer no mundo da comunicação. As relações bem sucedidas, de confiança e de segurança, bem como satisfatórias entre as crianças possibilitam a construção de uma imagem pessoal positiva e também satisfatória. Esta imagem interna melhorada proporciona, por sua vez, melhor estabilidade emocional nas diversas relações (Erikson, 1976).

Esta reflexão, apoiada nos pressupostos teóricos contribuem para compreender que o ambiente de inclusão não se basta, por si somente, na intenção de auxiliar nas relações de comunicação entre as crianças. De acordo com o desenvolvimento investigatório, pude compreender que o ambiente lúdico proporcionou a descontração e a aproximação entre as crianças. Porém a mediação dos professores para favorecer esta aproximação e, também, o despertar para o desenvolvimento das atividades lúdicas foi fundamental para que ocorressem

as relações entre as crianças. Em outras palavras, é importante assinalar que o ambiente educativo que transmite a linguagem de favorecer e permitir o brincar em grupo, que favorece as trocas entre as crianças e que transmite confiança e segurança, pode contribuir para as relações saudáveis entre as crianças do grupo.

Nesse sentido as repercussões na vida do grupo das crianças não ficaram restritas às protagonistas do estudo, mas também ao comportamento das demais crianças “normais”. Demonstrações de atitudes sistemáticas das crianças do grupo, nas rotinas da sessão de psicomotricidade relacional, oportunizaram a percepção de que a vivência relacional com as crianças protagonistas do estudo também repercutiu sobre a forma de comportamento das crianças “normais” do grupo, tal como:

a) o comportamento de escuta e de atenção às diferentes formas de comunicação dos colegas;

b) a interação com a comunicação das crianças protagonistas do estudo;

c) as atitudes de cooperação e de descentralização nas brincadeiras com os colegas;

d) a compreensão de brincar junto e de interagir com os colegas nas diferentes atividades lúdicas;

e) a compreensão em relação às crianças protagonistas do estudo, como legítimos parceiros nas brincadeiras.

Nos ritos de entrada pudemos observar que as crianças do grupo mantinham-se atentas às comunicações das crianças protagonistas do estudo. Também solicitávamos a atenção quando necessário, ao que as crianças contribuíam com o silêncio e a atenção. A mãe de D. B. (“Normal”) nos comunicou que o menino havia lhe dito que algumas crianças do grupo não conseguem falar muito bem, mas que estavam aprendendo. Esta percepção, de uma criança com cinco anos de idade, sobre as capacidades do outro que estão em vias de desenvolvimento, permite compreender que a humanização das crianças “normais” se destaca em um ambiente relacional saudável. Diferente de um ambiente que educa somente para a escuta de uma única comunicação e que privilegia apenas a comunicação verbal, as sessões

permitiram a convivência com diversas formas de comunicação, o que possibilitou o desenvolvimento da capacidade de escuta e de percepção sobre os diversos colegas do grupo.

O comportamento de escuta despertado pelos professores foi seguido pelo grupo das crianças. Por mais dificuldades que tínhamos em compreender o que era comunicado pelas crianças protagonistas do estudo, o que estava em pauta era a valorização do momento da comunicação do outro. Nesse sentido as crianças “normais” passaram a envolver-se com a forma de comunicação dos colegas, o que permitiu, por sua vez, uma comunicação com significado para a criança que a fazia. A atribuição de significado para a comunicação das crianças protagonistas do estudo foi um empréstimo da capacidade de escuta e da valorização do grupo.

Brincar com os colegas e aceitá-los como legítimos parceiros nas atividades lúdicas foi um processo mediado pelos professores que favoreceram as relações entre as crianças. A linguagem de brincar junto foi a tônica das sessões e contribuiu para a aproximação entre as crianças. Os ajustamentos para brincar juntos, como: diminuir o ritmo das brincadeiras, esperar para não pegar o colega que ainda tentava subir nos colchões para escapar, dar as mãos para pular juntos no trampolim, cooperar para puxar o colchão *mágico*, bem como vibrar com as conquistas e desafios dos colegas, foram algumas atitudes comuns no desenvolvimento das brincadeiras.

As atitudes de cooperar, brincar junto, convidar e disponibilizar-se para ser convidado foram aprendizados relacionais que as crianças “normais” exercitaram no processo de convivência com os colegas protagonistas do estudo. Nesse sentido pude compreender que o despertar das zonas de desenvolvimento proximal não se fazem concretas apenas com o auxílio do adulto (Vygotsky, 1991) ou, como prediz Rogoff (1993), na companhia de parceiros mais hábeis. O aprendizado de brincar junto e desenvolver a percepção sobre a forma como o outro brinca, em uma atitude descentralizada, também são zonas proximais despertadas nas crianças “normais” a partir da convivência com as crianças que foram protagonistas deste estudo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória pessoal percorrida antes do desenvolvimento deste estudo ganha qualidade com o processo vivenciado e aprendido nesta investigação. O desenvolvimento de um estudo desta natureza repercute no aprendizado maior que se deu no próprio investigador. Neste sentido quero destacar, antes de analisar as considerações finais, que o aprendizado maior deste investigador se desenvolveu no processo investigativo, tanto no exercício de coleta e de análises das informações como, principalmente, na ação relacional vivenciada no desenvolvimento das sessões com as crianças protagonistas deste estudo.

Para melhor desenvolver as considerações que organizo neste segmento do estudo, apoiadas nas evidências da investigação, é necessário resgatar o questionamento principal que foi o norte para todas as atitudes de investigação que levei a cabo na íntegra deste processo, que foi: estudar que relações são estabelecidas e que efeitos comportamentais se evidenciam nas crianças com SD e DA, participantes de um Programa de Psicomotricidade Relacional, em conjunto com as crianças “normais”.

A investigação que se desenvolveu no formato de um estudo de casos descreveu, analisou e interpretou em profundidade as relações e os efeitos comportamentais da participação de cinco crianças, protagonistas do estudo, reunidas em um grupo misto de crianças num Programa de Psicomotricidade Relacional, que foram: M. F., A. R. e J. S., com SD, bem como S. W. e D. R., com DA. Nesta perspectiva é importante ter presente que as considerações desenvolvidas não pretendem ser generalistas e estão restritas no tempo e no espaço em que foram feitas as coletas de informações.

O propósito neste segmento é a apresentação das considerações decorrentes do processo investigatório que se definiram em duas situações afinadas e inter-relacionadas entre si:

1) as relações das crianças protagonistas do estudo com as crianças “normais”, com os professores e, ainda, com os objetos, sempre em acordo com as rotinas da sessão de psicomotricidade relacional;

2) os efeitos comportamentais no vocabulário psicomotor, o movimento simbólico e o movimento técnico, que se manifestam nas crianças protagonistas do estudo durante as sessões de psicomotricidade relacional.

