

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Celso Luiz Mastrascusa**

**O que a criança nos diz quando parece nada falar?**  
**O desbloqueio do discurso falado através do não-verbal.**

**Porto Alegre**

**2005**

**Celso Luiz Mastrascusa**

**O que a criança nos diz quando parece nada falar?**

**O desbloqueio do discurso falado através do não-verbal.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Nestrovsky Folberg

**Porto Alegre**

**2005**

**Meu especial agradecimento a Professora Doutora Maria Netrovsky Folberg, por sua doçura, delicadeza, compreensão, firmeza e segurança, proporcionando a liberdade necessária à construção responsável de uma pesquisa científica em Psicanálise e Educação.**

**Homenagem a minha esposa Susana e meus filhos Luísa e Raul, que solidária, fraterna e amorosamente, uniram-se a mim por sua paciência, tolerância e compreensão nos momentos de minha solidão dissertativa.**

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.*

Roland Barthes

## RESUMO

Esta dissertação tem como base o estudo de caso de uma criança com dificuldade na fala, diagnosticada por neurologista, fonoaudiólogo e psicólogo como apresentando um distúrbio no desenvolvimento global com suspeita de deficiência mental. A metodologia está amparada na forma e na estrutura que FREUD se utiliza na descrição do caso do pequeno Hans (1909), onde a criança é falada por seus pais. Utilizamos como referencial teórico a Psicomotricidade Relacional, a Psicanálise e a Educação Inclusiva, fazendo parte de uma idéia de estrutura interligada e inter-relacionada. Seus fundamentos foram caminhos ao tema desta dissertação ou seja: o que a criança nos diz quando parece nada falar? o desbloqueio do discurso falado através do não-verbal. Este desbloqueio do discurso falado, que no início das sessões propostas pelo pesquisador com base na comunicação não-verbal, apresentava-se, pela criança (estudo de caso), apenas com monossílabas e a repetição de uma palavra “amnei”, foi aos poucos e progressivamente, evoluindo a outras palavras, chegando a frases pequenas, juntamente com sua mudança de comportamento e relacionamento na família e na escola. Nossa abordagem visa fazer emergir da criança seus desejos, seus interesses, suas faltas e falas, através do jogo livre e espontâneo, do brincar, na busca de seu reconhecimento de sujeito diferente, portanto único, ator, atuante. O foco psicoafetivo do sujeito é o cerne de nossa atuação, onde o facilitador, orientador das sessões, deve estar disponível e disposto a interagir mas observando o desejo da criança, favorecendo a realização simbólica de seus desejos e frustrações inconscientes. Desta forma pretendemos apresentar, quem sabe, novas formas e maneiras de abordagens possíveis a serem realizadas com crianças com dificuldades na aprendizagem, procurando restabelecer a dinâmica do desejo do ser, em busca de sua autonomia, utilizando suas possibilidades na resolução dos problemas.

## ABSTRACT

This dissertation has its base on a study of a child case with difficulty on its speech diagnosed by a neurologist, a fonoaudiologist and a psychologist, where the child shows an impediment in its global development with suspicion of a mental impediment. This research methodology is in the form and structure that Freud uses in his description of "little Hans" (1909) where the child "is spoken through" his parents. We use as theoretical reference the Related Psychomotricity, the Psychoanalysis and the Inclusive education structure, making part of an idea of interrelationship.

Their fundamentals were the ways to the theme of this dissertation, that is: What does the child say to us when it seems nothing saying? The speech is unblocked through of the non-verbal. This speech unblocked, that is the beginning of the proposal session by the researcher, with its base on the non-verbal communication, was introduced by the child, our study of the case, just as mono syllabic and the repetition of the word "amnei". They were evolving to other words and they could say small phrases, and they had a change in their behavior and relationship, in their families and at school.

In this way, we want the child to show his wishes, failures, interests and speech, by playing spontaneously, looking for being recognized as a different person, and in this unique way, actor and active.

The Psychoaffective focus of the person is the kernel of our work, where the homing of the session must be able to interact, observing the child's wish. In this way, we intend to suggest new ways of helping children who have difficulties in learning, and so the children can have their autonomy, because they are going to use their possibilities to solve problems.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	6
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 CAPÍTULO I – Nas pistas de Freud</b> .....	11
<b>1.1 O Caso</b> .....	14
<b>1.2 As Falhas</b> .....	19
<b>2 CAPÍTULO II - Pirâmide Teórica</b> .....	21
<b>2.1 Primeira Face - Psicomotricidade Relacional</b> .....	22
2.2.1 O Nascimento relacional .....	
2.2.2 Por que relacional? .....	24
2.2.3 Psicomotricidade – Terapia, Reeducação ou Educação.....	27
2.2.4 Contando a história.....	28
2.2.5 Brincando: Objetos, corpo e adulto.....	32
<b>2.3 Segunda Face – Psicanálise</b> .....	38
<b>2.4 Terceira Fase – Educação Inclusiva</b> .....	55
<b>3 CAPÍTULO III – Ação e Discussão</b> .....	63
<b>3.1 Organização do Grupo</b> .....	64
<b>3.2 Orientação das Sessões</b> .....	65
<b>3.3 Primeira Entrevista</b> .....	67
<b>3.4 Extrato das Sessões – Ação, Comunicação, Desbloqueio</b> .....	70
3.4.1 Ano de 2002.....	71
3.4.2 Ano de 2003.....	79
3.4.3 Ano de 2004.....	87
<b>3.5 Olhares Atuais</b> .....	93
3.5.1 Pelo olhar cotidiano .....	
3.5.2 Pelo olhar da Fonoaudióloga .....	98
3.5.3 Pelo olhar da Professora.....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - Iluminando o Caminho</b> .....	107
<b>4 REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>APÊNDICE</b> .....	121
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado</b> .....	122
<b>APÊNDICE B – Entrevista Inicial</b> .....	127
<b>APÊNDICE C – Relatório Semanal da Sessão</b> .....	129
<b>APÊNDICE B – Prova de Seleção</b> .....	131
<b>ANEXO</b> .....	133
<b>ANEXO A – Parecer Final da Orientadora</b> .....	134
<b>ANEXO B – Normas para Transcrição de Entrevista Gravada</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

Proponho, inspirado na descrição da história clínica do “Pequeno Hans” realizado por Freud em 1909, construir o estudo de caso base desta dissertação.

Procurei seguir a mesma sistematização, objetividade e diretividade com que Freud aborda o caso do “Pequeno Hans”, fazendo de sua forma ou estrutura metodológica, minha inspiração para, quem sabe, chegar a contribuir e auxiliar educadores e demais profissionais que atuam na área da educação e da saúde, na busca de novas abordagens no auxílio às dificuldades na fala de crianças.

O estudo de caso, proposto nesta dissertação, está sendo construído por mim desde agosto de 2002, com uma criança com dificuldade na fala, que denominarei de Jr., pois este recebeu o mesmo nome do pai e iniciou as sessões baseadas na Psicomotricidade Relacional, em um hospital na zona sul da capital, orientadas por mim e auxiliadas por uma estagiária da Faculdade de Fonoaudiologia de uma instituição de ensino superior de Porto Alegre.

O tema desta pesquisa refere-se às relações entre dificuldade (o que chamamos de “bloqueio”) na fala e seu desbloqueio através da linguagem não-verbal em uma criança que, até os sete anos, se utiliza de gritos, monossílabas e de uma palavra para ser compreendido – “amnei”.

## CAPÍTULO I

### NAS PISTAS DE FREUD

Tenho como base de meu trabalho a Psicomotricidade Relacional, perpassada pela Psicanálise e Educação Inclusiva, cuja metodologia será mais bem esclarecida quando tratarmos do detalhamento teórico, por parecer a mais adequada pela possibilidade da não utilização da fala.

Substitui-se o “dizer pelo fazer”, o discurso verbal pelo corporal. “O *dizer corporal*, vivência do desejo e do sofrimento em sua própria carne tem uma outra ressonância do que o *dizer verbal*”. (LAPIERRE, 1986, p. 29)

Na descrição do caso Hans, a primeira pista que Freud nos alerta, é a importância da família, pois o caso foi baseado a partir das observações relatadas pelo pai da criança como afirma, “[ . . . ] no entanto, o próprio tratamento foi efetuado pelo pai da criança, sendo a ele que devo meus agradecimentos mais sinceros por me permitir publicar suas observações acerca do caso”. (FREUD, 1996, p. 15). Os primeiros relatórios do caso Hans eram da época em que ele estava para completar três anos de idade e se estenderam até seus cinco anos.

Os estudos desta dissertação, iniciam-se com os relatos da fase em que Jr. estava com seis anos (agosto de 2001), quando familiares procuraram atendimento Fonoaudiológico, até ele completar dez anos de idade (fevereiro de 2005).

Nesta dissertação, onde o foco do estudo é uma criança que apresenta dificuldade na fala, necessitei da fala dos pais, irmãos e demais adultos que mantêm contato com a criança, no auxílio à reconstrução de sua história de vida.

Como a fala é algo adquirido pela imersão no social, foi necessário contextualizar o caso através de entrevistas com os pais, irmãos, professores, profissionais que o atendem para que pudessem colocar suas observações da situação em foco.

As entrevistas foram gravadas e filmadas, bem como a realização das sessões de Psicomotricidade Relacional realizadas com Jr, num grupo de no máximo três crianças; utilizamos, além da gravação e filmagem, a descrição do observado por relatório descritivo feito pelo pesquisador e estagiária.

Seguindo a linha de pensamento de Freud, verifiquei que o caso do pequeno Hans é descrito em três etapas: A primeira, que é a introdução, descreve o caso através dos relatos feitos pelo pai de Hans e de uma conversa com ele, fazendo alguns apontamentos, assim delineando o terreno a ser pesquisado; na segunda etapa, Freud coloca o caso clínico, também, através do relato do pai fazendo a análise do mesmo, culminando, na terceira e última etapa, com uma discussão e conclusão do caso.

Neste trabalho pretendo apresentá-lo (o caso), também em três capítulos: no primeiro, como é descrito pelo pai na entrevista de anamnese ao atendimento fonoaudiológico que frequenta, e o relato dos demais profissionais, de forma a

entender o sujeito da pesquisa e as razões do seu bloqueio na fala pela visão destes; no segundo capítulo colocarei o embasamento teórico pela Psicomotricidade Relacional, Psicanálise e Educação Inclusiva, com o propósito de tornar mais claros e precisos os conceitos necessários ao entendimento dessa intervenção nas sessões com Jr. ; no terceiro e último capítulo descreverei a interferência, seus efeitos e olhares atuais a respeito da criança, com vistas a novos caminhos para casos semelhantes.

A dificuldade na aprendizagem é um tema que venho estudando desde o início de minha atividade profissional. Sendo mais exato: desde 1984, quando realizei minha especialização e o tema de minha monografia foi “A paratonia e a dificuldade na escrita”. Naquele momento, já percebia que algo estava faltando na relação: aprendizagem e dificuldade em aprender, que ultrapassasse a resolução física, motora ou mental da problemática. O afeto, as questões relativas à relação do sujeito consigo e com os outros, me inquietavam pois não as considerava presentes no meu cotidiano tanto quanto deveriam estar.

Ao realizar uma pesquisa, a qual penetrasse mais na problemática psicoafetiva da criança com dificuldade na fala, propondo uma nova abordagem metodológica onde pudesse desbloquear o discurso falado através do não-verbal, com base na Psicomotricidade Relacional, na Psicanálise e na Educação Inclusiva, esta análise tornou-se cada vez mais clara, viável e profunda, mexendo, por consequência, em questões que me mobilizavam há bastante tempo.

Farei então, neste primeiro capítulo, a descrição de todo material utilizado no atendimento Fonoaudiológico, Neurológico, na entrevista com a professora e da entrevista realizada pelo atendimento de fonoaudiologia com o pai de Jr, na qual foi preenchida a ficha de anamnese.

Não nos cabe julgar, avaliar ou criticar as informações aqui expostas. Estas, a meu ver, servirão sim como base para os leitores perceberem a situação em que se encontrava Jr. e quais os pareceres dos atendimentos propostos, porém não entrarei no mérito de valor, mas no intuito propositivo de estudo e pesquisa científica, o que me parece o mais apropriado quando se fala/faz pesquisa.

## **O CASO**

Os primeiros relatos a respeito de Jr. chegaram através da entrevista realizada com seu pai ao ingressar no atendimento fonoaudiológico assistencial, em Porto Alegre, onde foi respondida uma ficha de anamnese.

Abaixo segue a transcrição da Ficha de Anamnese realizada em 07/08/01, com o serviço de Fonoaudiologia, exatamente como foi descrita: *Jr. está com seis anos de idade; é o quarto filho do casal; pai (51 anos), aposentado por invalidez (perda da mão direita), mãe (50 anos), hipertensa, ambos com 1º grau incompleto - 3ª e 4ª série respectivamente. Dos irmãos, na época o mais velho com 32 anos de*

*idade, apresentando dificuldades para ler e escrever, freqüentando escola especial e os outros irmãos com 30 e 27 anos de idade. Jr. não freqüenta a escola, costumando brincar mais dentro de casa com amigos. Gosta de animais, possui cachorro e ganso. O pai relata que ele teve infecção intestinal com febre aos dois anos e meio. Na opinião do pai, Jr. se entende bem com os familiares, não tendo preferências de companhia, podendo ser acompanhado dos irmãos ou dos pais; é prestativo e um pouco retraído, não sendo considerado distraído. É comunicativo, mas os pais não entendem, por vezes, o que ele fala. É calmo, não é de provocar brigas. Quando necessita de ajuda recorre ao pai. Gosta de andar de bicicleta e ver TV. Brinca com amigos em casa, mas não reage quando tiram seu brinquedo; costuma andar acompanhado dos mais velhos. Sua concepção não foi desejada. O parto foi normal, rápido, na posição de nádegas. Mamou no peito até os seis meses. Não gosta de carne e não come muito. Andou e falou suas primeiras palavras por volta dos dois anos que, segundo o pai foram: pai, mãe, café e pão. Não chupou bico nem os dedos. Seu sono é agitado, dorme em sua cama, ainda no quarto dos pais (na época da entrevista), sendo que para dormir dão a mão para ele, pois não tem segurança para dormir sozinho .*

Estas informações têm por finalidade revelar como sua família, através da palavra de seu pai, o percebe. O pai é a pessoa responsável por levar e buscar Jr. das atividades que realiza durante o tempo em que acompanhei o caso, sendo a única referência para as informações necessárias no momento.

Em 09 de maio de 2002 foi realizada uma avaliação Neurológica com Jr. da qual extraí as anotações realizadas pelo médico em seu parecer, como segue:

*O motivo da consulta foi devido à fala, associado a um torcicolo congênito, diagnosticado com dois anos de idade. Quanto à gravidez e parto foi apontado que a mãe é cardiopata, usou Aldent – AAs – Idade gestacional a termo, peso 3.500g e alta estando a mãe bem. Caminhou sem apoio com um ano e seis meses. Controlou as fezes e urina. Não freqüentou a escola até o momento, com seis anos de idade. Tomou todas as vacinas; não apresenta convulsões, nem traumatismo craniano, porém apresenta pesadelos noturnos. O pai teve tumor no braço direito com amputação da mão. A mãe atraso na leitura. O Irmão mais velho, atraso na fala e dificuldade para leitura; Jr. possui encurtamento do músculo esternocleidomastoideo; bom equilíbrio dinâmico; baixo tônus muscular; boa coordenação motora ampla. Possui preensão em pinça; Não possuindo movimentos patológicos; reflexos profundos, poucos; reflexos arcaicos não; Possui boa compreensão de linguagem; nervoso. Teve dificuldade de realizar o ENE (Exame Neurológico Evolutivo), pois chorou muito, apenas apresentando lateralidade definida, cruzada no pé, com predominância esquerda. Raio X do pescoço, osteomuscular normal. Hipótese diagnóstica: Distúrbio do desenvolvimento da linguagem de causa gênica familiar (espectro distúrbio fonológico – dislexia) – torcicolo congênito- Transtorno Psicoafetivo, agravante das condições pelo desenvolvimento da fala. Sugestão - tratamento da Fonoaudiologia, cirurgia do pescoço; assistência psicológica. Prognóstico - Bom sob aspecto da fala. Atenção para possíveis dificuldades de aprendizagem – dislexia.”*

Quanto ao atendimento fonoaudiológico, o caso foi resumido, pela estagiária e fonoaudióloga responsável (Agosto/2001 a Junho/2002) da seguinte forma: *Jr. apresenta linguagem compreensiva e expressiva comprometida. O paciente*

*apresenta déficit nas capacidades cognitivas, habilidades sociais e nível de comunicação. Suas ações estavam restritas a uma manipulação sensório-motora, em que apalpava os objetos, revirava, colocava um dentro do outro e não se interessava muito tempo por um mesmo brinquedo. Seu simbolismo não está desenvolvido, as imitações imediatas e diferidas estão ausentes. Ao exame orofacial, constataram-se alterações de postura corporal, e assimetria de face. Jr. apresenta-se no nível de conduta sensório-motora. O exame psicomotor (Guilman), não foi concluído, pois Jr. não se mostrou interessado e não cumpriu as ordens solicitadas. Depois de realizadas as avaliações, constatam que Jr. apresenta um retardo de linguagem com atraso global do desenvolvimento com ausência de condutas simbólicas. O planejamento terapêutico fonoaudiológico tem como objetivo geral: estimular a linguagem expressiva e compreensiva verbal, e favorecer o desenvolvimento psicomotor. O menino foi encaminhado para avaliação ortopédica onde se constatou o diagnóstico de Torcicolo Congênito. Foi encaminhado também para avaliação do otorrinolaringologista e do neurologista. A avaliação audiológica foi realizada em campo aberto e avaliação lúdica infantil, onde se constatou uma perda auditiva leve; esta não se mostra confiável, pois o paciente é difícil de ser testado. Já a avaliação neurológica teve como hipótese diagnóstica distúrbio do desenvolvimento da linguagem de causa gênica familiar. O paciente encontra-se em atendimento fonoaudiológico desde agosto de 2001, onde está apresentando bom aproveitamento terapêutico. Jr. se mostra mais comunicativo, e em sua fala pode-se observar a produção de algumas vogais. Apresentou uma evolução nos exercícios psicomotores, esta imitando alguns movimentos, seu tempo de atenção aumentou e está apresentando condutas simbólicas.*

Jr. foi encaminhado, por solicitação do atendimento Fonoaudiológico, para a pré-escola em 2002, onde ficou em período de adaptação no turno da manhã, na Escola Estadual L. G. na educação infantil cursando o nível B.