Sobre os objetivos que estudam as relações das crianças protagonistas do estudo, conforme as rotinas da sessão, início com os ritos de entrada e de saída da sessão de psicomotricidade relacional. Primeiramente, em relação ao objetivo de interpretar os comportamentos de atenção e de escuta, respectivamente para cada uma das crianças protagonistas do estudo, evidenciou-se que:

M. F. - a atenção de M. F. se desenvolveu a partir de um comportamento dispersivo para um comportamento de acompanhamento atento aos colegas e professores, auxiliado pelos professores. M. F. demonstrou gostar das estórias com os fantoches e interpretadas pela professora auxiliar, também interagiu com autonomia nas demonstrações de projetos de brincar dos colegas. Foi influenciado pelo ritmo dos colegas no momento de sair do rito de entrada, para levantar e começar a brincar;

A. R. - a atenção de A. R. se desenvolveu de um comportamento resistente para permanecer com os colegas nos ritos para um comportamento de atenção às comunicações dos colegas e professores, bem como às estórias interpretadas pela professora auxiliar, e de interação com as mesmas;

J. S. - J. S. alterou o seu comportamento inicial de timidez e de evitar olhar para o grupo para um comportamento atento e interativo com a comunicação dos colegas e professores. Também gostou de acompanhar as estórias no rito de entrada. O seu comportamento mais rápido para iniciar a brincar, no rito de entrada, foi influenciado pelo ritmo dinâmico dos colegas;

S. W. - S. W. manteve-se atento à comunicação dos colegas e professores acompanhando-as orientado pelos professores auxiliares. Atento e interativo com as estórias, desfrutava dos ritos e aguardava com tranqüilidade o momento de iniciar a brincar;

D. R. - o menino, que demonstrava comportamento inicial resistente, fez uso do bico, da fraldinha e exigia a presença da mãe, passou a desfrutar das comunicações dos colegas com quem brincava e da atenção às estórias. Passou a esperar com tranqüilidade o início das brincadeiras.

Sobre o segundo objetivo, de analisar a forma das crianças fazerem a comunicação ao grupo, percebi que:

M. F. - passou a reconhecer a sua vez de falar para o grupo expressando-se corporalmente. A forma de comunicar foi apontar para os objetos, fazer sons com a boca, identificar os seus desenhos e mostrar os objetos e como iria brincar;

A. R. - foi auxiliada para deixar de fazer uma fala repetitiva a partir da atenção dos novos e diferentes projetos dos colegas. A comunicação de A. R. também foi estimulada auxiliando-a a lembrar de suas participações nos ritos de saída. Demonstrou iniciativa e desinibição para mostrar como iria brincar;

J. S. - a comunicação de J. S. foi constantemente ajudada pelos professores. Recordar o que havia brincado nas sessões auxiliou na sua descontração para falar uma palavra sobre o seu projeto de brincar. Gostou das comunicações com o auxílio dos desenhos. Conseguiu identificar o seu desenho acusando-se. Desfrutou muito quando era para mostrar como iria brincar para os colegas;

S. W. - S. W. ampliou a forma de contar suas brincadeiras com a ajuda dos professores que fizeram mais perguntas provocando o desenvolvimento da sua fala. Passou a incluir os colegas em seus projetos. Demonstrou boa integração entre a expressividade gestual e verbal para comunicar;

D. R. - desenvolveu a sua comunicação a partir do auxílio dos modelos dos colegas que brincavam com ele. Fez um uso expressivo da comunicação gestual e verbal.

Em relação ao terceiro objetivo, de compreender a iniciativa de planejar e recordar as atividades, foi observado que:

M. F. - foi ajudado pela postura de escuta dos professores e dos colegas para identificar o seu momento de comunicar. Compreendi que o planejamento para brincar não poderia ficar restrito apenas à sua comunicação verbal e, com a ajuda dos modelos dos colegas, o menino conseguiu mostrar para o grupo como iria brincar com os objetos;

A. R. - gostou muito de repetir a palavra “pula-pula” na sua vez de falar. O incentivo de planejar com qual colega iria brincar lhe permitiu perceber outras formas de planejar a brincadeira. O modelo dos colegas falantes, as experiências satisfatórias e mostrar o que iria brincar contribuíram para o exercício de planejamento de A. R.;

J. S. - foi auxiliado para elaborar seu projeto sobre o que iria brincar a partir das suas experiências significativas. J. S. demonstrava gostar de mostrar aos colegas como iria fazer para brincar e solicitava a sua vez de fazer isto. Também gostou de convidar os colegas e de ser convidado para mostrar como iria fazer para brincar na companhia dos colegas;

S. W. - ampliou a sua capacidade de projetar as suas brincadeiras de uma palavra-chave para uma história completa sobre o que iria brincar. Com o auxílio dos professores, passou a incluir os colegas nos seus projetos. A disposição dos materiais na sala, os desenhos, as demonstrações de brincar auxiliaram no exercício do planejamento. A sua forma de fazer o planejamento despertava a atenção do grupo.

D. R. - o planejamento de D. R. veio a reboque das suas companhias significativas e o seu envolvimento com as brincadeiras nas sessões. Falar e mostrar como iria brincar foi prazeroso para D. R., que apresentava idéias criativas.

Sobre o objetivo de interpretar os comportamentos adotados para parar de brincar e ajudar a guardar os materiais, observei que:

M. F. - o ritmo do grupo foi seguido por M. F. que também imitou as atitudes dos colegas em empilhar os materiais. Demonstrava cooperar carregando os colchões com os demais colegas. O ato de guardar os materiais continuava em um ritmo lúdico para M. F. que

se divertia experimentando carregar os objetos;

A. R. - a resistência inicial em parar de brincar e de cooperar foi diminuída com a orientação dos professores. A. R. passou a compreender o momento de guardar os materiais como um momento de organização das sessões;

J. S. - a percepção inicial de J. S. foi a mudança de ritmo que ocorria ao sinal do professor. Porém ele resistia a ajudar e teve de ser orientado pelos professores. O comportamento de cooperação e de compreensão do momento de guardar os materiais foi auxiliado pelos professores e pelo modelo dos colegas do grupo;

S. W. - o parar de brincar foi um exercício que exigiu determinação em S. W. O ritmo dinâmico das suas brincadeiras e a sua DA impedia de escutar e de compreender o sinal dado para parar de brincar. A orientação da atenção de S. W., antes do término das brincadeiras, contribuiu para suas atitudes de cooperação;

D. R. - as resistências em parar de brincar e a volta a pedir pela presença da mãe ocorriam quando as brincadeiras acabavam. D. R. iniciou a guardar os materiais de forma lúdica, por imitação de seus pares. O estabelecimento de vínculos com os colegas do grupo e a contínua orientação dos professores com D. R. possibilitaram um comportamento de cooperação genuíno neste momento.

Outro pólo de objetivos destaca as relações interpessoais das crianças protagonistas do estudo no desenvolvimento da sessão propriamente dita, o momento das brincadeiras. O primeiro objetivo que interpreta as relações das crianças protagonistas do estudo com os demais colegas do grupo destaca que:

M. F. - manteve, inicialmente, um comportamento observador das brincadeiras dos colegas, que o estimulavam para brincar como os colegas faziam. A imitação dos colegas auxiliou a aproximá-lo do grupo e do ritmo das suas atividades. As crianças procuravam M. F. para auxiliá-lo a brincar. M. F. também adotou posturas de cooperação com os colegas, sob a orientação dos professores. Ele preferia a companhia das meninas nas atividades de construção;

A. R. - gostava de observar as brincadeiras dos colegas. A ajuda dos professores para aproximar A. R. dos colegas baseou-se nas suas observações e permitiu a sua interação inicial com os pares. A preferência inicial de A. R. era com J. S. (SD). A participação de A. R. nas brincadeiras dinâmicas permitiu sua aproximação com os colegas. As brincadeiras com as meninas foram sua preferência e que, também, a envolveram por maior tempo. A. R. também brincava junto com os meninos em diversas oportunidades;

J. S. - passou a imitar as atividades dos colegas, através da interação inicial com os mesmos, observando as suas brincadeiras. A ajuda dos professores contribuiu para as relações de cooperação e de interação com os colegas, primeiramente nas brincadeiras dinâmicas, para depois, em atividades mais calmas. Os jogos simbólicos contribuíram para as relações mais consistentes com os colegas do grupo. J. S. tomou iniciativa para aproximar-se espontaneamente dos jogos dos colegas;

S. W. - teve dificuldades de manter as primeiras relações com o grupo tendo em vista seu ritmo dinâmico. S. W. que brincava individualmente foi auxiliado pelos professores para diminuir o ritmo e ficar mais atento ao que o grupo fazia. A escuta dos colegas “normais” foram importantes para o estabelecimento das relações com S. W., que também aprendeu a escutar o ritmo dos colegas na busca de ajustes para brincar em conjunto;

D. R. - resistiu inicialmente ao ato de brincar. Foi auxiliado pelos professores para fazer relações com os colegas e brincar em suas companhias. O vínculo inicial com os colegas do grupo S. W. e G. S. despertou envolvimento do menino com as brincadeiras nas sessões e permitiu a sua descontração para brincar no grupo. Os demais colegas gostaram das suas iniciativas e criatividade nas brincadeiras em que participava.

Sobre o segundo objetivo do bloco das relações das crianças protagonistas do estudo no desenvolvimento das brincadeiras que interpreta as preferências destas em relação aos objetos e às situações nas sessões, observou-se que:

M. F. - participou com assiduidade nas construções de *casas* feitas com os cubos de espuma e nas montagens com as peças de encaixar. Outros objetos de sua preferência foram as bonecas com as quais brincava de despi-las e vesti-las. Usava os fantoches nos jogos de *perseguir* e *ser perseguido*, também para interpretar personagens, na companhia dos colegas e

dos professores;

A. R. - participou nas brincadeiras de pular sobre os colchões gigantes e no trampolim. Gostava de estar próxima das situações em que as crianças do grupo estavam se divertindo;

J. S. - gostou de participar das atividades dinâmicas do grupo como os jogos de *perseguir* e ser *perseguido* usando os fantoches ou a máscara. As atividades sensório-motoras de pular no trampolim e de subir nos espaldares foram estímulos que recebeu do grupo. J. S. passou a gostar das atividades em que as crianças do grupo estavam presentes;

S. W. - preferiu as atividades dinâmicas de forma exploratória. Com a ajuda dos professores, S. W. também começou a participar com os colegas do grupo em jogos como de *tiroteios*, de *fantasma* e em outras participações também dinâmicas. Os jogos de criação como as *armadilhas* e de *pescador* contribuíram para as relações com os colegas do grupo;

D. R. - brincou inicialmente com os objetos que lhe chamavam a atenção como os bambolês e as bolas gigantes que os professores passavam para ele brincar. D. R. gostou das atividades dinâmicas em que brincava na companhia dos colegas, nesse sentido as máscaras e os fantoches foram suas preferências. A atenção às brincadeiras do grupo lhe motivava para criar alternativas para contribuir nos jogos dos colegas como construir *casas* com diferentes objetos.

Quanto ao objetivo de interpretar as preferências das crianças protagonistas do estudo, em relação aos seus parceiros nos jogos, evidenciou-se que:

M. F. - apesar de iniciar nas sessões do Programa de Psicomotricidade Relacional com um comportamento individual para brincar, gostou de brincar na companhia das meninas que melhor se ajustavam ao seu ritmo calmo de brincar. Os meninos também foram suas companhias nas construções e nas brincadeiras de exploração e de perseguição;

A. R. - preferiu a companhia segura de J. S. (SD), seu conhecido da escola de educação especial, nas primeiras participações nas sessões. A companhia das meninas do grupo veio em seguida, com o estímulo dos professores, e contribuiu para o seu novo olhar sobre possibilidades de brincar. Também gostou de brincar com os meninos nas atividades

coletivas de *perseguir* e de *fantasma*. Brincar de *perseguir* e de ser *perseguida* somente foi possível depois de compreender a diferença entre a fantasia nos jogos e a realidade;

J. S. - também iniciou preferindo a companhia de A. R., sua colega na escola de educação especial. Preferia isolar-se permanecendo apenas observando os colegas, ou brincando individualmente. As participações foram auxiliadas pelos professores e permitiram que J. S. passasse a brincar com os demais colegas em diferentes situações. J. S. passou a brincar com os colegas nas construções e nas explorações corporais com os objetos como os colchões e os espaldares. Também jogou de *casa* e de *peixe* com as meninas do grupo.

S. W. - iniciou com uma trajetória lúdica individual nas sessões. A ajuda dos professores em orientar suas brincadeiras permitiu a aproximação e as trocas com os colegas do grupo. S. W. preferia a companhia dos meninos nos jogos dinâmicos. Também brincou no trampolim e nas construções de forma cooperativa com as meninas e escolheu para mostrar os seus projetos de brincar as meninas do grupo;

D. R. - apesar de iniciar no Programa de Psicomotricidade Relacional com resistências aos colegas do grupo e para brincar, D. R. estabeleceu vínculos significativos com os colegas nas sessões. Gostou muito da companhia dos meninos e denominava as sessões chamando-as de “S”, que era o nome de S. W., companheiro assíduo em suas brincadeiras.

Finalmente sobre o objetivo de interpretar a relação das crianças protagonistas do estudo com os professores observou-se que:

M. F. - desfrutou da companhia dos professores para brincar. Despertou para a vivência simbólica a partir das relações com os professores que, por sua vez, emprestavam significados aos gestos que ele fazia ao brincar. M. F. percebeu que os professores estavam disponíveis para brincar e passou a explorar o corpo do adulto e de fazer uso dele nas vivências simbólicas. A relação dos professores com M. F. foi mediadora para as relações com as crianças do grupo;

A. R. - o comportamento inicial de resistência se desfez rapidamente e A. R. passou a gostar da companhia dos professores e de solicitar a presença dos mesmos para ajudar e para mostrar suas produções. A. R. também gostou de explorar o corpo dos adultos brincando de

tocar, fazer carinho e observar as reações. A companhia dos professores permitiu o ingresso de A. R. nos jogos coletivos do grupo.

J. S. não aceitava a companhia e ajuda dos professores nas primeiras sessões. A disponibilidade dos professores e o desenvolvimento dos vínculos permitiram a sua aproximação, bem como o desejo de mostrar suas produções. A comunicação de J. S. iniciou a partir da atenção dos professores sobre as suas produções. O menino também gostou de explorar e de usar o corpo do adulto para seus jogos;

S. W. - percebeu logo a disponibilidade dos professores para brincar junto e passou a solicitar a presença dos mesmos para mostrar suas produções. A orientação dos professores contribuiu para as relações de S. W. com as demais crianças do grupo;

D. R. - as relações com os professores foram os primeiros vínculos de D. R., que se divertiu olhando como estes faziam para brincar. D. R. também usou o corpo dos professores para explorar e para jogar. Essas relações iniciais permitiram a aproximação de D. R. com os demais colegas.