Quase no final do ano, em 1 de novembro de 2002, a professora regente da turma de educação infantil onde Jr. cursou o nível B, enviou parecer informando o que segue:

*Podemos considerar como progresso suas relações sociais e interpessoais na Escola e sala de aula. Consegue atender as ordens que se referem a atividades lúdicas ou comportamentais, mas as mais específicas, digo relacionada à área pedagógica (desenho, colagem, recorte, figura-fundo, letras, números, nome, reprodução de histórias) ele ignora. Qualquer atividade em folha, ele risca totalmente (garatuja) embora até seus colegas se empenhem em ajudá-lo. Não reconhece seu nome entre outros. Não demonstra interesse pelos jogos, troca-os sem parar. Quando cantamos, embora convidado, ele não participa nem com a expressão corporal, já que não fala. Temos tentado de todas as formas auxiliá-lo, mas é uma tarefa muito difícil uma vez que temos apenas citações de seu pai e, um tanto confusas. Dentro deste quadro ousaríamos dizer, que seria melhor, um Atendimento Especializado em Escola Especial, embora seu pai afirme que os Profissionais que o acompanham pensem o contrário. Lamento dizer que ele não tem condições de freqüentar a 1ª série.*

Assim a professora da educação infantil encerra seu parecer.

## AS FALHAS

Diante de tudo o que foi relatado pude então compreender melhor a situação em que Jr. chegou para atendimento. Filho de pais com baixa escolarização, mãe com dificuldade na aprendizagem da leitura e seu irmão mais velho com distúrbio de aprendizagem, sugerindo que Jr. apresenta um distúrbio de linguagem de causa gênica familiar, podendo apresentar dificuldades no aprendizado - dislexia. Todo o contexto social remete a criança a uma situação de pequena exposição no contato essencial para o desenvolvimento da fala.

Sabe-se que é por intermédio da fala, dos adultos em geral, e em particular da mãe, que se inicia um jogo com as primeiras impressões vocalizadas que esta empresta a seu filho recém nascido. "A fala é constituinte e a linguagem é constituída". (LACAN, 1985, p. 37)

A informação, advinda da entrevista do pai pelo atendimento Fonoaudiológico, traça o perfil de uma criança tímida, com alguma ansiedade, levando-o a ter medo de dormir sozinho, necessitando ainda o contato com o corpo dos pais, mesmo que seja com sua mão. No terceiro capítulo desta dissertação, entrarei em contato com os possíveis fatos que possam ser motivadores desta ansiedade e medo, que no momento não foram revelados.

Salientei freqüentemente que desde antes de seu nascimento, o sujeito já está situado, não apenas como emissor, mas como átomo do discurso concreto. Ele se acha dentro da linha de dança deste discurso, ele é, se quiserem, ele mesmo este discurso. Escreveram-lhe uma mensagem na cabeça, e ele se acha situado inteiramente na sucessão das mensagens. Cada uma de suas **escolhas** [grifo do pesquisador] é uma fala. (LACAN, 1985, p. 353)

O que foi escrito na cabeça de Jr.?

O que o {im}possibilita de realizar suas **escolhas** – fal(h)as?

O que lhe inscrevem através dos pareceres?

Dentro da visão da Psicomotricidade Relacional, esta mensagem “inscrita” na cabeça de Jr., pode ser comparada com o que Lapierre chama de diálogo não-verbal. O diálogo não - verbal ou diálogo dos inconscientes referido por Lapierre (1997), é dominado pelas projeções do inconsciente, que são incontroláveis.

Este diálogo acontece através de mensagens enviadas por gestos, olhares, vocalizações, entre os adultos e a criança. Exatamente por esta via do não – verbal que iniciamos o desbloqueio da fala de Jr.

Para que possam ocorrer modificações, verdadeiras, profundas e autênticas, a sensibilização com crianças com dificuldades, neste caso na fala, deve lhe oferecer uma relação em que possam ser expressos seus desejos, suas frustrações, carências, bem como seus conflitos, até conseguir a realização ou satisfação simbólica de seus desejos.

A possibilidade de um “desbloqueio” da fala, através de um trabalho que favoreça o jogo livre, sem julgamento e sem palavras, se necessário, libertando sua expressividade, através do não – verbal, é o tema desta dissertação.

## **CAPÍTULO II**

### **PIRÂMIDE TEÓRICA**

Esta proposta de pesquisa fundamenta-se sobre três bases teóricas: Psicomotricidade Relacional, Psicanálise e Educação Inclusiva. Nestas três faces da base teórica, irei construir essa pirâmide de elaborações procurando triangular estes conceitos unidos numa mesma estrutura.

## **PRIMEIRA FACE – Psicomotricidade Relacional**

### **O NASCIMENTO RELACIONAL**

Sem dúvida, este termo nos remete a dois autores: André Lapierre e Bernard Aucouturier, franceses, professores de Educação Física e que colaboraram e continuam colaborando como pensadores e pesquisadores em psicomotricidade.

Após longo tempo de atuação em conjunto, estes autores buscaram rumos diferenciados, não por divergências referentes ao trabalho com crianças, mas por uma discordância quanto à formação do adulto e da problemática pessoal destes envolvidas no jogo. André Lapierre cria então a Psicomotricidade Relacional, e sua filha Anne Lapierre junta-se a ele. Mais adiante avançam para a Análise Corporal da Relação.

A Psicomotricidade Relacional é ainda muito pouco divulgada tanto no Brasil como no Mundo.

Dirige-se às crianças *normais* como profilaxia mental, mas diz respeito também a todas aquelas crianças que estão em dificuldades escolares, entre outras como conseqüência de carências psicológicas, afetivas, relacionais ou culturais. (LAPIERRE, 2002, p. 26)

No Brasil, em Fortaleza, existe uma instituição, a Escola Espaço Infantil, que trabalha, de fato, com toda a comunidade escolar, com alunos, pais, enfim, sendo totalmente baseada nessa comunicação profunda que propõe a Psicomotricidade Relacional.

Afirma Aucouturier e Lapierre:

Nossa abordagem é uma abordagem dialética, uma constante dialética entre pensamento e ação; nossas concepções teóricas esboçam-se durante o próprio curso da ação, na relação com a criança, com o adulto, o grupo, e depois estruturam-se a *posteriori*, na confrontação de experiências diversas e variadas.

Nesta construção dialética nunca algo está acabado, jamais é definitivo. E, contudo esta construção termina por ordenar-se em torno de um núcleo constituído por tudo aquilo que resistiu tanto à confrontação com nossa prática individual quanto às análises que dela fizemos em comum. (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1989, p. 13)

A Psicomotricidade Relacional, não é vista como uma técnica, que possa ser aplicada da mesma forma, nos mesmos ambientes, e sim melhor definida como um método, onde seus passos possam ser constantemente atualizados às situações que vão sendo vivenciadas.

Aucouturier e Lapierre propõem-se trabalhar, no ponto de articulação entre o biológico e o psicológico, ligado às experiências corporais, às modulações tônicas da vivência do corpo, à carga afetiva induzida pelo movimento e à situação do corpo em relação com o outro ou com o objeto. Nesta perspectiva evidenciam: *a autenticidade que é sentida pela criança, e não a teoria.*

Cabe ressaltar que muitas vezes os pais, adultos e professores, não compreendem porque as crianças não conseguem entender o que lhes falam, os pedidos que lhes são feitos. Pode-se então perceber que por vezes o que falamos não é exatamente o “como estamos fazendo”, agindo, discursando. A criança percebe muito mais nossas ações do que nossa fala, ou seja, nosso discurso corporal vale tanto quanto, e por vezes até mais, que nosso discurso verbal.

## **POR QUE RELACIONAL?**

Este termo “Relacional” tinha como interesse contrapor-se ao termo “Racional”, pois nas escolas francesas a psicomotricidade era utilizada como treinamento, repetição e reeducação, focando o trabalho onde a criança apresentasse dificuldades.

Todo o ensino na visão “Racional” é baseado na transmissão verbal, oral ou escrita, sobre a base visomotora, olho - mão somente, excluindo a globalidade do sujeito. No entanto, sabe-se que os espaços gráfico e matemático, necessitam de uma base, ou seja, uma organização e uma estruturação da consciência corporal, do espaço corporal, que se dá através de atividades globais e vivenciais, não apenas intelectuais.

Além disto, a Psicomotricidade “Racional” preocupa-se com a intelectualização do corpo; o corpo como instrumento mecanizado, esquecendo e desprezando toda a riqueza e a variedade de atividades corporais onde a própria criança pode criar, explorar, escolher, tanto os materiais quanto as atividades a realizar com o corpo e os objetos.

Começava-se a perceber que as dificuldades das crianças ao se materializarem no plano cognitivo, eram, em realidade, de origem mais profunda, ligada a transtornos da personalidade, a dificuldades psicoafetivas, a problemas de

comunicação e de relação a conflitos inconscientes relacionados freqüentemente a imagens parentais de vivências da primeira infância.

Pensando-se na necessidade biológica do movimento, pode-se fazer uma analogia. Todo o movimento vem carregado de sensações psíquicas, de desejos, de satisfações e prazeres, de frustrações e proibições, portanto, geradoras de fantasmas e conflitos inconscientes. Esses fantasmas são produções inconscientes capazes de motivar comportamentos sem que o indivíduo tenha consciência deles.

A obra intitulada - *Fantasmas corporais e práticas psicomotoras* de Lapierre e Aucouturier (1984) vem mostrar a importância do envolvimento do corpo do educador ao alcance das crianças. Na educação tradicional (ou Racional) este corpo está protegido por um status de mestre, adulto, ereto, de pé, equilibrado, sólido, inacessível. Estes autores perceberam que, dando acesso às crianças a esse corpo do adulto, abririam um novo caminho que é o da *fantasmática corporal* :

“o corpo do adulto nos fantasmas da criança, e também o corpo da criança nos fantasmas do adulto. [ . . . ] tenta atingir o nível do imaginário no sentido laciano do termo, isto é, os fantasmas inconscientes que subentendem tanto o comportamento como a linguagem. [ . . . ] Quando se está consciente dessa fantasmática (dos fantasmas do outro e de seus próprios), é possível estabelecer neste nível uma *relação de ajuda* cujo objetivo é favorecer o acesso a uma autonomia responsável”.(LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 66)

Para tanto, o Adulto (professor, terapeuta, profissional) que deseja trabalhar com Psicomotricidade Relacional deve estar ciente da necessidade de uma formação pessoal que contemple estes aspectos, ou seja, entender sua problemática corporal para não impor à criança seu próprio desejo e estar, desta forma, conscientemente, disponível ao desejo da criança.

A escolha da Psicomotricidade Relacional como forma de sensibilização educativa, tem base nos estudos de Lapierre e Aucouturier, principalmente em vistas do caso “Bruno”, experiência realizada em 1971 e publicada em 1977, e nos estudos da Simbologia do Movimento publicado em 1975, nos quais estes autores fazem uma reflexão sobre Psicomotricidade e Educação. Utilizei também obras mais recentes de Lapierre, palestras em congressos de que o mesmo participou durante vários anos no Brasil, inclusive a mais recente, acontecendo em Pernambuco, em outubro de 2004.

Trarei agora para complementar esta face teórica, a análise do campo de atuação e o histórico da Psicomotricidade, minha trajetória no estudo desta ciência e sua proximidade com a Educação.

## **PSICOMOTRICIDADE – TERAPIA, REEDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO**

A psicomotricidade, segundo Hurtado (1983), numa visão de Terapia, se dirige a crianças com alguma patologia, visando à cura da doença, ajustamento social e emocional do indivíduo ou à readaptação de habilidades e funções orgânicas; como Reeducação, ela educa os movimentos úteis ou desenvolve compensações que ajudam a equilibrar o “déficit” motor, atenuando as alterações profundas psicomotoras que não podem ser recuperadas totalmente por nenhum tratamento, seja médico ou corretivo; como Educação, refere o mesmo autor, como sendo a ação pedagógica e psicológica que utiliza o movimento com o fim de normalizar o comportamento da criança.

O mesmo tema acima para Lapierre (1984) é formulado transpassado pelos conceitos Lacanianos do Real, Simbólico e Imaginário, obtendo desta forma uma outra visão dos mesmos conteúdos. O trabalho de Terapia situa o registro do Imaginário, ao se dirigir a crianças diagnosticadas como francamente doentes, considerando prioritariamente a patologia de seu comportamento; o de Reeducação oscila infortavelmente entre o Real e o Imaginário, se dirigindo a crianças que flutuam entre o diagnóstico de “normais” e “patológicas”, cuja grande maioria chama a atenção ao fracassar na escola; na Educação temos o registro do Real, reportando-se a crianças consideradas como “normais”, segundo o mesmo Lapierre. Este mesmo autor, complementa afirmando: “Que se trate de Educação, de Reeducação ou de Terapia, deve-se considerar o ser humano em sua

GLOBALIDADE, quer dizer, nas duas dimensões de sua vivência: REAL e IMAGINÁRIA” e, complemento, pela via do simbólico “(LAPIERRE, 1984, p. 54)”.

### **CONTANDO A HISTÓRIA...**

Historicamente o termo psicomotricidade aparece a partir do discurso médico de Dupré, neuropsiquiatra, em 1909, quando foi necessário, no início do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. É Dupré que afirma a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico.

Chamam a atenção fatos paralelos que revolucionaram o pensamento humano próximos do início do século XX, tais como os estudos de Freud com a aparição da palavra Psicanálise, em 1896, a teoria da sexualidade infantil (1905), o próprio estudo do caso Hans (1909). Em 1907, Dupré cria o termo Psicomotricidade, para evidenciar o paralelismo entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento intelectual entre os débeis mentais, e, em 1905, Einstein desenvolve a teoria da relatividade restrita, trazendo a noção de que não há movimentos absolutos no Universo, apenas relativos.

Grandes modificações, grandes pensadores. Ressalte-se o grande precursor dos estudos sobre psicomotricidade infantil, Ajuriaguerra, se libertando gradativamente do pólo orgânico, se situando num prisma psicofisiológico relacionado à aprendizagem e à vida psicoafetiva, vinculado aos afetos e às emoções. Ele delimitou os termos motricidade e psicomotricidade. A

psicomotricidade é percebida como atividade de um organismo global ou total, expressando uma personalidade inteira e correspondente à análise geral do indivíduo, traduzindo um certo modo de ser sob o ponto de vista motor, caracterizando todo o seu comportamento. Desta forma, a psicomotricidade entra na história e no século XX como uma ciência que estuda a unidade do ser humano: o soma e a psique.

No Brasil, somente por volta dos anos 50 apareceram os primeiros registros, também pela via médica, com os trabalhos do psiquiatra infantil Haim Grünspun e do neurologista Lefèvre, com a avaliação neurológica, ambos em São Paulo.