Outro pólo de objetivos teve como foco principal os efeitos comportamentais relacionados ao vocabulário psicomotor, ao jogo e ao exercício, evidenciados pelas crianças protagonistas do estudo durante o desenvolvimento das brincadeiras. O primeiro objetivo deste pólo diz respeito à trajetória lúdica das crianças protagonistas do estudo, sendo que se evidenciou que:

M. F. - a trajetória lúdica de M. F. iniciou com ênfase nas atividades exploratórias e de observação dos colegas. A partir dos modelos dos colegas e da ajuda dos professores em valorizar suas participações, M. F. manifestou bom desenvolvimento da sua trajetória lúdica. Foi estimulado para diversificar as relações com os colegas do grupo e participar em novas vivências simbólicas, compreender as expressões simbólicas nos jogos e desafiar-se nos exercícios;

A. R. - a trajetória lúdica de A. R. demonstrou-se repetitiva nas atividades de prazer sensorio-motor como brincar nos aparelhos do colchão-gigante e no trampolim. A. R. também demonstrou-se individualista nas relações com o grupo. A observação dos modelos dos

colegas e a ajuda dos professores integraram A. R. no grupo e possibilitaram novas vivências simbólicas e experiências sensório-motoras diferenciadas. A bagagem corporal vivenciada por A. R. lhe permitia escolher o que brincar, influenciando no desenvolvimento dos seus processos mentais;

J. S. - foi estimulado em sua trajetória lúdica pelo ritmo do grupo que imprimiu dinâmica na forma de J. S. brincar. A postura reservada e resistente nas sessões iniciais foi influenciada pelo divertimento de J. S. que gostava de observar os colegas brincarem. Também foi estimulado para participar junto com os colegas. O ritmo de brincar passou a ser mais dinâmico e motivado, bem como ampliou suas experiências sensório-motoras e as vivências simbólicas nas sessões;

S. W. - manifestou uma trajetória lúdica inicial dinâmica e individual. A orientação dos professores contribuiu para S. W. desenvolver sua percepção sobre os colegas do grupo. A vivência relacional com os colegas estimulou as trocas entre as crianças nas brincadeiras e permitiu a manifestação de uma trajetória lúdica dinâmica e criativa;

D. R. - a trajetória lúdica de D. R. iniciou de forma exploratória e individual. Com a ajuda do vínculo estabelecido com os professores e a aproximação dos colegas, D. R. desenvolveu uma trajetória lúdica criativa, cooperativa e atenta aos jogos dos colegas. D. R. desenvolveu boa percepção das brincadeiras dos colegas e que o estimulava a ter idéias criativas que contribuía em nestas brincadeiras.

Em relação ao segundo objetivo, ou seja, interpretar as atividades de exploração corporal, os exercícios das crianças protagonistas do estudo, evidenciou-se que:

M. F. - gostou de explorar os objetos e aparelhos da sala motivado pelos modelos dos colegas e orientado pelos professores para organizar e dar continuidade às suas experiências. O ritmo dos colegas contribuiu para M. F. ampliar a dinâmica das suas experiências sensório-motoras. M. F. também brincou de forma desafiadora a partir dos modelos dos professores e dos colegas;

A. R. - brincou, inicialmente, de forma repetitiva nos aparelhos, motivada pela satisfação de prazer sensorio-motor. O estímulo dos professores contribuiu para a confiança de A. R. em fazer novas experiências nos aparelhos, bem como em explorar formas diferentes de brincar com os objetos e de usar o corpo. As explorações de A. R. também se evidenciaram com o corpo dos professores;

J. S. - foi auxiliado pelos professores para sentir confiança no ambiente e nos colegas do grupo. Essa percepção de confiança contribuiu para suas experiências sensorio-motoras e para a seguida repetição das mesmas depois de adquirir domínio sobre elas. J. S. também fez experiências de desafio, como saltar, e de aperfeiçoamento em seus exercícios;

S. W. - demonstrou um comportamento curioso, criativo e desafiador nas suas experiências sensorio-motoras. Fez uso diferenciado dos objetos explorando-os de diversas formas. Também gostou de desafiar-se criando novos obstáculos em suas experiências;

D. R. - foi estimulado em suas experiências sensorio-motoras pelos colegas do grupo, principalmente por S. W. Também demonstrou curiosidade e criatividade fazendo explorações e um uso plástico dos objetos em suas criações, que lhe permitiram maior aproximação com os colegas do grupo.

Finalmente, em relação ao objetivo de interpretar os jogos das crianças protagonistas do estudo, constatou-se que:

M. F. - os modelos dos colegas e a ajuda dos professores em brincar junto com ele contribuíram para suas manifestações simbólicas. M. F. percebia a expressão simbólica no rosto dos professores e assumia os papéis simbólicos respectivos. Perceber a expressão no rosto dos professores permitiu o seu ingresso nos jogos coletivos e às relações com os colegas. O uso simbólico dos objetos também foi estímulo dos modelos externos e contribuiu para a autonomia de M. F. em escolher e criar as suas brincadeiras;

A. R. - a participação nos jogos permitiu o desenvolvimento da compreensão de A. R. entre o que era de faz-de-conta e o que era realidade nas brincadeiras das sessões. Tal discernimento é indicador de uma atitude mental complexa que lhe permite filtrar a sua percepção sobre o meio externo. Este discernimento permitiu o seu ingresso nos jogos

coletivos e oportunizou novas relações com os colegas do grupo. As vivências simbólicas também repercutiram nas suas escolhas e nas idéias para brincar, ampliando a sua capacidade de planejamento;

J. S. - os jogos permitiram o desenvolvimento das zonas proximais de J. S., como: fugir rapidamente e saltar com naturalidade, atitude que resistia em fazer nas sessões. Oportunizaram as relações com os colegas nos jogos coletivos. Também possibilitaram uma maior autonomia nas idéias e escolhas sobre o que brincar, contribuindo na sua capacidade de planejar as brincadeiras;

S. W. - participou inicialmente em jogos dinâmicos, como *perseguir e ser perseguido*. A convivência com os colegas nos jogos coletivos permitiu as trocas e a participação criativa de S. W., representando papéis diversos. A criatividade de S. W. aproximou os colegas das suas brincadeiras e oportunizou as trocas e o vínculo com os colegas do grupo;

D. R. - a participação de D. R. nos jogos coletivos integrou-o com o grupo. D. R. gostou de fazer um uso diverso dos objetos atribuindo aos mesmos diferentes significados simbólicos. D. R. demonstrou atenção às produções dos colegas e cooperava criando situações simbólicas que contribuía ao desenvolvimento dos jogos. A criatividade de D. R. repercutiu na sua capacidade de expressar o seu planejamento para brincar, bem como em recordar as suas produções e contar para o grupo.

O desenvolvimento reflexivo do marco teórico desta investigação e das evidências descritas e interpretadas, que tiveram como norte estudar as relações e os efeitos comportamentais das crianças protagonistas do estudo, participantes de um Programa de Psicomotricidade Relacional, em conjunto com crianças “normais”, permitem pontuar alguns aspectos que foram comuns ao estudo dos casos investigados, como: as características da SD e da DA descritas na literatura e nos diagnósticos iniciais das crianças protagonistas do estudo; a convivência em um grupo misto de crianças, que reuniu crianças PNEE e aquelas “normais”; bem como o ato pedagógico como estímulo para as relações entre as crianças no grupo.

Em relação ao primeiro aspecto, das características da SD e DA, descritas na literatura e nos diagnósticos iniciais das crianças protagonistas do estudo, compreendi que o diagnóstico inicial não pode caracterizar-se por uma análise determinista do comportamento e das possibilidades de desenvolvimento da criança.

Nos estudos de Vygotsky (1997) fica claro que as crianças PNEE e aquelas “normais” aprendem e se desenvolvem de forma idêntica. O aparecimento das funções superiores de conduta se dá no coletivo. O social é o provocador das aprendizagens em seres humanos, Vygotsky (1997, p. 166 e 167) explica:

“Os experimentos com a vivência de tais crianças sem um outro ambiente melhor, demonstram que dentro de uma nova totalidade suas particularidades adquirem com frequência um aspecto completamente distinto: as crianças se tornam dóceis, amáveis, vivazes, e sociáveis. Com frequência se descobre que se tratava de crianças com uma sensibilidade muito elevada e que a diminuição da sensibilidade não é outra coisa que uma reação defensiva, uma auto defesa, uma couraça biológica contra as influências nocivas do ambiente”.

Nesse sentido, no estudo do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, é importante levar em consideração, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento: primeiro – aquilo que a criança é capaz de fazer por si mesma, sua zona de desenvolvimento atual; segundo – aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer por si mesma, mas que com a ajuda de um modelo externo, de guias, ou dos professores poderá vir a ser capaz de fazer, que é a zona de desenvolvimento potencial. Nesse aspecto a zona de desenvolvimento proximal se inscreve como todas as formas coletivas, vivências satisfatórias da criança, que podem ajudar a ampliar as capacidades iniciais do desenvolvimento.

No que diz respeito ao aspecto da convivência das crianças protagonistas do estudo, em um grupo misto, nas sessões de psicomotricidade relacional, compreendi que:

- a) os modelos diversos de brincar, jogos e exercícios ampliaram a trajetória lúdicas das crianças protagonistas do estudo;

- b) a observação da movimentação dos colegas se inscreveu como uma forma inicial de interação e que ajudou no estabelecimento de confiança e de segurança, premissas iniciais para o investimento relacional nas brincadeiras com os colegas;
- c) a imitação favoreceu o desenvolvimento dos processos mentais superiores das crianças protagonistas do estudo possibilitando novas formas de jogos, representações e personagens, bem como de exercícios, de desafio, de exploração e de uso plástico dos objetos;
- d) os jogos entre as crianças promoveram o desenvolvimento dos processos mentais das crianças protagonistas do estudo, contribuindo com idéias novas para brincar e, também, o discernimento entre o que é faz-de-conta e o que é realidade;
- e) o ritmo do grupo favoreceu atitudes de descontração, de dinamismo, de iniciativa, de curiosidade e de organização frente às situações vivenciadas, de acordo com as rotinas da sessão;
- f) a escuta e a valorização das crianças do grupo, em relação ao momento da comunicação dos colegas permitiram a identificação do momento de falar, bem como a ampliação do desenvolvimento das formas de comunicação no grupo, seja de forma verbal, como tônica e gestual;
- g) a atenção sobre a fala dos colegas ajudou no desenvolvimento das idéias e dos projetos de brincar.

Em relação à ação pedagógica como estímulo para as relações das crianças protagonistas do estudo no grupo, evidenciou-se que:

- a) o ambiente que transmitiu segurança e acolhida favoreceu a descontração inicial das crianças protagonistas do estudo a integrarem-se como legítimos constituintes do grupo nas sessões de psicomotricidade relacional;

- d) a disponibilidade dos professores em emprestar o corpo, brincar junto e proporcionar o meio lúdico necessário para a manifestação do outro permitiu o estabelecimento da motivação inicial para as primeiras relações das crianças protagonistas do estudo com os professores;
- e) as relações iniciais com os professores criaram as pontes necessárias para os jogos coletivos, que permitiram as relações entre as crianças;
- f) a orientação para brincar em conjunto e cooperar com os colegas contribuiu para o olhar das crianças protagonistas do estudo sobre os seus colegas do grupo;
- g) a utilização dos recursos pedagógicos como as histórias, os desenhos e as demonstrações para brincar contribuíram para o desenvolvimento da atenção, percepção e envolvimento das crianças protagonistas do estudo no momento dos ritos;
- h) a orientação dos professores para a observação das crianças protagonistas do estudo em relação aos colegas do grupo favoreceu a compreensão e o discernimento entre os momentos de brincar e de parar de brincar;
- i) o estímulo e a orientação para fazer e receber a massagem entre os colegas proporcionou a experiência de carinho e o exercício de vínculo das crianças protagonistas do estudo com os colegas.

Nas crianças com SD e DA, a provocação para o brincar e as diversas experiências corporais provocadas, ajudadas pelos professores e pelos colegas, que participaram das sessões de psicomotricidade relacional, contribuíram para as novas relações. Este aspecto relacional é provocador do simbolismo e da necessidade de comunicação nessas crianças. Se a aquisição dos processos mentais superiores se dá através do meio e o brincar é provocador de novas zonas proximais na criança (Vygotsky, 1989), então a psicomotricidade relacional, que se utiliza do brincar como instrumento para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, possibilita um ambiente fundamental para a ampliação das aprendizagens das crianças PNEE.

É importante destacar, ainda, que o processo vivenciado pelas crianças protagonistas do estudo ultrapassou as fronteiras da sala de psicomotricidade e foram se manifestar nas relações com os familiares, bem como, na prática pedagógica da escola de educação especial. Da mesma forma que os novos aprendizados vivenciados, nas sessões de psicomotricidade relacional, repercutiam em casa, as atividades significativas, que as crianças eram participantes em casa, nas instituições ou atendimentos que freqüentavam também se manifestavam no comportamento das crianças nas sessões. Os registros feitos pelos pais, ou que eram ditos pessoalmente ratificam essas evidências.

Antes de finalizar estas considerações é importante destacar que as repercussões na vida do grupo das crianças não ficaram restritas às crianças protagonistas do estudo, mas também foram constantes no comportamento relacional das demais crianças “normais”. O carinho e a amizade desenvolvidos e compartilhados no processo das sessões, em conjunto com as crianças protagonistas do estudo, sinalizaram francas evidências que fundamentam aprendizagens significativas para as crianças “normais”. Indicativo que possibilita vislumbrar novos estudos nesta perspectiva, que possam aprofundar questões e fazer novas descobertas.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA:

ALVAREZ, Amelia. e DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, César. PALACIOS, Jesús. e MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, V. 2. p.79-104.

AUCOUTURIER, Bernard. e cols. **A prática psicomotora: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

———. e LAPIERRE, André. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.

BIDDLE, Bruce. J., E ANDERSON, Donald. S. Teoria, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. In WITTRUCK, Merlin. C. (comp.). **La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós Educador, 1997.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394/96**. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.

———, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC / SEF / SEESP. 1999. 62p.

——, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2001. 56p.

CARVALHO, N. S. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência mental. Brasília: SEESP, 1997.