Esta ciência, portanto, tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. O corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sustentado por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Em 1982, no Iº Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, promovido pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, surge e é destaque como convidado internacional, André Lapierre, trazendo sua abordagem da Psicomotricidade Relacional, revolucionando os métodos até então conhecidos, sendo iniciado o primeiro curso de formação em Psicomotricidade Relacional, no Rio de Janeiro. Depois desta passagem pelo Brasil, Lapierre freqüentemente passou a ser chamado

para participar de palestras em congressos e cursos de formação, em várias cidades brasileiras e do Mercosul, até os dias atuais.

Minha trajetória no estudo da psicomotricidade é semelhante ao caminho trilhado por vários dos autores citados. Apresentei o trabalho de minha monografia “A paratonia e a dificuldade na escrita “, em 1986, como tema livre no IV Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, em Porto Alegre, onde André Lapierre esteve presente, por mais uma vez no Brasil, apresentando suas experiências inovadoras. Porém, na época a perspectiva de meu trabalho foi de verificar as questões advindas do tônus muscular, ao relaxamento voluntário dos membros superiores, em relação à letra irregular fora do traçado, sem aprofundar o foco psicoafetivo.

Seguindo minha trajetória de professor de Educação Física em escolas particulares da Educação Infantil e Séries Iniciais, aprendi com as crianças que o importante não era somente o conteúdo dos encontros, o quanto de psicomotor ou cognitivo estava se desenvolvendo naquela atividade, mas sim a alegria e o prazer proporcionado pelo ato de brincar. Sentia a alegria delas em realizar as atividades, através de seus olhares atentos, brilhantes, como que perguntando: do que será que iremos brincar hoje? Qual será a novidade? Eles tinham a certeza de que poderiam pular, correr, gritar, explorar seus movimentos, os objetos e poderiam brincar com o Adulto – Educador, que estava presente pronto para atuar juntamente com eles, atento e disponível.

Percebia que a ênfase no aspecto afetivo era a base da construção de nosso relacionamento Educador – Educando, e, por conseqüência, dos avanços ou

recuos de toda atividade educacional, pedagógica, autêntica. Após longos anos de experiência profissional com crianças, por mais de vinte anos de atuação, sinto, percebo e concordo com Lapierre quando diz, que, certamente o tema central no desenvolvimento de toda e qualquer atividade com crianças, deve partir do núcleo psicoafetivo. Um professor “dono” do saber, distante, ereto, deveria dar passagem a outro, disponível corporalmente, atento às necessidades das diferentes solicitações das crianças, conhecedor de suas limitações e possibilidades.

Diante destes fatos, cada vez mais fui me interessando pela psicomotricidade e, em especial, pela Psicomotricidade Relacional, quando então iniciei minha formação teórico - prática em Porto Alegre.

Esta nova abordagem do jogo livre, espontâneo, levou-me a proporcionar maior abertura e flexibilidade nas aulas, passando de uma atividade que estivesse com maior preocupação nas questões motoras e cognitivas, para uma visão da globalidade do ser humano, buscando a importância fundamental do afeto e das relações entre as crianças e entre crianças e professor. Tanto é assim que em um dos colégios, juntamente com colegas das disciplinas de Música e Educação Física da Educação Infantil e Séries Iniciais, em 1991, elaboramos um esquema representativo da visão global de ser humano que entendíamos ser a mais adequada naquele momento, pois necessitávamos demonstrar à equipe pedagógica da entidade a importância do corpo em movimento, da expressão, da música na aprendizagem e na vida das crianças.

Estas informações servem para percebermos que o comportamento, o corpo em movimento, tem um significado, mesmo que nos escape à percepção. A ação, assim, é um discurso, repleto de significantes e significados, advindo de nosso inconsciente pela via corporal. Este discurso será realizado através de comportamentos simbólicos. Isto quer dizer que se a criança morde um objeto ou o aperta fortemente contra seu corpo ou o lança no espaço, não o está fazendo por acaso.

### **BRINCANDO: OBJETOS, CORPO E ADULTO**

Os objetos utilizados nas atividades servem como meio de comunicação. Como por exemplo, uma bola que é rolada de uma criança a outra pode estar expressando interesse de aproximação, de contato. As atividades se desenvolvem de formas e maneiras variadas, dependendo de como o grupo estabelece o interesse ou desinteresse por esta ou aquela movimentação.

Em nossas vidas, no nosso cotidiano, estamos às voltas com variados objetos, utilizando-os, deslocando e brincando. Estes objetos são de grande importância no trabalho com crianças.

Além de servir como meio de comunicação, Anne e André Lapierre (2002) destacam que se pode distinguir várias etapas na utilização deles como mediadores tais como:

Mediador de Contato – Intercalado entre dois corpos, preenche o espaço que os separa; possibilitam “sentir” o corpo do outro, gestos tensões;  
 Objeto substitutivo – É o que Winnicott chama de “objeto transicional”, vai tomar o lugar da mãe, do adulto amado; em geral um objeto macio e quente;  
 Objeto relacional – Objeto, integrado em uma outra relação afetiva, vai então perder seu estatuto de substituto único da mãe, vai se converter em objeto relacional, espaço de encontro com o outro, objeto de troca. (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, P. 49, 50)

Estes autores trazem a seguinte reflexão, resumindo toda a comunicação a diferentes combinações de cinco verbos que são: Pedir – Dar - Receber – Pegar – Recusar. A partir destas diferentes combinações, o jogo livre torna-se impregnado de intenções, desejos e ações, num universo interminável de possibilidades. Estas possibilidades são também fator importante daquelas crianças que apresentam alguma dificuldade, permitindo a expressão sem julgamento de valor, aceitando, respeitando e valorizando sua participação ou imobilidade.

A não diretividade ou dizendo de outra forma, a atividade espontânea, favorecem o nascimento de situações estruturantes no grupo, sendo papel do facilitador das atividades, descobri-las, utilizá-las e orientá-las. Neste estudo de caso os facilitadores foram o pesquisador e a estagiária de Fonoaudiologia.

Neste espaço o brincar é livre, espontâneo, improvisado e não estruturado. Esta brincadeira livre e espontânea segundo estes autores:

[...] cria uma situação semelhante a da associação livre da psicanálise, na qual, segundo a regra fundamental de Freud “convida-se o paciente a dizer tudo o que pensa e sente, sem escolher ou omitir nada do que lhe vem à mente, ainda que lhe pareça desagradável comunicá-lo, ridículo, culpável, sem interesse ou fora do lugar”. Em *Psicomotricidade Relacional*, o dizer corporal substitui o dizer verbal e assume sua função. Trata-se de estar à escuta do “que diz sem ser dito”. (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 39)

Vale ressaltar que esta não diretividade tem uma liberdade aparente ou falsa liberdade, pois:

Tudo isso coloca as crianças (ou adultos) na obrigação de fazer alguma coisa, e, se possível, alguma coisa “certa”, que responda ao “desejo do” animador “. Mas este não manifesta, nem seu desejo, nem seu julgamento. Ele coloca-as assim, numa situação de insegurança, obrigando-as a assumir, *na sua frente*, uma liberdade para a qual elas não estão preparadas. É o que vai suscitar as atitudes de defesa, de refúgio e de fuga, que reproduzem o comportamento de cada um face à “autoridade”, face ao “pai” simbólico. O fato de o educador, atuando no papel de pai, não se manifestar [ . . . ] em suas intervenções ao nível “real” [ . . . ] permite todas as identificações transferenciais. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p.16)

Em decorrência dos estudos do caso “Bruno”, Lapierre e Aucouturier (1986) começaram a rejeitar toda a educação dita “instrumental”, ou seja, dirigida ao sintoma. Eles afirmam:

Queremos trabalhar com o que há de positivo na criança; interessar-nos pelo que ela sabe fazer e não pelo que não sabe fazer. É a partir daí que a relação pedagógica pode desconstruir-se, a situação deixar de ser dramatizada e a criança reencontrar a confiança e a segurança. A melhor maneira de ajudá-la a superar suas dificuldades é fazendo-a esquecer-las. Centralizar sua atenção num sintoma é fixá-lo, estruturá-lo. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 13)

Neste ponto, fica clara a mudança radical no foco da preocupação desta abordagem, saindo da visão médica: diagnóstico, prescrição, tratamento, para uma visão educacional, ou seja, baseada nas possibilidades próprias de cada criança, no respeito às características únicas de cada sujeito de relação.

Encontramos em Lapierre e Aucouturier a seguinte afirmação:

Mas esse movimento, originado do mais profundo do ser, vai se propagar no espaço exterior e aí encontrar contatos; contatos de imobilidade (limitações ou apoios?), contatos de outros movimentos (acordo ou oposição?), contato de prazer e desprazer, encontro de proibições sociais, etc. É neste momento que nascem os conflitos que vão modelar esse desejo de movimento, esse desejo de ação, esse desejo de ser ... ou de não ser mais. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 31)

Sem dúvida, uma formação se faz necessária para quem deseja realizar um trabalho de Psicomotricidade Relacional. Além da teoria, existe a necessidade da formação pessoal, na qual o adulto é colocado em questão na qualidade de pessoa inserida em situações de relação corporal.

Esta formação pessoal, sem ser uma terapia, permite ao participante se conscientizar dos principais componentes de sua personalidade e de sua expressão habitual na relação, elaborando sua própria problemática psico-corporal, para não as projetar na relação com as crianças. E isso só se torna possível através de vivências corporais em grupos de formação. Não se aprende nos livros.

A primeira barreira encontrada, no meu ponto de vista, para quem inicia a formação pessoal em Psicomotricidade Relacional é atender a consigna de não falar, a não utilização da palavra, enquanto está brincando. Esta é a primeira dificuldade a ser superada. Este não falar, nos remete a percepção de nossas ações, gestos, sensações corporais, tudo que antes passava despercebido ou maquiado pela expressão verbal, agora salta aos olhos, ao corporal. O processo de comunicação não – verbal põe em jogo seu próprio inconsciente na recepção das mensagens corporais dos outros e na sua emissão da resposta corporal.

Iremos ressaltar o que Lapierre e Aucouturier colocam como exemplos de posturas do corpo do adulto nas sessões com crianças e sua interpretação na relação com essas:

Quanto à interpretação que lhe damos, ela também tem apenas um valor geral, muito relativo; cada criança as vive em função de seus fantasmas pessoais que podem ser bastante diferentes. São precisamente as reações da criança diante destas atitudes que vão revelar, através da ação simbólica, os conteúdos de seu imaginário inconsciente. Posição sentada no chão – notadamente com as pernas abertas esticadas, é uma posição de acolhida, um local de segurança.

A posição de joelhos, sentada sobre os calcanhares – favorece o encontro com a criança; mais indutiva, mais provocadora.

A posição de quatro - pode ser regressiva (posição do bebê) ou dependendo da postura tônica do adulto, local de angústia.

Posição alongada de costas – ambivalente, podendo simbolizar a morte como angústia ou como libertadora do adulto. Também pode ser vivida como um corpo sem defesa, podendo ser explorado pela criança.

Posição de braços – é provavelmente a mais neutra. Sua ausência de olhar facilita a aproximação e abordagem das crianças.

O corpo retorcido no chão – pode induzir a agressão, mas as mais freqüentes são reações do tipo protetor.

O corpo de pé ereto – marca sua distancia social, respeitado, ignorado ou agredido; indiferente; dominador ou protetor.

O corpo de pé, semiflexionado – local de agressão ; local de segurança. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 87)

Estes autores dão especial atenção e importância a posição que as mãos estão, resumindo bem freqüentemente tudo o que quer e pode significar o corpo.

O corpo do adulto está à disposição da criança, mas não como objeto passivo e sim como objeto ativo, podendo entrar em ressonância com o desejo desta. Desejo de encontro tônico com a mãe, com o pai, com a morte, ou tonicamente resistente ou local de acolhida, de segurança, tonicamente local a ser destruído, local de angústia, medo ou tranquilizador.

Deve-se estar atento e disponível para ajustar-se permanentemente às proposições do outro. Este corpo então é sempre o substituto simbólico do corpo da mãe e do pai, dos dois num só tempo, ou, às vezes, de forma alternada.

Aucouturier e Lapierre, em Bruno, afirmam:

Existe uma certa analogia entre a formação psicomotora e a formação psicanalítica; do mesmo modo que um psicanalista não pode ser formado a não ser pela sua própria análise, o terapeuta em psicomotricidade não pode ser formado a não ser pela sua própria vivência das relações psicomotoras. Tanto em um caso quanto em outro, a didática vem depois e pode repousar apenas sobre a experiência íntima. (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1989, p. 79)

Toda essa fundamentação serviu de base nas sessões de Psicomotricidade Relacional realizadas com Jr., favorecendo de maneira preponderante o início de seu desbloqueio psicoafetivo, pois as propostas tinham o objetivo de resgatar o que de positivo havia em suas ações e pensamentos. Existiu o espaço para a escuta mesmo que, inicialmente, fossem apenas gritos ou palavras como “amnei”. Minha preocupação não estava com a {im}possibilidade da fala e sim com sua possibilidade.

## SEGUNDA FACE – Psicanálise

Começemos a tomar contato com a segunda face da pirâmide teórica, qual seja, a Psicanálise. Em 1896, a palavra Psicanálise aparece pela primeira vez na obra de FREUD intitulada: “A Hereditariedade e a Etiologia das Neuroses” explicada por ele como segue:

A teoria da repressão tornou-se a pedra angular da nossa compreensão das neuroses. [ . . . ] Expresei meu reconhecimento da nova situação não denominando mais meu método de pesquisa e de tratamento de *catarse*, mas sim de *psicanálise*. (FREUD, 1992, p. 62)

Falar em Psicanálise é falar basicamente em Freud, Lacan e também outros autores psicanalistas. Foquei a pesquisa a partir do sujeito, de sua constituição e de sua fala, baseado na visão psicanalítica.

Na aproximação da Psicanálise com esta pesquisa referente à fala e ao não-verbal, irei utilizar os estudos de Lacan, principalmente – Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1996). Para Palmier (1977) este é o mais importante dos escritos, no que concorda Folberg (estudos em aula), onde ele afirma que o único meio de atuação da Psicanálise é por intermédio da fala. Lacan faz a seguinte afirmação:

Que ela se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise só tem um meio: a fala do paciente. A evidência do fato não desculpa que se o negligencie. Ora, toda fala chama resposta. (LACAN, 1996, p. 112)

Nas sessões que realizei com Jr., utilizamos o discurso corporal ou comunicação não – verbal, como auxílio para o desbloqueio do discurso falado. A via verbal foi substituída pela via corporal, pois a idéia era trabalhar a partir do que a criança pode fazer, o que sabe, o que deseja. O grito e o silêncio serão escutados e respeitados como uma forma de comunicação, um discurso para chegar até a fala significativa. Lacan diz :

Mesmo se não comunica nada, o discurso representa a existência da comunicação; mesmo se nega a evidência, ele afirma que a fala constitui a verdade; mesmo se é destinado a enganar, especula sobre a fé no testemunho. (LACAN, 1996, p. 116)

Esta afirmação como sendo do discurso, destaca a demanda de um, em direção à resposta de outro. Assim como a comunicação, essa demanda supõe ao menos dois sujeitos em presença, ou seja, quando propus desenvolver as atividades em grupo de três crianças, favoreci esta experiência de maneira multiplicada. Além disso, ao evidenciar-se que pesquisador e estagiária utilizarão a fala somente quando necessário, é exatamente no sentido de valorizar e provocar em Jr. o desejo de falar sem que o adulto o imponha.

Quando se afirma que uma das funções da fala é a de conferir ao mundo em que vivemos uma estrutura simbólica, uma unidade de sentido, estamos em consonância com Lacan quando afirma:

Para que o objeto simbólico liberto de sua utilização se torne a palavra liberta do *hic et nunc*, a diferença não é a da qualidade, sonora, de sua matéria, mas de seu ser evanescente onde o símbolo encontra a permanência do conceito. (LACAN, 1996, p. 140)

Neste momento surge um outro conceito que serviu de orientação e esclarecimento para uma palavra, “amnei”, que Jr. falava a todo o momento, repetidas vezes e por um longo tempo, sem que eu entendesse, numa primeira observação, seu sentido. Na visão dos especialistas que tratam Jr., a repetição desta palavra, “amnei”, se enquadrava como Neologismo, ou seja, a criança inventando uma palavra e a generalizando para tudo que estava ao seu redor. Entendi esta manifestação de Jr. através da repetição da palavra “amnei” pelo que Lacan diz ser Holófrase. E o que é a Holófrase?