COLL, César. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, César. S. e ONRUBIA, Javier. Inteligência, aptidões para a aprendizagem e rendimento escolar. In COLL, César., PALACIOS, Jesús. e MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Vol. 2. p. 141-153.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, N. D. M. Quero educar meu filho com síndrome de Down. In WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. Rio de Janeiro: Memnon, 1995. p. 157-177.

CROLL, Paul. **La observación sistemática en el aula**. Madrid: La Muralla, 1995.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In WITTRICK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II**: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós Educador, 1989. p. 195-301.

ERIKSON, Erik. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

EVERTSON, Carolyn M. e GREEN, Judith L. La observacion como indagacion y metodo. In

WITTROCK, Merlin. C. **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación.** Barcelona: Paidós Educador, 1989. p. 303-421.

FALKENBACH, Atos P. **A formação pessoal na relação professor/criança.** Dissertação de Mestrado do curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998. 372p.

———. . . Perspectivas pedagógicas da atividade lúdica infantil: abordagem sob o prisma da psicomotricidade relacional. **Revista Perfil.** Porto Alegre: ESEF/UFRGS. Ano III, nº 3, 1999A. p. 04-11.

———. . . **A relação professor/criança em atividades lúdicas:** a formação pessoal dos professores. Porto Alegre: EST, 1999B.

FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3. p.232 – 239.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

FROMM, Erich. **A descoberta do inconsciente social:** obras póstumas, contribuição ao redirecionamento da psicanálise. São Paulo: Manole, 1990. Vol. 3.

GÓES, Maria Cecília R. de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

GÓMEZ, Gregorio R., FLORES, Javier. G. e JIMÉNEZ, Eduardo G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Archidona: Aljibe, 1996.

GREENWOOD, Ernest. **Metodología de la investigación social.** Buenos Aires: Paidós, 1973.

GUBA, E. G. Criterio de credibilidad en la investigación naturalista. In: SACRISTÁN, G., PEREZ, G. A.. **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1985, p. 148-165.

GUILMAIN, E. e GUILMAIN, G. **Evolucion psicomotriz desde o nacimiento hasta los 12 años**: escalas y pruebas psicomotrices. Barcelona: Médica y Técnica, 1981.

GUTIERRES FILHO, Paulo B. Efeitos de um programa de psicomotricidade relacional, no meio aquático, para crianças com síndrome de Down. **Revista Perfil**. Porto Alegre: ESEF/UFRGS. Ano III, nº 3, 1999. p. 36 – 41.

HARRIS, Paul L. **Criança e emoção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HERZOG, M. H. A expressão da memória na criança surda através de suas atitudes corporais. In HERMANT, Gérard. **O corpo e sua memória**: atualização em psicomotricidade. São Paulo, 1988, p. 133-140.

JESUS, Saul N. e MARTINS, Maria Helena. Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria – RS: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, Laboratório de Pesquisa e Documentação, Vol.2, número 18, 2001, 112p.

KASSAR, Mônica de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KREUSBURG MOLINA, Rosane M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto N. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Universidade, 1999. p. 95 – 105.

LAPIERRE, André e, AUCOUTURIER, Bernard. **Simbologia del movimiento**. psicomotricidad y educación. Barcelona: Científico-Médica, 1977.

———. ; ———. **Associações de contrastes**: estruturas e ritmos. São Paulo: Manole, 1985A.

LAPIERRE, André e, AUCOUTURIER, Bernard. **As nuances**: do vivenciado ao abstrato através da educação psicomotora. São Paulo: Manole, 1985B.

———. Psicomotricidade relacional. In MAUDIRE, Paulette. **Exilados da infância**: relações criativas e expressão pelo jogo na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

———. E LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança**. São Paulo: Manole, 1987.

LORENZINI, Marlene V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente**: novos rumos terapêuticos. São Paulo: Manole, 2002.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEBOYER, Frédérick. **Shantala**: massagem para bebês, uma arte tradicional. São Paulo: Ground, 1998.

LEFÈVRE, Beatriz H. **Mongolismo**: orientação para famílias. São Paulo: ALMED, 1988.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991. P. 59-83.

LOVETT, H. Alguns comentários sobre abordagens positivas para alunos com comportamento difícil. In STAINBACK, Susan. e STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MACHADO, Mara L. S. **Educação e terapia da criança autista**: uma abordagem pela via corporal. Dissertação de Mestrado do Curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. 239p.

MAHLER, Margaret. **O nascimento psicológico da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MANNONI, Maud. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARCHESI, Alvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In COLL, César. PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3. p. 198 – 214.

———. e MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, César. PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3. p. 7 – 23.

MARTÍN, Elena e MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In COLL, César PALACIOS, Jesús MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3. p. 29 – 37.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MAUDIRE, Paulette. **Exilados da infância: relações criativas e expressão pelo jogo na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MAUSS, Marcel. **Manual de etnografia**. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1993.

MELLO FILHO, Júlio de. **O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MILLS, Nancy D. A educação da criança com síndrome de Down. In SCHWARTZMAN, J. S e Colaboradores. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie/Memnon, 1999. p.232-285.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In MOLINA NETO, Vicente. e TRIVIÑOS, Augusto N. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto

Alegre: Universidade, 1999. p. 107 – 139.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

———. **O método 4, as idéias**: habitat, vida, costumes e organização. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MUSTACCHI, Z. e ROZONE, G. **Síndrome de down**: aspectos clínicos e odontológicos. São Paulo: CID, 1990.

NEGRINE, Aírton da S. **Juego y psicomotricidad**. (Tesis Doctoral). Depto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Pedagogia de la Universidad de Barcelona Barcelona, 1993. 477 p.

———. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994A. Vol. 1.

———. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1994B. Vol. 2.

———. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: psicomotricidade, alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995. Vol. 3.

———. **Terapias corporais alternativas**: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

———. E MACHADO, Mara Lúcia S. A terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal. **Revista Perfil**. Porto Alegre: ESEF/UFRGS. Ano III, nº 3, 1999. p. 86 – 97.

———. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto. (org.). **A pesquisa qualitativa em educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Universidade, 1999. p. 61 – 94.

NEGRINE, Airton da S. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002.

PADILHA, Anna Maria L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

———. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PICQ, Louis. e VAYER, Pierre. **Educação psicomotora e retardo mental**: aplicação aos diferentes tipos de inadaptção. São Paulo: Manole, 1988.

POTRICH, Jurema K. V. **O desenvolvimento da criança com síndrome de Down**: as questões que remetem a um diferencial significante. Dissertação de Mestrado do Curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998. 154p.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RODRIGUES, Paula dos S. **Crianças não segregadas por gênero no jogo livre**. Dissertação de Mestrado do Curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999. 179p.

ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In WERTSCH, James, DEL RÍO, Pablo e ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

P. 123 – 142.

ROGOFF, Barbara. **Aprendices del pensamiento**: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.

ROMERO, J. F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3. p.71-82.

RONDAL, Jean., PERERA, Juan. e NADEL, Lynn. **Síndrome de Down**: revisión de los últimos conocimientos. Madrid: Espasa, 2000.

SACKS, Oliver. **Tempo de despertar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHWARTZMAN, José. S. e cols. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie/Memnon, 1999.

SHEEHY, Gail. **Passagens**: crises previsíveis da vida adulta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TELFORD, Charles W. & SAWREY, James W. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

TUNES, Elizabeth e PIANTINO, L. D. **Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu....**. Campinas: Autores Associados, 2001.

VAYER, Pierre e RONCIN, Charles. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VAYER, Pierre. **Diálogos com as crianças na creche e no jardim de infância**. São Paulo: Manole, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

———, . LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.

———, . LURIA, Alexander R. **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

———, . **Obras Escogidas**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

———, . **Obras Escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

———, . **Obras Escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

———, . **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995A.

———, . **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995B.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. Rio de Janeiro: Memnon, 1995.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1995.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Ímago, 1975.

———, . **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

———. **El hogar, nuestro punto de partida**: ensayos de un psicoanalista. Buenos Aires: Paidós, 1996.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Buenos Aires: Paidós, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2001.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

EINLOFT, N. (Org.). **Caderno pedagógico: educação, textos legais.** Nº 1. Lajeado: UNIVATES, 1999.

KREUSBURG MOLINA, Rosane M. **Las políticas sociales y la educación social. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre. Estudio de un caso.** Barcelona: Tesis Doctoral en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Ciencias de la Educación, 1997. 538p.

PAGOT, A. M. **O cotidiano da loucura: palavras de inclusão e exclusão.** Porto Alegre: Dissertação de Mestrado do Curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. 179p.

POLASTRI, P. F. **Acoplamento entre informação visual e oscilação corporal em crianças portadoras de síndrome de Down.** Rio Claro – SP: Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2002. 87p.

SILVA, R. da. **O processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis.** Porto Alegre: Dissertação de Mestrado do Curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. 77p.

ANEXO 1

UNIVATES – CENTRO UNIVERSITÁRIO

**FICHA DE INSCRIÇÃO NO PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL**

NOME DA CRIANÇA: _____

NOME DO PAI: _____

NOME DA MÃE: _____

IDADE DA CRIANÇA: _____ **DATA DE NASCIMENTO:** _____

NÚMERO DE IRMÃOS () **IRMÃS ()**

ENDEREÇO: _____

CIDADE: _____ **UF:** _____

TELEFONE PARA CONTATO: _____ **Celular:** _____

RESPONSÁVEL PELO DESLOCAMENTO DA CRIANÇA:

5)A criança inscrita está estudando ou frequenta Instituição de Educação Infantil?

Sim Não

6)Se a resposta anterior é “sim”: informe o nome da instituição e quanto tempo está frequentando:

Nome da instituição: _____

Tempo de frequência: _____

7)A criança é portadora de necessidades educacionais especiais? Se sim, informar qual?

8)Outras informações importantes sobre a criança que deseja participar ao coordenador do programa:

UNIVATES – CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO

Autorização:

O Programa de Psicomotricidade Relacional do Centro Universitário UNIVATES é uma atividade acadêmica do Curso de Educação Física, com a finalidade de proporcionar às crianças participantes um espaço para a manifestação lúdica, do brincar. Objetiva o desenvolvimento das relações interpessoais, da comunicação e da vivência simbólica. Também se propõe em ser uma atividade formativa para os acadêmicos e de pesquisa junto ao curso.

O desenvolvimento das sessões será durante o ano letivo da UNIVATES – Centro Universitário. A frequência das aulas é de uma vez por semana, sempre às quartas-feiras, no horário das 9h às 10h.

Em conformidade com as orientações acima autorizo o/a meu/minha filho/a para participar do Programa de Psicomotricidade Relacional na UNIVATES – Centro Universitário, sob a orientação do Professor Atos Falkenbach, Coordenador do Curso de Educação Física. Reconheço que as informações coletadas e as imagens realizadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos e ficarão mantidas em sigilo, incluídas no estudo sem a devida identificação dos participantes.

Assinatura do responsável: _____

Nome legível: _____

Grau parentesco: _____

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ENTREVISTA INICIAL COM OS PAIS DAS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Entrevistador:

Data: Horário de início: Horário de Término:

Entrevista com: () pai e mãe; () pai; () mãe

Nome do entrevistado/a:

Nome da criança:

Idade da criança:

Local da entrevista:

MI. O que você espera do programa de psicomotricidade relacional para a sua criança?

MII. Comente a rotina das atividades da criança em casa, como dorme e o que faz nos momentos de vigília?

MIII. Comente o comportamento da criança em casa junto aos familiares:

MIV. A criança estuda e/ou é participante de alguma atividade regular junto a uma instituição de ensino?

2) Caso afirmativo, comente o comportamento da criança no convívio escolar junto aos colegas e professores:

3) Caso negativo, comente por que a criança não está cursando em uma instituição educacional regular:

MV. Relate o que a criança mais gosta de fazer quando está em casa?

MVI. Que recursos ou quais as atividades em prol da sua saúde a criança participou ou é participante:

ANEXO 3
FICHA DE OBSERVAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do observador:

Número total de crianças: masc.:..... fem.:.....

Criança observada:..... Idade:.....Obs.
número:.....

Observação geral número:.....

Data:...../...../..... dia da semana:.....

Início da aula:..... Término: Duração:.....

Duração do ritual de entrada:.....

Duração do ritual de saída:.....

Duração da sessão propriamente dita:.....

Local da observação:.....

1.1. Material coletado na observação:

(...) nenhum

() fotografias. Quantas?.....

() vídeo. Duração:.....

() _____

Observações:

1.2. Material complementar coletado da observação:

() nenhum

() entrevista com os pais e mães

() entrevista com as crianças

Anotações:

2. Descrever a verbalização e o comportamento das crianças no rito de entrada: (nome e respectiva verbalização)

3. Descrição do desenvolvimento da sessão propriamente dita:

4. Descrever a verbalização e o comportamento das crianças no rito de saída: (nome e respectiva verbalização)

ANEXO 4

UNIVATES – CENTRO UNIVERSITÁRIO

PROJETO DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA CRIANÇA

NOME DA CRIANÇA:

NOME DA MÃE:

NOME DO PAI:

RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA A PARTIR:

GRAVIDEZ:

NASCIMENTO:

PRIMEIROS SINAIS DA SÍNDROME DE DOWN OU DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA PERCEBIDOS:

OUTROS ASPECTOS QUE ACHAREM RELEVANTES:

ANEXO 5

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a divulgação de fotografias e vídeos de meu/minha filho/a _____
_____, participante do estudo de investigação “As relações das crianças portadoras de necessidades educativas especiais em atividades lúdicas, coordenado pelo Professor Atos Falkenbach, desde que sejam para fins de apresentações em estudos e pesquisas acadêmicas.

(Assinatura do responsável)

Lajeado, ____ de _____ de _____.

ANEXO 6

ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS

DATA DA ENTREVISTA:

INSTITUIÇÃO/ESCOLA:

ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA ÁREA DE:

ENDEREÇO:

ENTREVISTADO (A):

ESPECIALIZAÇÃO:

TEMPO EM QUE A CRIANÇA FREQUÊNTA O ATENDIMENTO:

METODOLOGIA QUE A ESCOLA UTILIZA:

2)Quais foram as percepções iniciais da criança em atendimento? Relate o comportamento da criança na primeira sessão?

5)Como a criança veio demonstrando evolução? Em que evoluiu mais significativamente?

Como a criança demonstra brincar durante as atividades lúdicas das sessões?