É necessário, então, fazer uma breve introdução sobre a origem da linguagem e seu conceito para depois adentrar no tema da Holófrase. Nos estudos de Vítor da Fonseca (2004), existe a hipótese apresentada pelas filosofias teológicas judaico-árabe-cristã, como sendo a fala uma doação divina e misteriosa ao casal humano original, que após fora transmitida aos seus descendentes. Por volta dos séculos XVIII e XIX os primeiros filólogos lançam novas hipóteses, umas mais concentradas na evolução biológica contínua, outras mais ligadas aos impulsos inatos; ou ainda, aquelas baseadas nas onomatopéias ou nas imitações dos sons da natureza. Nesta perspectiva, a Holófrase apontaria o estágio intermediário entre o grito animal e a linguagem humana.

No seminário 1, Lacan (1985) opõe-se a esta perspectiva entre o animal e o humano, no que Vorcaro concorda, afirmando :

Ele constata que o imaginário animal não faz significante, ou seja, o domínio simbólico não está numa relação de simples sucessão com o domínio do imaginário: não há continuidade entre eles. [ . . . ] não é para Lacan, uma

passagem entre o grito animal e o significante da linguagem; [ . . . ] A palavra não substitui a coisa. Assim Lacan inverte a problemática de origem. [ . . . ] na origem, há a regra do jogo, a ordem simbólica, de onde as outras ordens imaginária e real tomam seu lugar e se ordenam. (VORCARO, 1999, p. 31)

Neste ponto, comecei a perceber que o “amnei” de Jr. não é uma palavra inventada, mas sim algo com significado, pois ao invés de ser apenas uma palavra é percebida como frases ou expressões tendo ou não uma estrutura sintática, já que é tomada numa estrutura de linguagem.

Para Vorcaro (1999) a holófrase se trata de situações limite, em que o sujeito está suspenso a uma relação imaginária ao outro, num estado de interolhar, já tomado num elemento de intersubjetividade. A Holófrase é o monólito em que o Sujeito se iguala a mensagem; ele não se conta, é pré-contado na frase não redutível a uma condensação metafórica. Holófrase é, enfim, o nome que Lacan dá à ausência da dimensão metafórica.

No início do tratamento do menino em questão, a palavra utilizada para comunicar o seu desejo era “amnei”. O sentido que lhe atribuí hoje repousa sobre uma transposição analógica. “Trata-se, na verdade, de juntar dois pedaços: o objeto, o fato ou as imagens reais, objetivas, e o sentido abstrato que lhes pode ser atribuído”. (LAPIERRE, 2002, p. 133). É a realidade expressa no simbólico (Folberg orientação em aula).

Estou referindo-me a função simbólica no entendimento de Lacan (1985), ou seja, constitui um universo no interior do qual tudo o que é humano tem de ordenar-se. Porém, para dar continuidade a este jogo, serão necessários um longo

aprendizado e desenvolvimento, passando de um ser pulsional a um ser social, integrado a uma cultura.

Esta adaptação a uma realidade objetiva que se opõe ao sentimento de onipotência e vai ao encontro de uma realidade social, fará a criança passar por frustrações, através das proibições. O desejo tornar-se-á então susceptível de satisfação ou de frustração e os conflitos serão inevitáveis na formação do sujeito.

Os estudos psicanalíticos de Freud (1996), com a descoberta do inconsciente, fazem surgir uma noção de sujeito distinta do conceito tradicional de sujeito agente, centrado no *cogito*, ou seja, corroborando esta idéia da Psicomotricidade de um ser global. Este é o ponto nevrálgico da teoria freudiana que, no seu mais alto nível, introduz uma noção de inconsciente que altera completamente a conceituação tradicional ou pré-freudiana de sujeito.

Os estudos de Lacan, segundo Vallejo e Magalhães (1991), caminham para uma noção de sujeito distinta do *cogito*, da visão cartesiana do "penso, logo sou". Quanto à formulação do *cogito*, Lacan em sua segunda formulação diz: "eu não sou ali onde sou o brinquedo de meu pensamento, penso o que sou ali onde não me penso pensar". (VALLEJO; MAGALHÃES, 1991, p. 14)

Suponho então, eu não sou o que falo, falo o que penso ali onde não falo, reinventando a fala na visão do silêncio que se produz pela sua {im}possibilidade. Quem pode escutar o que não é dito?

Esta indagação traz consigo uma inquietude permeada pela própria dificuldade do educador, em perceber uma forma de expressão que embora estando em seu cotidiano, não consegue ser decifrada ou compreendida nos padrões tradicionais e habituais, sendo então descartada ou pior, sem aproveitamento no auxílio fundamental, daquele sujeito que tem, por exemplo, dificuldade ou bloqueio na fala.

Afinal, de que ser, de que sujeito estamos falando? Do sujeito que se dá na estratégia dos jogos.

Os sujeitos no jogo interlocutivo ficam localizados em certas posições estratégicas com relação às regras do jogo que põem em exercício através da interlocução. Parece simples expressar algo ou comunicar um conteúdo de informação. Falar não é simplesmente isso; falar é colocar-se cada um, em determinada posição com relação ao outro, posição essa que não é independente da estratégia que funciona a partir de certas regras. (VALLEJO; MAGALHÃES, 1991, p.154)

A dificuldade no discurso falado pode estar aprisionada exatamente neste ponto em que se faz necessário colocar-se cada um em determinada posição em relação ao outro. Para tanto, é necessário sermos sujeitos de nossas ações e pensamentos. Caminharmos passo a passo na busca de nós mesmos. Damos condições da criança aparecer, se mostrar como realmente ela é, verdadeira, espontânea, sujeito de sua fala. Na criança é pela mãe (adulto) que se é falado e por aí que se pode ou não se tornar falante.

A fala é parte integrante da comunicação do ser humano. É a imersão do sujeito na cultura. Porém, como bem diz Jerusalinsky:

[ . . . ] quando se tenta transmitir algo a cerca da questão precisamente da fala, tem-se que correr este risco: que o que digo seja mal - entendido, porque entender bem, ou seja, no estrito sentido do que eu quero dizer, é impossível. (JERUSALINSKY, 2002, p. 51)

Aceitar a dificuldade no discurso falado como uma possibilidade de expressão. Em nossa pesquisa percebemos a importância da fala ou da comunicação não-verbal da mãe dirigida a seu filho confirmada em Dolto:

[ . . . ] a linguagem, em palavras, é o que há de mais germinativo, mais fecundante, no coração e na simbólica do ser humano que acaba de nascer. Ele só pode se desenvolver num corpo, homem ou mulher, se estiver relacionado com uma voz de homem ou de mulher, com uma outra voz associada à de sua mãe. (DOLTO, 2002, p. 20)

Insisto neste tema da fala da mãe que “transborda” sobre seu filho, pois percebi sua influência necessária ao desenvolvimento do sujeito. Por intermédio da fala, dos adultos em geral, e em particular da mãe, inicia-se um jogo, com as primeiras impressões vocalizadas que esta (mãe) empresta a seu filho recém nascido.

Bergés e Balbo no capítulo intitulado Transativismo e Voz, ao comentarem sobre as identificações que o sujeito tem que se conformar, na relação transativista da mãe, afirmam:

Da mesma forma que a dor emprestada àquele que acaba de se machucar sem sentir dor, o transativismo vem veicular um afeto - a dor - que não é sentido por ninguém. A voz que não é sem voz, que não é alucinada, é carregada de afeto. A voz que é completamente desprovida de afeto é uma voz sem voz. (BERGÉS; BALBO, 2002, p. 101)

Estes autores falam ainda em "forçagem transativista", que obriga o filho a se inscrever no simbólico, graças à fala de sua mãe, que transitiva nesse registro.

Quando a mãe está nutrindo seu filho:

[ . . . ] ela faz a hipótese de que o que ele lhe demanda não é somente que seja uma mãe nutridora, mas que se torne um sujeito de fala. Em suma, a partir do momento em que faz uma hipótese da demanda no filho a mãe não está mais sozinha com ele: há um terceiro, e a fala, que ele lhe demanda e que se inscreve como traço unário entre os dois corpos, é dada pela mãe numa forçagem angustiante, em referência a forçagem que ela sofreu quando entrou na linguagem. (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 72)

A Linguagem está presente e participante na vida do bebê desde seu nascimento. A criança está imersa em um banho de linguagem. Nesta troca de solicitações e demandas, surgem diálogos que independem da fala. Diálogos inconscientes, expressos desde a primeira infância, através da comunicação não-verbal (contatos, gestos, olhar, vocalização), conforme referimos anteriormente em nossa pirâmide teórica quando tratamos da Psicomotricidade Relacional.

Quando dois Icebergs se aproximam e se encontram, as primeiras partes a se tocarem são as mais profundas, submersas, que não estão visíveis, mas o sustentam. Assim podemos fazer uma comparação a estas comunicações denominadas não-verbais.

Este diálogo corporal é dominado pelas projeções do inconsciente que são incontroláveis e passam despercebidos pelos "quatro cantos da sala".

Entendendo o desejo como pulsão de vida e, por conseqüência, de vontade de aprender e superar obstáculos, pode-se estabelecer, desta forma, os benefícios

de uma abordagem relacional, compreendida com o auxílio da psicanálise para o auxílio nas dificuldades da fala na criança. Porém, a criança com dificuldade seja ela qual for, está inserida em uma cultura, em uma sociedade, em um Sistema Educacional.

Numa visão Educacional das bases da Psicomotricidade Relacional, se assim posso chamar, para as dificuldades na fala, situei o *sujeito* como efetivamente autor de seu jogo, de sua ação, de seu desejo, ou seja, não mais centrado no processo de ensino, de transmissão de saberes, mas sim no processo de evolução da pessoa. O ser sobrepondo ao ter, exercendo livremente seu poder de agir sobre seu meio, conservando desta forma a autonomia de suas decisões.

A trama de conceitos entre Psicomotricidade Relacional, Psicanálise e Educação Inclusiva, transita nas questões referentes ao corpo próprio, pois o sujeito não é uma entidade homogênea.

Ao escrever o prefácio do livro – Tudo é linguagem – de Dolto, Guillerault (2002) reafirma a importância da Linguagem ao dizer que tudo é linguagem vem reafirmar, na vizinhança conceptual de Lacan, a importância e a primazia da palavra, mas até mesmo em suas incidências corporais, onde também o corpo pode testemunhar essa simbolicidade relacional ativa no ser humano, por mais jovem que seja. É também corporalmente, carnalmente, que tudo adquire “sentido linguagem”. E é desta forma que um corpo se subjetiva, se torna um corpo de um sujeito que diz “eu”.

Ao se deparar com sua imagem diante do espelho a criança entra no início da descoberta do que Lacan coloca como sendo a distinção entre o imaginário e o simbólico. Sem dúvida, a etapa fundamental para a formação do “eu” é a que Lacan faz referência como a “etapa do espelho”.

Esta etapa pode decompor-se em três fases fundamentais. Num primeiro momento, a criança percebe o reflexo do espelho como ser real do qual procura apoderar-se ou aproximar-se. Ela reage diante dessa imagem com uma mímica jubilosa, mas tudo parece indicar que essa presença refletida no espelho, essa imagem que é sua, é reconhecida como sendo a de outro e, inversamente, que a imagem do outro é percebida como sendo a de seu próprio corpo. Num segundo momento, ela compreenderá que o outro do espelho é apenas uma imagem e não um ser real. Não tentará mais agarrar a imagem ou procurar o outro atrás do espelho, pois já sabe que não há nada lá. A terceira etapa será marcada pelo **reconhecimento** do outro não somente como imagem, mas também como sendo sua própria imagem. A criança já sabe que o reflexo do espelho é uma imagem e que esta imagem é sua.

Para Vallejo; Magalhães “a fase do espelho instaura uma relação dual na forma de dependência, matriz simbólica que marca todas as posteriores identificações e na qual o Eu se precipita.” (VALLEJO; MAGALHÃES, 1991, p. 48)

No meu ponto de vista, esta etapa também marca o início da comunicação do sujeito com o mundo exterior em busca do reconhecimento.

A criança que pega um bastão para com ele fazer um fuzil, substitui o significante “fuzil” pelo significante “bastão”. Nesse momento, ela não pensa essa trajetória em palavras, empresta a imagem significativa da arma para a imagem bastão. A criança está perfeitamente consciente dessa substituição, justificada por uma analogia de forma. Por outro lado, este significante “fuzil” pode ser substituído no inconsciente, isto é, a revelia do sujeito, por toda uma cadeia de significante: penetração, pênis, falo, pai, poder etc., que não se exprime em palavras, mas em imagens fantasmáticas que dão um sentido ao ato e o carregam de conteúdos emocionais e simbólicos. A importância do ato significativo não escapou a Freud, como testemunha a famosa história do carretel que a criança joga, para fazer desaparecer e reaparecer: ato simbólico, por analogia, a ausência da mãe. Freud se apegou ao “fort” – “da”, a essa verbalização espontânea que acompanhava o gesto, enfatizando seu sentido, mas tal sentido estava no ato, antes de estar na palavra. (LAPIERRE, 2002, p. 137)

A criança mesmo ainda sem falar comunica-se com todo seu corpo em movimento. Porém será necessário conscientizar, estruturar e reconhecer este corpo como sujeito da ação, do desejo.

O seminário 2 de Lacan (1985) - O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise - faz referência à tomada de consciência através de situações de repetição. Repetição não como treinamento, mas sim de forma a dar sentido à ação.

A “etapa do espelho” nos mostra que a construção do sujeito não é o termo de um ato de pura intuição, mas necessita da mediação da imagem do corpo. Lacan (1985) afirma que a estruturação do eu se efetua em torno da imagem especular do próprio corpo da imagem do outro. O sujeito antecipa-se a sua própria maturação, apreendendo a forma total de seu corpo próprio em situação de imagem exterior a ele, numa época anterior à noção de esquema corporal. A criança identifica-se com essa imagem que não é ela e que, no entanto, lhe permite reconhecer-se. Nesse reconhecimento é que se realiza o imaginário.

Vamos encontrar em Palmier a seguinte afirmação:

A etapa do espelho fornece o princípio de distinção entre o imaginário e o simbólico num momento de intuição através de uma inércia histórica, cuja totalidade do que se apresenta como sendo psicologia assume a responsabilidade, nem que seja através de caminhos que pretendam libertar-se dela. (PALMEIR, 1977, p. 20)

Nesta pesquisa, utilizei as perspectivas teóricas destes autores pensando em, através da entrada da representação simbólica no jogo, trilhar com a criança que apresenta bloqueio na fala, sendo este refletido como sua possibilidade de linguagem, estabelecer caminhos para a via verbal ou à fala plena.

Estas reflexões levam-nos a pensar sobre a comunicação e a função da fala, que na análise é tratada pelo viés da fala vazia, onde o sujeito parece falar em vão de alguém que, mesmo ao se lhe assemelhar a ponto de se enganar, jamais se anexará à assunção de seu desejo. Ao se referir à fala vazia e fala plena Oliveira afirma:

Além disso o valor do silêncio, tanto o do analisado, quanto o do analista, que não respondendo às demandas do sujeito em análise, sustentará nele o vazio, os interstícios da cadeia de significante, far-se-á presente como a fenda pela qual o advento do desejo, a falta-para-ser, poderá acontecer. A maldição do vazio, intervalo de prontidão para a instauração da angústia, poderá então transformar-se em extensão, abertura, ventura do risco nas desventuras da falta de garantia na qual o humano está lançado. (OLIVEIRA, 1996, p. 32)

Neste vazio, encontra-se a chamada linguagem não-verbal. Mas como “escutar” algo que não é dito?

Faz-se necessário abordar a fala como discurso. Somente desta forma pode-se “escutar” seu valor simbólico.

Concordo com Cunha (1997) quando este aponta que o ouvir o que é dito *escutando* o que não é dito parece ser uma possibilidade que tende a ser excluída do campo fonoaudiológico: desconsidera-se, de antemão, que a linguagem é via de expressão do inconsciente. Nesse contexto, os fonoaudiólogos tornam-se refratários ao espanto de descobri-lo na linguagem, descomprometem-se com tentar investigar com que finalidade o inconsciente se serve do “falar mal”, com o que ele pretende dizer com isto.

No campo educacional o “não dito” ou falando de outra forma, o diálogo não-verbal é descartado e desprezado pelos educadores, pois não compreendem como forma de comunicação. A criança que não fala é fatalmente enquadrada, diagnosticada e colocada como um problema.

Portanto, um sintoma, por exemplo, o bloqueio da fala, torna-se uma linguagem que precisa ser compreendida, pois faz parte da constituição da criança, do sujeito. Discurso da mãe, discurso do pai, demais discursos que são constituintes de seu “eu”.

O caminho encontrado nesta pesquisa para se ter acesso, compreender, auxiliar e chegar a um possível desbloqueio da fala foi a via não-verbal. Jerusalinsky indaga:

[ . . . ] isto quer dizer que, por mais esforço que eu faça, de ser estrito e exato, o que disser terá uma versão em cada um de vocês, e se eu quiser me comunicar com vocês, terei de correr o risco de todas as versões que possam ser dadas ao que eu digo. Este é o risco que não estão dispostos a correr os pais “da criança que não fala”, não estão dispostos a correr o risco de uma versão diferente daquilo que em “strictu sensu” eles quiseram dizer, e se não se está disposto a correr este risco, o outro não é interpelado na posição de quem escuta, e portanto fica impedido de falar, porque, vocês sabem, valha o exemplo entre nós, que o que não escuta não fala. (JERUSALINSKY, 2002, p. 51)

O adulto padroniza a comunicação, a linguagem, exigindo e aceitando aquela em que se sente seguro, pois desta forma não será ameaçado em buscar nas profundezas de seu ser um significado, às vezes, marcado por lembranças desagradáveis, um sintoma que pode nos calar não nos permitindo a escuta.

Em Lacan encontramos o seguinte sobre o sintoma :

Uma fala é matriz da parte não reconhecida do sujeito, e eis aí o nível próprio do sintoma analítico – nível descentrado com relação à experiência individual, visto ser aquele do texto histórico que a integra. Fica, a partir de então, patente que o sintoma só cederá com uma intervenção que se incida neste nível descentrado. Fracassará toda intervenção que se inspirar numa reconstituição pré-fabricada, forjada a partir de nossa idéia sobre o desenvolvimento normal do indivíduo, e visando à sua normalização – eis o que faltou a ele, eis o que deve aprender a suportar de frustração, por exemplo. (LACAN, 1985, p. 61)

A Aprendizagem desse código, a fala, evidentemente depende da riqueza do ambiente lingüístico e, também, do desejo ou do não-desejo de se comunicar nesse nível que a criança pode ter, isto é, no nível da simbolização de seu desejo.

[ . . . ] A troca lingüística assim como a troca do objeto, comporta um “dar” e um “receber”. Por muito tempo, no plano verbal, a criança fica condenada a receber sem poder dar. [ . . . ] A linguagem se torna, então, um meio de dominação do adulto sobre a criança”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 126)

Freud, em seu pronunciamento no Quinto Congresso Psicanalítico Internacional, em Budapeste, em 28 e 29 de setembro de 1918, sobre o tema "Linhas de progresso na terapia psicanalítica", ao final de seu discurso faz uma previsão futurista. Ele acreditava que teria um aumento considerável no tratamento da grande massa da população através da análise e quando isto acontecer:

[ . . . ] haverá instituições ou clínicas de pacientes externos, para as quais serão designados médicos analiticamente preparados, de modo que homens que de outra forma cederiam à bebida, mulheres que praticamente sucumbiriam ao seu fardo de privações, crianças para as quais não existe escolha a não ser o embrutecimento ou a neurose, possam tornar-se capazes, pela análise, de resistência e de trabalho eficiente. Tais tratamentos serão gratuitos. [ . . . ] As condições atuais podem retardar ainda mais esse evento. Provavelmente essas instituições iniciar-se-ão graças à caridade privada. Mais cedo ou mais tarde, contudo, chegaremos a isso. (FREUD, 1976, p. 210)

Esta previsão futurista de Freud parece estar cada vez mais atual, pois a sociedade tem passado por uma onda desestruturante, perdendo-se quase que por completo os limites necessários para uma convivência harmônica entre as pessoas. Ao me referir à frase - convivência harmônica entre as pessoas, é necessário voltar 'a reflexão sobre a importância do respeito às diferenças.

As crianças, de uma turma da Educação Infantil, por exemplo, têm suas semelhanças, gostam de correr, pular; existem aquelas que gostam mais de desenhar, pintar, recortar. Quase sempre essas atitudes são utilizadas para determinar a normalidade do agir, do pensar e do sentir... como se isso fosse possível.

Seguindo a visão das semelhanças, encontramos as perguntas e as respostas a serem dadas nos padrões.

Para Lacan (1985), não é legítimo dar a alguns, seja como for que os imaginemos, uma função que seria de uma espécie como representando o pensamento, pois o pensamento não é uma categoria.

Dentro deste ponto de vista, as diferenças tomam força e vigor, pois se tornam fundamentais para a criança que as vivencia e as respeita e poderá aceitar as diferenças de todos, aceitando as suas. A criança segura de suas atitudes e crítica da realidade qualifica e valoriza seu potencial expressivo e comunicativo, seu desejo em busca da autonomia. A criança segura de suas atitudes e crítica da realidade qualifica e valoriza seu potencial expressivo e comunicativo, seu desejo em busca da autonomia.

Para Pearce (1989), a criança pequena pensa enquanto age e atua seu pensamento. O bebê ou a criança aprende com cada interação, e toda aprendizagem futura está baseada na qualidade destes padrões automáticos do cérebro e do corpo. Estas organizações e respostas sensoriais primárias têm prioridade sobre toda aprendizagem futura, ainda que nunca se tornem conscientes no sentido comum. Mais precisamente, esta base estrutural fornece não só a conscientização como as possibilidades para uma aprendizagem posterior.

Aprendendo a interagir com as diferenças de velocidade, de força, de espaço, de tempo, de conhecimento, de agressividade, de expressão, de comunicação, de afetividade, de limites, de vivências e bagagens sócio-culturais, através de atividades lúdicas, a criança obterá uma visão de mundo mais apurada, não superficial, baseada apenas nos sentidos da visão e da audição. A educação na concepção de Lapierre; Aucouturier é formulada da seguinte maneira:

A educação tal como a concebemos não é uma seqüência de aprendizados definitivos, mas uma busca permanente de temas que se encadeiam espontaneamente uns aos outros. Busca na qual nada é jamais concluído,

ou tudo pode, sempre, ser questionado, onde cada obra, cada estrutura construída não passa de projeto, suscetível de ser retomada, modificada, recriada. Busca na qual o erro, considerado como uma etapa freqüentemente necessária da evolução, é por isso desculpabilizada. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 60)

Portanto, os trabalhos nas sessões com Jr. por intermédio do jogo livre, espontâneo, sem a preocupação com padrões de normalidade ou de respostas certas ou erradas, foram corroborados nesta afirmação de Lacan:

Fica, a partir de então, patente que o sintoma só cederá com uma intervenção que se inspire neste nível descentrado. Fracassará toda intervenção que se inspire numa reconstituição pré-fabricada, forjada a partir de nossa idéia sobre o desenvolvimento normal do indivíduo, e visando à sua normalização – eis o que faltou a ele, eis o que deve aprender a suportar de frustração, por exemplo. (LACAN, 1985, p. 61)

E para encerrar a segunda face dessa pirâmide teórica nada melhor do que uma frase de Dolto: “A Psicanálise é mais complexa, pois não se visa a uma cura, não se visa a algo conhecido. Na Psicanálise, reconstrói-se a história de seu corpo – coração ou espírito – linguagem”. (DOLTO, 2002, p. 28)

### **TERCEIRA FACE – Educação Inclusiva**

Construirei a terceira e última face da pirâmide teórica, sobre o questionamento de Dolto, ao prefaciá-lo o livro de Maud Mannoni, A primeira entrevista em Psicanálise : “Por que a escola não é para todas as crianças o lugar de alegria e o refúgio onde ela encontra repouso para as tensões familiares, a confiança em si, um meio social vivo, uma ocupação atraente?” (MANNONI, 1998, p. 26)

Evidencio, neste momento, o filme "O enigma de Kasper Kaspar Hauser", de Herzog, W., 1982, no qual Kasper é criado dentro de uma caverna acorrentado, isolado de todos e, quando adulto, é levado por seu “cuidador” a um vilarejo com uma carta na mão, solicitando que seja acolhido pelo comandante daquele local. O filme desenrola-se baseado na descoberta de como este "ser" diferente assim o é. Os que convivem com ele, evidentemente, procuram enquadrá-lo em alguma ordem e, como não conseguem, tratam-no como objeto, por ser diferente dos demais; um objeto, ora tratado como raro, ora desprezado como comum, mas nunca respeitado como ele é.

Essa pesquisa transitou por vários modelos educativos, porém nenhum deles foi tão bem entrelaçado com a teoria Psicanalítica e a metodologia da Psicomotricidade Relacional como o da Educação Inclusiva, que irei detalhar melhor neste momento. Para tanto, darei prosseguimento ao pensamento que vinha elaborando, unindo a via psicanalítica da elaboração dos processos que levam à

fala, através do não-verbal, ao jogo espontâneo proposto pela Psicomotricidade Relacional na busca do desbloqueio da fala em Jr.

Quando evoco a dificuldade no discurso falado, trago como importante tema desta pesquisa a linguagem não-verbal, aquela que passa invariavelmente despercebida para a maioria de todos nós, porém, ao mesmo tempo, emaranhada em nossos sentidos e ações.

Gestos, toques, olhares, vocalizações e expressões dão conta de comunicados, por vezes, desprezados ou colocados em segundo plano por aqueles que escutam e falam.

Localizado o não-verbal e pontuada a importância da fala nas faces anteriores, como linguagem, discurso e comunicação, justifica-se esta proposta de dissertação no sentido de procurar aprofundar um tema pouco pesquisado e de tamanha relevância na Educação.

A relevância distingui-se, em especial, no auxílio àquelas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade, de diferença, pois não são escutadas em suas demandas e cada vez mais se isolam, ou são isolados do convívio do socialmente aceito ou do "normal".

Assim como a escola visa a padronizar comportamentos "normais" da sociedade, aquilo que é diferente, fora do "normal" deve ser arrumado, consertado.

Somos diferentes, temos demandas diferentes. Será que estamos preparados para escutar as diferentes demandas das crianças?

Em Folberg, encontramos:

Me pergunto: Por que não são escutados? Será que não têm nada a dizer ou será que, por fraquezas nossas não podemos ouvi-los? [ . . . ] As crianças vêm em busca de algo, talvez aprender. Será que estamos capacitados a ensinar? Ensinar o quê? Temos nós algum saber? Observo, talvez, que nós é que estamos aprendendo a viver e a conviver, a respeitar a singularidade e o tempo de cada um, aprender com cada um... (FOLBERG, 1993, p. 158)

Tais questionamentos sobre esta "exclusão" escolar colaboram com a visão que pretendo mostrar, pois, na educação, aqueles que estão envolvidos na relação educativa permanecem presos à visão de transmissão do conhecimento, esquecendo que o saber reclama o "sabor" do aprendizado, porque um sem o outro torna o ensino condicionante ou licenciado.

Por que, então, escolhi a Educação Inclusiva como um dos referenciais teóricos desta dissertação? Seguindo esta mesma linha de raciocínio, dentro da educação, percebo que a proposta de Educação Inclusiva apresentada por Peter Mittler (2003), complementa a triangulação necessária de conceitos, dando mais consistência a idéia de pirâmide teórica. Assim o autor afirma:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas as necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo *necessidades educacionais especiais*. (MITTLER, 2003, p.16)

Este autor nos mostra a realidade das escolas do Reino Unido, porém mais importante do que isto, ressalta as perspectivas lançadas na possibilidade de cada criança em evoluir, com uma reestruturação geral no sistema educacional. Diz: “A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos”. (MITTLER, 2003, p. 17) Esta afirmação vem ao encontro de toda construção teórica, onde ressalto a dificuldade dos adultos em geral no sentido de capacitar a escuta da demanda das crianças possibilitando suas falas.

A utilização do termo Inclusiva logo a seguir do termo Educação nesta pesquisa, engloba uma visão de processo envolvendo a reforma e reestruturação das escolas, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades e possibilidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Seja nas atividades de aula, no intervalo, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreações, deverão primar pelo objetivo de garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as propostas oferecidas no ambiente escolar, impedindo a segregação, o isolamento na busca incessante da humanização do Ser.

Sabe-se da impossibilidade atual de reformulação, apesar de urgente, de nosso Sistema Educacional. Porém diante desse estudo, se faz necessário a inovação deste modelo para outro de uma escola que possibilite o reconhecimento da diferença de cada criança.

Através do relato descritivo da professora regente da turma de educação infantil da Escola regular em que Jr. estudava, ficou claro o indicativo ao final do ano letivo, que ele não teria condições de acompanhar uma turma de 1<sup>a</sup>. Série, sugerindo que fosse encaminhado a uma escola especial.

Cabe neste momento fazermos uma reflexão sobre este termo, ESPECIAL. Criança com “necessidades educacionais especiais”. Quanto à discussão da melhor terminologia a ser utilizada em relação às crianças que apresentam “*necessidades educacionais especiais*”, fica, dentre outras controvérsias, a reflexão de Mittler (2003) ressaltando que aprendemos a como evitar uma linguagem sexista e, provavelmente, levará tempo até que possamos desenvolver uma linguagem que evite a rotulação e a segregação e que promova a inclusão. Todavia precisamos iniciar.

Quanto ao termo especial: afinal, em que especial é uma escola? Em manter um modelo de pensamento hegemônico desprezando as diferenças? Em uma escola os “normais”, em outra, os “especiais”? Não estaríamos, mais uma vez, discriminando ao invés de incluímos pela possibilidade das diferenças? Todas as crianças não deveriam ser consideradas “especiais”?

Como poderá transitar na diversidade da sociedade uma criança que permanece enclausurada por um sistema educacional que a aparta do convívio das diferenças?

Somos todos diferentes; aprendemos de formas e maneiras diferentes, por conseguinte temos possibilidades diferentes de evolução. Somos todos especiais, pois portamos vivências diferenciadas e únicas.

A Educação será tanto Inclusiva quanto for seu currículo acessível a todos os alunos, sem exceções, oportunizando a participação total nas atividades e que fundamentalmente, obtenham sucesso na realização de seus feitos. Acreditamos que seja necessária a preocupação com o sucesso de todos. Para tanto, se faz também necessário que façamos uma Inclusão na Educação de todos aqueles que fazem parte dela, ou seja: a criança, o adolescente, o adulto, o idoso. A educação está voltada à transmissão do conhecimento esquecendo de permear em seus estudos as necessidades do ser humano, de seu cotidiano, de sua cultura e de sua qualidade de vida. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.” (MITTLER, 2003, p. 21)

Quando elaborei a idéia de Pirâmide Teórica, foi pensando numa visão de complementaridade que se deve ter quando se desencadeia o processo de aprendizagem. Uma Pirâmide tem uma base forte e vai afunilando até o alto, onde as pontas se unem, ficando quase imperceptível sua distinção entre faces, lados, ou posições.

Necessitamos não apenas de Conhecimento, processo consciente, porém muito mais que isso, é fundamental o Reconhecimento, processo que invade o inconsciente, pois trabalha na base, no início, no primitivo, nas marcas primevas.

Desta forma estaremos sabedores de nossas possibilidades e dificuldades, logo preparados para evoluir. A Educação Inclusiva evidencia um olhar à necessidade de cada sujeito.

Sentimos a necessidade da inclusão na escola de um corpo vivido e não um corpo racional e consciente. Um corpo que chora, que ri, que gosta e desgosta, que deseja aprender e que deseja ensinar. Os comportamentos corporais espontâneos que exprimem a afetividade ou a emoção são considerados como fraqueza ou mesmo desprezados pela racionalidade cognitiva dominante. A educação deve incluir em seu currículo a possibilidade de nos tornarmos seres humanos. “Somos os fabricantes de mundos e tecelões de palavras. Isto é o que nos faz inteligentes , e burros; morais e imorais; tolerantes e fanáticos. Isto é o que nos torna humanos”. (Postman, 2002, p.88)

Vale ressaltar que a maioria das atividades realizadas com crianças que apresentam dificuldades na fala, ou em outro aspecto de seu desenvolvimento, estão voltadas ao sintoma, aos *déficits*, as dificuldades, ao treinamento, a repetição automatizada e não às suas possibilidades aos desbloqueios.

Em decorrência dos estudos do caso “Bruno”, Lapiere e Aucouturier (1986) começaram a rejeitar toda a educação dita “instrumental”, ou seja, dirigida ao sintoma. Eles afirmam:

Queremos trabalhar com o que há de positivo na criança; interessar-nos pelo que ela sabe fazer e não pelo que não sabe fazer. É a partir daí que a relação pedagógica pode descontrair-se, a situação deixar de ser dramatizada e a criança reencontrar a confiança e a segurança. A melhor maneira de ajudá-la a superar suas dificuldades é fazendo-a esquecer-las.