ANEXO 7

CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL DO CENTRO UNIVERSITÁRIO – UNIVATES – 2001

DIA/MÊS/ANO	PROTAGONISTAS	Nº DA SESSÃO
21/03/2001	J. S. (SD)	1
28/03/2001	S. W. (DA) e M. F. (SD)	2
04/04/2001	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD) e D. R. (DA)	3
11/04/2001	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S. (SD)	4
18/04/2001	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD) e D. R. (DA)	5
25/04/2001	S. W. (DA) e M. F. (SD)	6
02/05/2001	A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S. (SD)	7
09/05/2001	S. W. (DA) e J. S. (SD)	8
16/05/2001	S. W. (DA) e A. R. (SD)	9
23/05/2001	M. F. (SD) e D. R. (DA)	10
30/05/2001	M. F. (SD) e A. R. (SD)	11
06/06/2001	M. F. (SD) e A. R. (SD)	12
13/06/2001	S. W. (DA) e A. R. (SD)	13
20/06/2001	S. W. (DA) e J. S. (SD)	14
04/07/2001	M. F. (SD)	15
11/07/2001	M. F. (SD)	16
01/08/2001	J. S. (SD)	17
22/08/2001	M. F. (SD), A. R. (SD) e J. S. (SD)	18
29/08/2001	S. W. (DA), A. R. (SD) e J. S. (SD)	19
05/09/2001	M. F. (SD)	20
12/09/2001	A. R. (SD) e J. S. (SD)	21
17/10/2001	M. F. (SD)	22
24/10/2001	S. W. (DA) e J. S. (SD)	23
07/11/2001	S. W. (DA), M. F. (SD) e J. S. (SD)	24
14/11/2001	M. F. (SD)	25
21/11/2001*	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD) e J. S. (SD)	26

*Última sessão do ano de 2001.

ANEXO 8

CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL DO CENTRO UNIVERSITÁRIO – UNIVATES – 2002

DIA/MÊS/ANO	PROTAGONISTAS	Nº DA SESSÃO
20/03/2002	S. W. (DA), A. R. (SD), e J. S (SD)	27
27/03/2002	S. W. (DA), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	28
03/04/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), e J. S (SD)	29
10/04/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	30
17/04/2002	S. W. (DA) e J. S (SD)	31
24/04/2002	S. W. (DA), A. R. (SD),e J. S (SD)	32
08/05/2002	S. W. (DA), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	33
15/05/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	34
22/05/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	35
29/05/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	36
05/06/2002	S. W. (DA), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	37
12/06/2002	S. W. (DA), D. R. (DA) e J. S (SD)	38
19/06/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	39
03/07/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	40
17/07/2002	S. W. (DA), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	41
31/07/2002	S. W. (DA), M. F. (SD) e D. R. (DA)	42
07/08/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD) e D. R. (DA)	43
14/08/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	44
21/08/2002	S. W. (DA), M. F. (SD) e D. R. (DA)	45
28/08/2002	S. W. (DA) e D. R. (DA)	46
04/09/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	47
11/09/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), D. R. (DA)	48
18/09/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	49
25/09/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	50
02/10/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	51
09/10/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), A. R. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	52
16/10/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	53
30/10/2002	S. W. (DA), D. R. (DA) e J. S (SD)	54
06/11/2002	S. W. (DA), M. F. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	55
13/11/2002	S. W. (DA)	56
20/11/2002	S. W. (DA), A. R. (SD) e D. R. (DA)	57
04/12/2002*	S. W. (DA), M. F. (SD), D. R. (DA) e J. S (SD)	58

*Última sessão do ano de 2002.

ANEXO 9

O grupo das crianças participantes do Programa de Psicomotricidade Relacional

Crianças participantes do Programa de Psicomotricidade Relacional

Crianças participantes	Data de Nascimento	Sexo	PNEE	Frequenta outra instituição educacional
A. B.	23/06/1996	Fem.	Não	Sim
A. F.	19/03/1992	Masc.	Sim (atraso no d. n. p. m.)*	Sim
A. L.	04/03/1998	Masc.	Não	Não
A. P.	07/05/1997	Fem.	Não	Não
A. R.**	18/03/1996	Fem.	Sim (SD)	Sim
D. B.	11/06/1996	Masc.	Não	Sim
D. R.**	13/02/1998	Masc.	Sim (DA)	Sim
D. V.	05/10/1997	Masc.	Não	Sim
G. S.	11/09/1998	Masc.	Não	Sim
J. S.**	28/05/1992	Masc.	Sim (SD)	Sim
L. M.	11/02/1993	Masc.	Sim (atraso no d. n. p. m.)*	Sim
M. F.**	19/03/1998	Masc.	Sim (SD)	Sim
M. T.	13/11/1996	Fem.	Não	Sim
S. W.**	16/07/1996	Masc.	Sim (DA)	Sim
S. We.	31/01/2000	Fem.	Não	Não
T. A.	15/05/1997	Masc.	Não	Sim
V. M.	05/02/1997	Fem.	Não	Sim
V. V.	07/03/1997	Fem.	Não	Sim

**crianças protagonistas do estudo.

*atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

OBS: no quadro estão destacadas em negrito as crianças que foram as protagonistas do estudo. Embora o estudo haver focalizado as observações e as análises sobre as crianças que foram protagonistas deste estudo, o grupo total de crianças também contou com a participação de onze crianças “normais” e outras duas crianças com diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

ANEXO 10

MEMORIAIS DESCRITIVOS

**Demonstrativo dos memoriais descritivos entregues pelos pais das crianças
protagonistas do estudo**

Criança	Datas de entregas	Nº total de memoriais recebidos
M. F.	30/04, 10/06 e 30/11/2001	3
A. R.	27/06 e 30/11/2001	2
J. S.	27/06 e 30/11/2001	2
S. W.	01/05, 19/05, 10/06, 01/08, 19/08 e 07/11/2001; 06/11/2002	7
D. R.	Não entregou	0
Memoriais de outras crianças do grupo	De 30/04 a 30/11/2001	12

ANEXO 11

ENTREVISTAS COM PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Demonstrativo das entrevistas com os pais e/ou responsáveis das crianças no programa

Criança	Nº de entrevistas com os responsáveis	Nº de entrevistas por ano	Local
M. F.	4	3 em 2001 e 1 em 2002	Sala da UNIVATES
A. R.	3	1 em 2001 e 2 em 2002	Sala da UNIVATES
J. S.	3	2 em 2001 e 1 em 2002	Sala da UNIVATES
S. W.	5	2 em 2001 e 3 em 2002	Sala da UNIVATES
D. R.	4	1 em 2001 e 3 em 2002	Sala da UNIVATES

ANEXO 12

ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS QUE ATENDIAM AS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DO ESTUDO

**Demonstrativo das entrevistas com os profissionais que atendiam as crianças
protagonistas do estudo**

Criança	Especialista	Datas	Local
M. F.	Fisioterapeuta/Pedagoga	05/07/2001 e 06/11/2002	Consultório e Escola Regular de Educação Infantil
A. R.	Pedagoga	24/10/2002	Escola de Educação Especial
J. S.	Pedagoga1/Pedagoga2	24/10/2002	Escola de Educação Especial
S. W.	Fonoaudióloga	18/11/2002	Consultório
D. R.	Fonoaudióloga	08/10/2002	Consultório