Centralizar sua atenção num sintoma é fixá-lo, estruturá-lo (LAPIERRE, AUCOUTURIER, 1986, p. 13)

Diante da complementaridade das faces justapostas desta pirâmide teórica, formada pela Psicomotricidade Relacional, Psicanálise e Educação Inclusiva, proponho no terceiro capítulo desta dissertação, a discussão e análise dos dados através da descrição de fragmentos das sessões baseadas na Psicomotricidade Relacional, realizadas durante aproximadamente dois anos e meio com Jr, na perspectiva do desbloqueio da fala através do não – verbal.

Através desta triangulação de fundamentos teóricos, desejo demonstrar a importância de uma ação conjunta e complementar de todos aqueles que fazem parte da vida de relações de uma criança.

## **CAPÍTULO III**

### **AÇÃO E DISCUSSÃO**

Abordarei o último capítulo em três etapas que seguem: na primeira, será feita a descrição de como o grupo foi organizado e orientado, a entrevista inicial com o pai de Jr e os extratos e análise das sessões, a cada ano, baseadas na Psicomotricidade Relacional, considerados pelo pesquisador como relevantes ao entendimento dos efeitos e suas evoluções e/ou recuos no desbloqueio da fala de Jr.; na segunda etapa, observações através dos olhares dos pais e familiares, das questões diagnósticas e escolares, contextualizados pelo olhar do pesquisador ; e na última etapa, em que medida pode-se projetar uma luz sobre o caso apresentado com vistas à busca de novos caminhos para casos semelhantes.

## **Organização do Grupo**

As sessões baseadas na Psicomotricidade Relacional foram realizadas em um grupo de no máximo três crianças, com idade entre sete e dez anos, e que estivessem realizando atendimento fonoaudiológico. A sala para as sessões era ampla, com aproximadamente 30 m<sup>2</sup> e piso emborrachado. Tinha a disposição materiais diversos, tais como: Bolas de plástico, de borracha, de tênis, cordas, bambolês, saquinho de areia, perucas coloridas, lenços, lençóis, papel, lápis, hidrocor, cola, tesoura, barbante, prendedor, caixas de papelão, jornal, dentre outros.

O critério de seleção para fazer parte do grupo era que houvesse algum diagnóstico de dificuldade na aprendizagem detectada pela triagem do atendimento fonoaudiológico.

Acredito que as diferenças contribuem para superação de dificuldades, aprendido de formas variadas de comunicação e respeito ao outro, confirmado nos extratos que serão descritos.

### **Orientação das sessões**

A orientação das atividades era de responsabilidade do pesquisador, juntamente com uma estagiária do curso de Fonoaudiologia.

Vale ressaltar que o pesquisador passou por uma formação em Psicomotricidade Relacional, com aulas teóricas e práticas, na PUC-RS e ACM, em Porto Alegre, inclusive com a visita de André Lapierre com palestras e debates de formação e qualificação pessoal, além de manter-se em contínua formação, participando de congressos, debates e aprofundando seus estudos através da psicanálise.

Quanto às estagiárias que participaram das atividades com Jr., para serem selecionadas para o projeto, respondiam a uma prova (Apêndice D) com o objetivo de verificar o quanto de posicionamento de respeito ao desejo da criança estava presente em suas respostas, além de terem sido aprovadas na disciplina Práticas Corporais em Fonoaudiologia, disciplina do 1º semestre do curso, com nota mínima final oito. Nesta disciplina além de ser obrigatório à leitura e debate do Livro “Bruno” de Aucouturier e Lapierre e aprofundado os conceitos da Psicomotricidade Relacional, eram realizadas vivências corporais de formação pessoal. Além deste fato, a estagiária realizava ao final de cada sessão um relatório da mesma, juntamente com o pesquisador, sendo auxiliada em suas dúvidas ou em situações vivenciais que lhe trouxeram conflito ou desconforto.

Estes relatórios feitos ao final das sessões com Jr. deram-me condições, além das filmagens e gravações, de organizar o material que segue nestes quase dois anos e meio de pesquisa e estudo.

Foram realizadas sessões com base na Psicomotricidade Relacional de agosto de 2002 a dezembro de 2004, uma vez por semana com duração aproximada de 50 min.

Cada sessão está organizada em três momentos, basicamente. O primeiro, quando procuro deixar claras as regras básicas tais como: não pode machucar os colegas, se machucar e estragar os materiais da sala; estes são os limitadores do brincar. Após conversamos sobre como cada um está se sentindo naquele dia; segundo momento, brincar, brincar, brincar e brincar, onde o adulto participa ativamente e atentamente às mensagens enviadas pelas crianças, e no terceiro momento uma conversa sobre o que gostaram de fazer e o que não gostaram e seus porquês. Então sintetizando, inicia-se por um momento onde se combinam as regras, passando ao momento do brincar livre e espontâneo, finalizando com um momento de conversa e reflexão.

Diante de todas essas primeiras investigações, planejando o quadro geral de Jr., iniciei minha atuação, a partir da assinatura do termo de consentimento informado (Apêndice A) e da entrevista com seu pai.

## Primeira Entrevista

Antes da entrevista com o pai de Jr. foi feita a assinatura do termo de consentimento informado (Apêndice A), onde os responsáveis ficam sabendo como serão realizadas as sessões, os objetivos, riscos ou desconfortos potenciais e seus benefícios. Como o pai tem baixa escolaridade foi feita a leitura em conjunto com o mesmo e esclarecidos, ponto a ponto os termos utilizados e aqueles não compreendidos foram novamente explicados até que ficasse suficientemente entendido.

Passo agora a transcrição da entrevista propriamente dita:

Ao ser perguntado sobre o histórico da vida de seu filho, da concepção, gestação até o momento atual, o pai relata que, por volta de um ano de idade Jr. participou de uma capotagem de carro, não se ferindo, porém se ficou com medo de andar de ônibus e carro. Esta informação não aparece em **nenhum** dos pareceres de atendimento de Jr.

Deparei-me, neste momento, com algo que fora colocado como inédito no caso e certamente de suma importância na vida e na história da *fal(h)a* da fala de Jr.

Freud (1996) sobre o caso Hans, quanto à importância do momento inicial, descreve que nenhum momento é tão favorável para a compreensão de um caso quanto seu estágio inicial, tal qual deparamos aqui, embora infelizmente esse estágio via de regra seja ignorado, ou desprezado em silêncio.

Esta informação, para quem estava focado na pesquisa sobre a importância das questões psicoafetivas, não-verbais, caiu como uma bomba, mostrando um buraco, uma marca inicial que, até o momento, fora desprezada ou colocada como irrelevante por todos os profissionais que se depararam com o caso. O pai prosseguiu com a entrevista, informando que, por volta dos dois anos, Jr. teve uma infecção intestinal e bronquite.

Com três anos de idade foi detectado um torcicolo congênito, que permanecia até o momento (agosto de 2002) fazendo com que mantivesse seu pescoço e cabeça inclinados para a direita. Este era outro fator que coloquei também em evidência, pois posiciona a criança numa situação corporal de desvantagem perante os demais. O pai informou que seria feita cirurgia em 24/09/2002(o que realmente ocorreu).

Tem três irmãos mais velhos, com uma diferença de 21 anos de Jr. para o mais novo dos três. Informou que Jr. realizava atendimento fonoaudiológico, na época, há um ano e meio.

O pai de Jr. disse que sua esposa era doente, tinha pressão alta, teve isquemia e acabava se esquecendo facilmente das coisas. Por isso, afirmou, que seria ele quem traria Jr. para as sessões. O parto foi normal. Atualmente Jr. se caracterizava por ser nervoso e assustado. Gritava à noite e acordava assustado. Gritava também ao andar de ônibus. Seu apelido, ainda conforme relata seu pai, era Gugu. O pai diz que ele brinca com cachorro e ganso em casa. Brincava com amigos em casa e não reagia se tirasse um brinquedo dele. Dormia no quarto dos

pais (na época da entrevista) em cama separada, mas ficava de mão com um deles até pegar no sono.

Além do atendimento de Fonoaudiologia, tinha atendimento psicológico no Hospital de Clínicas e Neurologista. Gostava de andar de bicicleta e ver TV. O pai esperava que Jr. conseguisse melhorar na fala e perdesse o medo.

Neste primeiro contato com o pai de Jr. percebi que, apesar de seu baixo letramento, conseguia se expressar bem, sem receio, sem constrangimento. Enquanto o pesquisador realizava a entrevista com o seu pai, Jr. ficou na sala de espera com a estagiária.

## **EXTRATO DAS SESSÕES**

### **Ação, Comunicação, Desbloqueio**

Passarei à descrição e análise do extrato das sessões pontuais, eleitas pelo prisma do pesquisador como relevantes, pois seria impossível colocar todas as descrições das sessões, que foram em média de 20 por ano.

Partindo das bases da Psicomotricidade Relacional, da visão de ser humano global, em sua totalidade, procurei averiguar as várias situações de comunicação em que a criança se colocava e de que maneira reagia diante delas.

Os problemas de comunicação, seus bloqueios e suas possibilidades foram sendo observados e “garimpados” juntamente com o desenrolar das sessões, nas entrevistas com os pais e nas situações de escola e família.

Todo este material pode contribuir para que eu vá pouco a pouco compreendendo melhor a situação de Jr. e, a partir daí, auxiliá-lo em seu desbloqueio.

## **ANO 2002**

Na primeira sessão em 01/08/2002, fui receber as crianças que me aguardavam na recepção. Como meu foco era a situação de Jr., não entrei nas observações dos outros participantes. Jr. estava com sete anos e seis meses na época. Demonstrava estar encabulado, junto de seu pai, com a cabeça baixa. Chamei as crianças para irem até a sala onde realizava as sessões, mas Jr. não quis nos seguir. O pai se mostrou firme dizendo a ele que deveria ir sozinho. Disse ao pai que ficasse tranquilo e caso Jr. quisesse entrar na sala ele me avisasse.

Entramos, contudo, Jr. ficou na recepção com seu pai. Geralmente as crianças logo se desinibem e entram espontaneamente nas sessões, pois aquele ambiente é totalmente lúdico e de descontração. Mas era o primeiro dia de uma criança que, pelo menos do ponto de vista da fala, estava bloqueada.

Os materiais, (ver p.32) nas sessões de Psicomotricidade Relacional, têm simbolicamente significados variados, entretanto, nesta em especial foram de grande poder de persuasão. O material escolhido para aquela sessão foi o elástico.

Resolvi então envolver as crianças dentro do elástico e saímos pelo corredor como se fossemos um trem, imitando o movimento e o barulho deste. O trem tinha uma direção, a recepção. Estávamos na tentativa de adquirir mais um passageiro para esta longa jornada. Podíamos ver o olhar de Jr. se espichando para entender o que estava acontecendo. O trem foi chegando mais perto, mais perto e quando

vimos já tínhamos mais um passageiro a bordo. Ele emitia gritos fortes pelo corredor e dentro da sala.

Para Aucouturier e Lapierre (1989), o grito não é apenas a emissão de um som, inarticulado, primitivo, primeiras comunicações sonoras, vem carregado de afeto. No caso a alegria de deslocar-se com o “trem”. O grito pode ser considerado como sendo um objeto que é lançado ou projetado no espaço, saindo do interior de si para ir em direção ao outro. Pareceu-me, naquele instante, exatamente isto que estava acontecendo, pois todo seu corpo, expressão facial, além da vocalização, participava daquele momento em que todos unidos viajávamos por caminhos diversos. Permaneceu brincando em todas as propostas.

Essa primeira sessão, na minha visão, foi de enorme importância no transcórre do trabalho, pois sua entrada fora espontânea. O pai de Jr. havia relatado a dificuldade de ficar longe dos familiares, sentindo-se inseguro, relutando em entrar na sala do atendimento Fonoaudiológico e da Psicóloga.

Tentarei mostrar que, no transcórre da descrição desse trabalho, quanto o desejo e a espontaneidade são básicos na busca da autonomia e que esta aceitação inicial foi, sem dúvida, importantíssima para os laços seguintes. Ao final da sessão foi proposta uma atividade de vendas. Seria muito querer que participasse também da brincadeira da venda. Minha fala vedada e agora meu olhar?

Despedimos-nos com um breve abraço. Interessante foi a percepção no transcórre dos relatos de que, também através dos abraços, notei uma evolução na

proximidade de Jr., tanto do pesquisador como da estagiária que realizava as sessões. Ao abraçar, orientação aos facilitadores (pesquisador e estagiária), era para esperar o abraço, ou seja, Jr. era quem devia desejar abraçar. Nessas sessões, notei que quando Jr. ia abraçar a estagiária, colocava as duas mãos em sua barriga e aproximava sua cabeça das mãos.

A autenticidade nesta forma de abraçar e nas demais atitudes presentes nas sessões irá, pouco a pouco, servir para mostrar a problemática psicoafetiva presente silenciosamente passada pela via do não – verbal. A espera da parte dos facilitadores, em receber o abraço favorece esta autenticidade, deixando aflorar o desejo da criança nas situações corporais que mais adiante serão transpostas para sua vida.

A segunda sessão foi realizada em 08/08/2002 e Jr. entrou tranqüilo na sala. Resolvi repetir o material: elástico e nossos corpos. Digo isto para pontuar que nesta abordagem o corpo dos facilitadores, deve estar à disposição do brincar. O corpo, principalmente o do adulto, dos educadores, tradicionalmente deve ser mantido a uma distância “respeitável” e “segura”. Nesta abordagem o corpo é também mais um elemento de descoberta para a criança, diferente da educação tradicional. O corpo do adulto deve estar acessível e à disposição do brincar.

Jr. repetia constantemente uma palavra: “amnei”. Esta palavra irá acompanhá-lo por um bom tempo. O pai não havia mencionado o fato de Jr. repetir constantemente esta palavra na entrevista inicial. Nas brincadeiras percebe-se que Jr. grita e utiliza a cuspida quando é contrariado. Estes recursos empregados para

demonstrar descontentamento, são formas primitivas que ainda permaneciam na comunicação de Jr., mas rapidamente foram sendo eliminadas pela maior proximidade e confiança, tanto do pesquisador como da estagiária. Nesta brincadeira com o elástico ele tentou amarrar várias vezes a estagiária, usando a palavra “amnei”. O objeto, no caso o elástico, é utilizado como objeto mediador para estabelecer um contato com o adulto.

Ele não consegue se fazer entender no momento final da atividade, onde cada um coloca o que mais gostou e que não gostou, pois repete somente a palavra, “amnei”. Esta palavra, na visão da fonoaudióloga responsável pelo atendimento, é um Neologismo, ou seja, a criança inventa uma palavra e a generaliza utilizando-a para tudo, porém este estudo aponta para o que Lacan chama de Holófrase, conceito já destacado na descrição da pirâmide teórica. Com esta visão procurei acolher, apesar de não entender de imediato, a comunicação de Jr. tentando deixá-lo o mais a vontade possível para tentar se expressar da melhor maneira que pudesse.

Em 22/08/02, percebe-se, pela primeira vez, que Jr. utiliza a mão esquerda para desenhar. A utilização da mão esquerda traz algumas dificuldades a criança em sua aprendizagem, principalmente no recorte com tesoura, não por ser canhota, mas pela dificuldade de se encontrar tesouras para canhoto no mercado, pois a lâmina da tesoura deve ser invertida para que o recorte não saia mascado. Muitos educadores não sabem desta informação colocando a dificuldade apresentada no recorte como sendo um problema motor e da coordenação visomotora, pelo desconhecimento do fato. Este pode ser mais um obstáculo, dentre

tantos outros que Jr. terá de superar. Percebia-se também que desde a primeira sessão Jr. mantinha distância da estagiária, não estabelecia contato próximo; brincava e fazia solicitações ao pesquisador durante as atividades.

Como seria a proximidade com sua mãe? Segundo o pai, a mãe, era muito esquecida, não conseguia tomar conta sozinha de Jr. Esta mãe sofreu três isquemias e antes da concepção de Jr. fez cirurgia no coração, apresentando um quadro de grande fragilidade e, por conseqüência, uma distância maior de Jr. A estagiária por ser a figura feminina na sessão poderia estar, simbolicamente, no lugar de “mãe” para Jr.

Nesta sessão Jr. estava querendo empurrar, bater, chutar e amarrar seus colegas, e por isso com dificuldade no final da atividade de realizar o relaxamento proposto pelo pesquisador. Aqui aparece uma ambivalência na necessidade de aproximação e acolhimento, na ruptura do que Lapierre e Aucouturier chamam de Fusionalidade.

A fusionalidade é a penetração simbólica, do corpo do outro. Ela se realiza *realmente* sob sua forma mais profunda, na penetração tônica onde as tensões penetram diretamente o corpo do outro para se harmonizarem com suas próprias tensões. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 31)

Falava constantemente a palavra “amnei”. Em decorrência desta repetição da palavra “amnei”, marquei outra entrevista com seu pai com o objetivo de contextualizar o fato. Na entrevista afirmou ser esta palavra utilizada quando Jr. desejava informar que “está bom”. O apelido de seu irmão mais velho é “nei” e do terceiro irmão tem no final do nome a sílaba “lei”. Foi o mais próximo que cheguei

no momento. Perguntei como ele faz para pedir algo que deseja. O pai respondeu que ele apontava, mas que agora estava se esforçando para falar o que queria. Quanto ao seu relacionamento familiar e com os vizinhos era muito bom; o pai disse que todos gostavam dele. Também informou que Jr. brincava pouco com a mãe e que tinha mais respeito pelo pai. Esta afirmação, da mãe brincar pouco com Jr., confirmou a suspeita da distancia com a estagiária nas atividades realizadas nas sessões.

A sessão seguinte, em especial, tornou-se em minha avaliação um marco no desbloqueio da fala de Jr. Pela primeira vez ele pronunciou a palavra “Não” em 12/09/2002, além de emitir sons como bibi (buzina), gooo (gol) e de animais (au, au, miau, miau). Em meu ponto de vista, a negativa colocada mostrava que Jr. começava a prestar atenção em seu desejo, na busca de autoria e autonomia. A criança sustenta sua posição ou seu desejo também pela negação. Suas ações ainda eram realizadas com bastante força. Demonstrava contrariedade nas intervenções feitas pela estagiária (lugar de figura materna). Estes movimentos de força, negativa e contrariedade começavam a fortalecer as posições e escolhas de Jr.

Em 24/09/2002 Jr. realizou com sucesso a cirurgia de pescoço, torcicolo congênito, ficando afastado das sessões por aproximadamente quinze dias. Utilizou uma coleira para manter a postura por mais quinze dias. Na sessão de 09/10/2002, Jr. continuou pronunciando a palavra “amnei”, porém com menos regularidade. Parecia estar bem disposto e recuperado da cirurgia.

Percebi que apesar de utilizar muita força quando brincava, não reagia a provocação dos colegas, se colocando no chão indefeso. O colocar-se no chão pode significar a busca de um local seguro, de estabilidade. Jr. permanece preso ao chão.

Naquela sessão, utilizei bolas de diversos tamanhos e caixas de papelão. Jr. entrava dentro de uma caixa e pedia que fossem colocadas as bolas junto dele, demonstrava contentamento. Quando outra criança tentava pegar as bolas de dentro da caixa, não reagia, se colocando no fundo da caixa encolhido. Demonstrava dificuldade para impor limite as outras crianças quando o desagradavam, parecia esperar que alguém fizesse por ele. Estes fatos levavam-me a indagar como seus pais lidavam com as dificuldades de Jr., superprotegendo o mesmo, ou até mesmo resolvendo-as para ele; falando por ele? Estas duas cenas anteriores, falam do mesmo limitador, ou seja, a possibilidade de Jr. em ter segurança para alçar “vôo”, se elevar, colocar seu desejo, falar.

Na parte final da atividade quando sentamos em círculo para cada um colocar o que gostou e o que não gostou, ele apontava para a criança que retirou as bolas da caixa onde ele estava, repetindo a palavra “amnei, amnei”, na tentativa de expressar que não tinha gostado do que fizeram para ele, avançando agora na expressão de seus sentimentos. Ao colocar seu descontentamento e dizendo “não” Jr. dava início ao desenvolvimento de sua autonomia apesar de ainda, corporalmente, não conseguir reagir.

Continuava procurando mais contatos com o pesquisador do que com a estagiária, porém na situação em que estava indefeso no chão, aceitou o carinho da

mesma ainda que por pouco tempo. Aqui se confirma o que já fora relatado pelo pai de Jr. posicionando sua maior proximidade com seu filho do que com a mãe.

Foram colocados a disposição das crianças canetas e um quadro para que expressassem aquilo que gostariam mais de fazer na sessão. Os desenhos de Jr. eram bem rudimentares, apresentando garatujas. Percebia-se que todo o desenvolvimento de Jr. estava defasado.

Gostava de escutar historinhas, ouvindo-as com atenção e entusiasmo.

Durante várias sessões a brincadeira predominante foi a de imitar cachorro. Jr. fazia nas sessões um cachorro bravo que latia e rosnava para os outros. Quando se sentia ameaçado por outros colegas “cachorros” buscava proteção com o facilitador (pesquisador). A utilização da linguagem não-verbal, representando um cachorro que externava seu descontentamento não era suficiente para o desenrolar da situação, então, recorria ao adulto para resolução do problema.

Progressivamente a palavra “amnei” foi sendo substituída por outras expressões e palavras, bem como de sua progressiva aproximação da figura feminina, a estagiária. Na última sessão do mês de novembro de 2002, pela primeira vez se despediu da estagiária dando-lhe um abraço.

## **ANO 2003**

Nossas atividades recomeçaram em março de 2003 e Jr. continuava com a utilização da palavra “amnei”, porém com menor freqüência. Nas primeiras sessões, percebeu-se a tentativa de comunicar-se falando, apesar de ser ininteligível. Notava-se estar mais seguro diante das situações que se sentia ameaçado por algum colega que desejava pegar a bola com a qual estava brincando, ou outro objeto, reagindo, colocando seu desejo como prioridade. Esta evolução no desenvolvimento das relações de Jr., estava intimamente ligada também com o surgimento de outras palavras como: vamo lá, totó, gainha (galinha), xixi, vem, mamãe, banana e da progressiva vontade de aproximação da estagiária. O desbloqueio devia partir de seu desejo interno, ou seja, desejo de comunicar-se com o mundo exterior.

Tais evoluções demonstravam mais claramente que o bloqueio psicoafetivo de Jr. tinha forte relação com o bloqueio em sua fala. Seus medos, fobias e seus gritos, certamente estavam intimamente relacionados com situações muito primitivas vivenciadas e ainda em estágio de elaboração. O acidente de carro, com capotagem, pode ter trazido angústias e conflitos expressos pelo sintoma da dificuldade na fala?

Ao conversarmos sobre o nome dos familiares, questionei Jr. para sabermos o nome de sua mãe, ele não sabia pronunciá-lo. Esta dificuldade de contato e nomeação da mãe poderia, também, estar refletida como sintoma do não falar. A não-fala estaria ligada, então, ao seu desejo de proteção, de se sentir acolhido em silêncio. Em contrapartida, percebi que através do brincar livre e espontâneo,

progressivamente seu desejo ficava mais claro e, desta forma, também suas escolhas mais eficazes.

No final do mês de abril houve troca de estagiária. Pensei que poderia haver uma dificuldade de adaptação de Jr., porém percebi que foi tranqüila e sucessiva a transição mantendo o progressivo contato e desinibição que havia se iniciado com a figura feminina.

Essa sessão do mês de maio (08/05/2003) veio com algumas observações e informações interessantes sobre a característica de Jr. que já vinha percebendo. Parece apresentar-se com maior ênfase quando da disponibilidade dos materiais utilizados nesta sessão: elásticos e lenços de diversos tamanhos e cores.

Coloquei uma música com um ritmo alegre e Jr. logo pegou um lenço, colocou na cintura e começou a dançar com muita expressividade. O que eu vinha percebendo nas várias manifestações de Jr. durante este primeiro ano (2002/2003) de contato, era que ele se parecia, no início, uma criança envergonhada e introvertida, todavia com o transcurso das sessões foi se mostrando bastante perspicaz, cômico, criativo, descontraído e alegre. Durante essa sessão do mês de maio de 2003, ele construiu uma “casinha” com cadeiras, lenços e elásticos. Com o elástico, como se estivesse laçando, pegou o facilitador colocando-o em uma cadeira tapando a sua boca com a mão, como se dissesse: não debes falar. Amarrou a estagiária, pernas e braços na cadeira, tapando sua boca também. É como se dissesse: Os adultos não devem falar, nesse momento, posso calá-los. Tenho liberdade pra fazer o que desejo, inclusive propor seu “silenciamento”. Esta

autenticidade e o desejo que se liberta no sentido de capturar os adultos e silenciá-los, era um dos momentos mais importantes para o desbloqueio da fala de Jr., pois ele deveria querer falar, desejar falar. Não o desejo dos adultos que ele falasse, mas falar sobre seus próprios desejos. Dar voz a si mesmo. Por isso nos cala.

Continuamos a brincadeira cada um buscando um novo espaço. Neste momento a estagiária percebendo que Jr. procurava pouco por ela e tendo sido alertada para o fato, nas discussões realizadas com o pesquisador, para a montagem do recordatório das sessões, colocá-se no meio da sala, de costas para Jr., imóvel. Aucouturier (1989) se utiliza desta estratégia relatada no caso “Bruno”. Ele afirma que a imobilização total no meio de um espaço vazio é sempre sentida como um apelo, o que se confirmou com o decorrer da situação.

Jr. pegou uma ponta do elástico e colocou-a ao redor do pescoço da estagiária, amarrou a outra ponta no pé de uma cadeira distante dela e sentou-se no chão, ao lado do pesquisador, amarrando o elástico. Aguardou por alguns instantes e simultaneamente soltava o elástico e atirava-se no chão de barriga para cima. O pesquisador ficou imóvel esperando o desenrolar da situação. A estagiária se aproximava dele; Jr. saía da posição de barriga para cima e sentava-se no chão. Ela voltava a posição no meio da sala; ele tornava a colocar o elástico ao redor do seu pescoço; ela imitava um cachorro e ele diz; “Totó, vem”, fazendo carinho na cabeça da estagiária, mas afastava-se rapidamente.

Toda essa seqüência nos faz refletir sobre o quanto os adultos, em especial os pais e educadores, “calam” as crianças, impondo seus desejos, seus costumes,

suas prioridades. O movimento de Jr. foi, a meu ver, um pedido de escuta. Escutar aquilo que mais importa em uma relação: o respeito às diferenças de cada um. Diferença de tempo, de espaço, de compreensão, de gestos e de tudo mais. Ao mesmo tempo ele propõe uma ligação elástica (o) afetiva e a separação em busca da autonomia. O adulto se apressa e tenta restabelecer o vínculo (elástico solto) supostamente perdido por ele (adulto), que só é novamente aceito quando Jr. propõe a domesticação do adulto com o elástico em seu pescoço, agora como “cachorro”. Daquela sessão pode-se perceber que Jr. era uma criança criativa, expressiva, alegre e que tinha grandes possibilidades comunicativas. Bastava não ter pressa, seguir seu ritmo, propondo possibilidades de comunicação.

O pesquisador e a estagiária (facilitadores) procuraram verbalizar pouco nas sessões, contendo-se em responder apenas o necessário as solicitações da criança. Não competia a eles conduzir o jogo e sim entrar no jogo simbólico da criança, ajudando-a a estruturá-lo. Desta forma, por vezes o facilitador deve se fazer de objeto para que a criança se torne sujeito; porém em outros momentos ele será a “Lei” e sua verbalização poderá tornar-se bastante diretiva.

Nas quatro sessões seguintes, em momentos que Jr. se sentia com medo ou indefeso, falava “mamãe”. Certamente esta palavra e a aproximação com maior frequência da estagiária, eram pedidos de proteção da parte de Jr. pela figura feminina.

Notei que a partir do mês de junho em diante, ele conseguiu manter maior contato e proximidade com a estagiária, evoluindo em sua relação, aceitando-a e

dando abraços. Como sua mãe, segundo o pai, é doente por ter sofrido três isquemias, não comparecendo as entrevistas, tive certa dificuldade em aprofundar minha visão a respeito da sua relação com Jr. Pedi ao pai para marcar um horário que pudéssemos conversar pessoalmente com sua esposa. Propus uma visita a sua residência se fosse necessário.

Percebia-se que Jr. começava a defender-se e colocar seu desejo quando estava sendo incomodado ou quando queriam pegar um brinquedo que estava usando na atividade. Comecei a verificar que ao mesmo tempo em que Jr. pedia proteção, também iniciava o processo de maior independência e segurança em suas atitudes, por consequência, agindo, falando e posicionando-se.

Em 18/09/2003, a sessão iniciou-se com Jr. bem animado, mais comunicativo. Seu colega de sessão trouxe fotos de quando era pequeno e ele disse: “*Nenê sujo coco; banana*”, referindo-se as situações expressa na fotografia. Começava lentamente a articular frases, brincando descontraidamente, sem cobranças e espontaneamente.

Nas sessões de setembro falava mais palavras – “mamãe, pai, Júnior, inei (irmão que mora com ele e com quem divide o quarto) e conta até seis” . Demonstrava estar mais dispersivo, trocando constantemente de atividades. Entendi esta situação de dispersão nas atividades como sendo parte do processo de descoberta de novas possibilidades que estavam surgindo para Jr., passando de uma passividade a um estado de dispersão.

Neste mês, setembro de 2003, fui até a escola onde Jr. estudava no nível B da Educação Infantil, para conversar com sua professora. Notei que existia por parte da docente uma vontade de ajudar, porém não sabia bem como, pois dizia ter muitos alunos e que ela não entendia o que Jr. queria dizer dificultando, assim, seu auxílio. Sentia-se impotente e angustiada diante das dificuldades de Jr. em acompanhar o que propunha a turma. Reclamou que a família não comparecia nas atividades, apresentações do dia das mães, por exemplo, e que ela achava que a criança sentia falta dos pais nas atividades. Jr. demonstrava gostar da professora, sabia dizer seu nome. Esta dificuldade expressa pela educadora era também, certamente o que muitas professoras sentiam ao lidar com as diferenças, ou seja, a falta de uma formação preparatória para auxiliar o educando em suas dificuldades e possibilidades.

Neste ponto importantíssimo do sistema educacional, numa visão permeada pela pirâmide teórica apresentada no capítulo anterior, visualizei a formação pessoal do professor, necessária e urgente à constituição de um novo educador, consciente de si e de sua responsabilidade educacional inclusiva.

Nas sessões de outubro ele permaneceu dispersivo e demonstrava estar mais agressivo. Tinha vontade de propor brincadeiras que ele mesmo inventava. Estava mais agitado. Quase não pronunciava mais a palavra “amnei”. Parecia estar com dificuldades em aceitar limites e escondia-se embaixo das cadeiras. Ao final da última sessão de outubro disse que estava brabo com todos. Ao ser indagado se gostava de vir brincar nas sessões disse que sim.

Todas estas manifestações de agitação, agressividade, eram percebidas como positivas na evolução de Jr., pois determinavam uma mudança radical em seu comportamento inseguro, amedrontado e sem reagir às provocações. Jr. parecia estar num movimento de poder colocar seu desejo, demonstrar suas insatisfações, ser sujeito de sua ação, sujeito de fala.

Iniciamos novembro em uma sala diferente, menor do que a sala comumente utilizada para as sessões. Nesta sala tinha um espelho onde Jr. ficava bastante tempo se olhando, fazendo mímicas com o rosto, como se fosse mais uma descoberta de tantas outras que estava realizando. Pronunciou uma vez a palavra “amnei” durante toda a sessão.

Na segunda quinzena de novembro, recebemos a visita da primeira estagiária do grupo. Ele ficou encabulado e nesta sessão repetiu várias vezes a palavra “amnei” retornando a uma postura mais passiva. Este momento regressivo de Jr. diante da presença da primeira estagiária que participou das sessões, voltando a repetir a palavra “amnei” que havia, praticamente, desaparecido e retornando a um comportamento passivo, mostrava a necessidade sentida por Jr. em viver ou reviver etapas de sua evolução que foram mal ou insuficientemente elaboradas. Estes momentos são aceitos e encarados como fundamentais no desenvolvimento, não só de Jr., mas de todas as crianças, pois a primeira relação da criança com o mundo são relações afetivas, passando pelo contato e tensões tônicas de seu corpo com os outros ou com objetos, suscitando sensações de prazer e desprazer. Acolhendo esta situação de regressão, com toda duração e intensidade

necessárias, permitimos a Jr. retomar o curso de sua evolução, quando sentiu que os obstáculos puderam ser superados naquele momento.

Notou-se que nas sessões seguintes até o encerramento do ano, permaneceu mais agressivo, menos passivo e mais agitado. Certamente estava acontecendo uma grande transformação com Jr., passando de uma criança passiva, que não reagia, não se comunicava verbalmente, não deixava claro seu desejo, para uma criança mais agressiva, mais agitada, falando mais palavras, conseqüentemente, comunicando-se mais. Esta reação foi sentida também na escola, onde o pai relatou que Jr. reclamou que batiam nele no pátio, e este que antes não reagia, agora estava se defendendo e respondendo as provocações e impicâncias de alguns colegas.

Permaneceu por dois anos (2002 e 2003) na mesma escola, na turma de Educação Infantil Nível B. Ao finalizar o ano letivo de 2003, recebeu parecer da professora regente da turma aconselhando aos pais colocarem-no numa Escola Especial.

## **ANO 2004**

Em 2004, o pai de Jr. procurou por uma escola regular que aceitasse o filho, pois não concordava que o colocassem em uma escola especial. Esta atitude do pai demonstrava segurança e confiança em seu ponto de vista, acreditando na evolução de seu filho e em nosso trabalho, pois éramos da opinião que Jr. deveria freqüentar uma turma regular de ensino, desde que respeitassem sua singularidade, como a dos demais alunos, numa visão de Educação Inclusiva.

O pai conseguiu o ingresso de Jr. em uma turma regular de 1ª série, porém logo em seguida foi transferido a pedido da professora e com concordância do pai, para uma classe especial desta mesma escola, com a justificativa que seria mais bem atendido em suas dificuldades.

Nosso sistema educacional ainda acredita que todas as crianças com dificuldades na aprendizagem devem ser treinadas, exercitadas para recuperarem a defasagem em seu conhecimento. As dificuldades detectadas serão sanadas através de exercícios repetitivos. Porém, esquecem que a criança tem uma outra lógica do mundo. Os adultos respeitam e seguem as idéias e o trabalho, entretanto as crianças querem brincar com o mundo.

Iniciamos o ano com nova estagiária, situação a qual Jr. novamente reage bem, apesar de perguntar mais sobre a estagiária do ano passado. Respondíamos

que ela estava bem e que teve que sair do estágio porque iniciou um novo trabalho. Ele parecia estar satisfeito com a resposta.

No mês de abril, no início das sessões, existia uma proximidade bastante forte entre Jr. e seu colega, pois já estavam realizando sessões juntos, desde um ano e meio atrás. Ao chegarem nas sessões logo começavam a brincar de se puxarem e rolarem no chão; necessitavam ainda deste contato corporal. No momento inicial, quando cada um falava como estava, Jr. conseguiu ser mais bem entendido. Trazia seu caderno de aula e lia o que fora escrito por ele. A letra inicial de seu nome, seu primeiro nome e seus desenhos. Parecia estar satisfeito com sua produção.

A palavra “amnei” havia desaparecido de sua fala. Parecia que não estava mais sendo necessária, porque tinha aumentado seu repertório. Conseguia escolher outras palavras e utilizá-las de forma a significar aquilo que desejava expressar. Em uma das sessões fizemos filmagens, ele percebeu a filmadora e perguntou: e isso o que é, tiacato? Ou de outra forma – e isto o que é, tira foto? Ele relacionou a filmadora a uma máquina de fotografar.

Quando viu bolinhas de ping-pong disse: “ovo podre” – se referindo possivelmente a brincadeira do ovo podre que realizava em sua escola. Começava a dar significado e sentido a sua fala. Brincar com as palavras. Progressivamente estava se desinibindo e buscando maior proximidade com a estagiária e cada vez mais aumentando seu vocabulário. Por várias sessões Jr. brincara de prender o pesquisador e a estagiária.

Em uma sessão do mês de maio, ao relatar como estava e o que fizera de diferente, Jr. colocou que não tinha ido a escola e que “*aqui é que é bom*”. Acreditei que esta afirmação poderia dar algumas indicações de que quem sabe a escola não estivesse proporcionando espaços, momentos de brincar suficientes ao interesse dele, tornando-se, assim, pouco atraente e interessante.

No mês de junho, percebi que Jr. ainda tinha dificuldade de dizer o nome de sua mãe. Marquei uma reunião com o pai de Jr., em julho, e ainda não tinha conseguido falar com sua mãe. O pai relatara que Jr. estava na classe especial, demonstrando maior interesse pelas atividades, estava mais motivado. Identificava a letra de seu nome, escolhia palavras que continham a letra inicial, recortava-a com tesoura. Em casa o pai diz que ele falava frases inteiras. Ao ser perguntado sobre ele saber o nome da mãe, o pai disse que ele sabia e que também sabia pronunciá-lo. Insisti que gostaria de conhecer a mãe de Jr. Ficou combinado que o pai nos retornaria com uma data possível para o encontro.

As atividades continuaram no mês de agosto após o recesso escolar. Percebi que a partir de agosto até o final do ano, Jr. tinha chegado as sessões mais calmo, menos ansioso. Conseguia se expressar melhor verbalmente, sendo mais bem entendido. Manifestou gostar de andar de bicicleta com seu sobrinho de três anos.

Quando brincava de bruxa ou monstro e sentia medo falava a palavra “mãe” e corria para trás da estagiária. Esta situação já havia sido externada em outras oportunidades, demonstrando a necessidade de proteção. Gostava de ouvir

historinhas e conseguia identificar e pronunciar o nome dos bichos com a seguinte frase: “exe eu xei – tatu” / “exe eu xei – pato” / “exe eu xei – gato”. Quando não era entendido, procurava repetir sua fala. Nesta fase, ele procura se fazer entender sem vergonha de falar, de repetir até ser entendido. Repetia uma brincadeira com a estagiária que era a de subir em suas costas; esta pode ser sentida como desejo de dominação do adulto ou de ser levado, guiado por este.

No dia 22/10/2004 consegui realizar a primeira entrevista com o pai e a mãe de Jr. juntos. Apresentei-me para a mãe dizendo ser muito bom conhecê-la até porque já estávamos há quase dois anos em atividades com Jr. e este era o nosso primeiro contato direto. Ao serem perguntados de como percebiam a situação atual de seu filho, o pai começou a falar dizendo que, naquele momento, estava conhecendo as letras do alfabeto e já escrevia o próprio nome. A mãe permanecia em silêncio. O pai voltou a falar dizendo que tinha um menino na sala de aula na turma de Jr. que era hiperativo e que implicava com ele. A mãe falou – *O menino é horrível, mexe com ele, é difícil.* O pai disse que o menino atrapalhava a concentração de Jr. na sala de aula. Perguntei a mãe sobre o tema de casa, se ele estava fazendo as tarefas solicitadas pela professora. A mãe respondeu que em casa ele não gostava de fazer certas coisas, que ele era quieto e passava o dia brincando de bicicleta com o “neném” (sobrinho que tem três anos de idade). Os pais comentaram que Jr. dormia no quarto, junto com seu irmão e que já dormia de luz apagada, pois anteriormente tinham que esperar ele dormir para desligar a luz. Até por volta dos oito anos dormia em uma cama separada no quarto dos pais.

Perguntei se Jr. ajudava a fazer as atividades domésticas e a mãe respondeu que as vezes, pois não gostava muito de ajudar; se aparecerem outras crianças ele vai brincar. Jr. sabia onde colocar a sua roupa suja e ir até o armazém, ao lado da casa, fazer compras. Carregava o balde com roupas para sua mãe estender no varal, sabia se vestir, mas a mãe o ajudava, pois não conseguia amarrar seu tênis. Tomava banho sozinho. Neste momento o pai disse que a mãe “mimava” ele.

Questionei sobre sua fala em casa, se estava evoluindo; sua mãe afirmou que estava melhorando, corrigia-o quando ele falava errado. O pai exemplificou mencionando seus dois cachorros o Pirata e o Sheik, pois Jr. não conseguia dizer Sheik ele fala “Teik”.

Comentei que numa das primeiras entrevistas o pai nos informou que o filho gostava muito de comer ovo e, no momento, como estaria sua alimentação. A mãe diz que ele comia tudo separado e alimentava-se de tudo, mas não misturava os alimentos. Continuava adorando chuchu, ovo e salsicha.

A mãe falou que Jr. nunca chupou bico e começou a usar mamadeira quando parou de o amamentar, utilizando mamadeira até os cinco anos de idade. O pai disse que a professora orientou Jr. a encher balão, fazer barulho com a boca. Segundo os pais Jr. gostava da professora, mas ela achava que ele estava devagar.

Encerrei a entrevista perguntando se os pais gostariam de acrescentar mais alguma coisa. O pesquisador perguntou da possibilidade de visitar Jr. em sua casa

para observar seu dia a dia, no que imediatamente concordaram. Também fiquei de ir até a nova escola de Jr. conversar com sua professora da classe especial.

De outubro até o final do ano, o que mais me chamava a atenção em Jr. era que ele chegava calmo as sessões, estava mais carinhoso com a estagiária, dando beijos e abraços, tanto no início como no final das sessões. Quando não queria uma brincadeira ou achava-a chata dizia: “não tem nada pra fazer!”. Quando provocado por um colega dizia: “não qué” – “eu não”, procurando se afastar da provocação, tentando resolver através da fala ao invés da via corporal.

Ao encerrar estes extratos de algumas sessões com Jr., tive o intuito de mostrar sua evolução, seus recuos e seu processo dentro das atividades lúdicas, livres e espontâneas em busca de seu desbloqueio da fala e em consequência de sua autonomia.

## **OLHARES ATUAIS**

Descreverei neste momento os vários olhares, através de entrevistas gravadas e filmadas, em momentos e situações que destaco como fundamentais à elaboração das considerações finais desta pesquisa.

### **Pelo olhar cotidiano**

Entrevista na casa de Jr. em fevereiro de 2005.

P = pesquisador

M = mãe

Pa = pai

Jr

P - O que vocês acham do trabalho que estamos fazendo com ele, vocês conseguem perceber uma diferença nele, assim... em casa desde que ele começou até agora?

M - Sim... eu acho que tá.

P – Sim... mas o que a senhora percebe de diferente?

M - Ah, eu ( ) com mais ( )

Pa - Mais esperto... se soltou... não ia ao bar... ficava encolhido... quando chegava no Hospital tinha que entrar com ele que tinha medo de todo mundo... na parada do ônibus não olhava pra ninguém... tava sempre agarrado em mim, hoje não... hoje já tem que ficar cuidando... quando entra no ônibus com a filha da vizinha já tão dançando, cantando, gritando, coisa que nunca acontecia...

M - Depois chegava contando... mas que bom...

Pa - Agora me dá um sufoco pra cuidar... chamando atenção... às vezes sai besteira também... coisa que ( ) não chegava perto de criança... não brincava...

M - ah... não brincava MESmo... tinha medo... coisa mais séria...

Pa - Hoje em dia não... até com o Joaquim do armazém que brinca com ele ( ) e ele já chega brincando... se eu faço algum trabalho ali no jardim ele me ajuda...

P - E... em casa ele ajuda também?

M - Ah... mas boto: :.. boto: :.. mas gosta mesmo é de brincar...

Percebi, enquanto estava filmando e gravando, que quem lhe deu mais limites foi o pai. A mãe conseguia se comunicar, demonstrando saber seu lugar na família. Manifestou tranqüilidade em falar sobre o filho, apesar de recorrer a fala do marido para explicar ou dar seu parecer quando questionada sobre sua visão da situação do filho, neste momento, enfim, a evolução do desenvolvimento dele. Num primeiro instante, sua resposta não foi conclusiva, o pai era quem fazia as afirmações e ela concordava.

Nas visitas realizadas em sua casa verifiquei que Jr. ainda apresentava dificuldade em falar corretamente as palavras, exatamente como nas sessões.

Transcrevo agora a gravação da fala de Jr. ao se enxergar na filmagem que realizei quando passei com ele nos diversos locais como no pátio e na parte interna de sua casa, para mostrar um pouco de sua fala no cotidiano.

Jr - O Carro e eu ( ) é ta curro... tô aí, hááá::... tu também (pesquisador)... tá loco... eu, ó tu aqui ... aora o canso (ganso)... o canso... hã , hã,... e tu que dê... tu, tu taqui?... tu tá loco... o canso...

A mãe perguntou se Jr. não queria mostrar seu quarto. Interrompi a gravação. Comecei a filmar e ele me levou pra mostrar seu quarto. Após, acompanhado a filmagem do quarto:

Jr - hááá::... atora vê, há ebá::... é, é: :... tu vai vê: :... e tu, dadê tu::...)

Voltei a filmar e Jr. resolveu mostrar novamente os gansos que ele tinha no pátio falando:

Jr - ...aqui, aqui, vai tia foto... tia, eu vô lá... gansa, ganso... tem gansa, ganso...

M - ... não filho é branco...

Jr. não repete o que a mãe diz... segue falando e mostrando seus cachorros:

Jr - eu téio vê... aqui... esse aqui... tete (Sheike nome de um dos cachorros)... tia uma toto, tia... ó: :... xixi... (Jr. sorri pois o cachorro fez xixi no poste). Segue falando:

Jr - ...segura pirata (outro cachorro)... tia toto (foto)... tchumm... já tá... tadê a toto... dexa eu vê...

Fomos em direção à porta de entrada da casa onde estava sua mãe e eu perguntei qual o nome dela.

Jr - ...arina (Marina).

O pai solicitou a Jr. que trouxesse um quilo de batatas do armazém. Fui, filmando, acompanhando-o até um armazém ao lado de sua casa. Ele entrou no armazém e entregou a caderneta para dona da venda dizendo:

Jr - ... tatata

Pegou uma cesta de plástico e começou a apanhar as batatas contando:

Jr - um.. dois... tes... cato...

Mostrou-me uma batata disforme e diz:

Jr - exa não... exa não... feia." ...

Pegou outra contando até doze. Parou de pegar batatas e as levou para dona do armazém pesar (um quilo e meio). Na saída, com a sacola com batatas, foi até um freezer de bebidas e perguntou para mim:

Jr - Refri?...

Eu perguntei o que o pai pediu para comprar e ele disse novamente:

Jr - Refri?

Sáímos sem levar o refrigerante. Ao chegar em casa com as batatas pediu ao pai para comprar o refrigerante. O pai permitiu e ele foi correndo buscá-lo.

Na volta do armazém, chegando em casa, Jr. pegou dois copos e os colocou sobre uma mesa, me ofereceu o refrigerante, aceitei. Serviu um pouco de refrigerante para mim num copo de plástico no que foi repreendido por sua mãe.

Reproduzo agora o diálogo entre mãe e filho.

M - NÃO NEsse copo de plástico... é o teu...

Pegou, então, um copo de alumínio e sua mãe disse:

M - ... aqui filho... copo... (lavando um copo na pia da cozinha).

Jr - ... ah::... esse aí ta sujo... sujo ...

M – SIM... é a marca da TUa mão ...

Jr - ...ah::... é... é... nhé... nhé... nhé ...

Debochou da mãe sem que houvesse posicionamento por parte dela. Tomamos o refrigerante (eu e ele) sentados à mesa e ele me perguntava se estava bom. Respondi que sim.

Em um outro dia, conversei por telefone com o irmão de Jr. que estava no acidente de carro. Este irmão que dirigia o carro para treinar a condução do veículo , juntamente com mais um irmão e um amigo. Informou-me que o carro tinha capotado por duas vezes e eles saíram meio atordoados de dentro do carro que ficou com as rodas para cima. Eles começaram a perguntar uns aos outros por gugu,

apelido de Jr., indagando onde estaria o menino. Acharam-no debaixo do banco, chorando. Pediram socorro a amigos que o levaram até a casa de seus pais.

Conversei também com o irmão que dividia o quarto com Jr. e que segundo o pai era o que o auxiliava nas tarefas de casa. A sílaba final de seu nome é “nei”. Falou pouco, respondendo de forma rápida e direta, parecia estar encabulado. Disse não ter muito tempo para auxiliar Jr. em seus temas, a não ser nos finais de semana. Falou muito pouco, constrangido pela situação de entrevista, por isso não insistimos com mais perguntas.

### **Pelo olhar da Fonoaudióloga**

Fonoaudióloga Responsável – Entrevista gravada em fevereiro de 2005.

P = pesquisador

F = fonoaudióloga

P - Como tu vêes o Jr... a evolução... como ele está agora... e a partir de agora o que ele poderia evoluir?

F – Bom::... a gente tem ( ) assim... no começo o Jr. era uma criança extremamente atípica... né... com atraso no desenvolvimento MUIto grande... ta... e... esse atraso no desenvolvimento pra nós... era sempre uma dúvida em relação ao nível cognitivo dele... o

comprometimento do nível cognitivo... há... ou... a questão social... que é muito marcante... né... que ele é uma criança de um ( ) de uma situação social de risco pra ter dificuldades de linguagem... dificuldades de aprendizagem... né... o nível de estimulação é muito pequeno no ambiente dele...

P - No ambiente familiar...

F - No ambiente familiar exatamente... quando a gente começou a trabalhar... ele não ia na escola ( ) nada... ta... então... a gente buscou no primeiro momento em relação ao aspecto físico dele... tinha o torcicolo... a gente mandou ele pro Clínicas... foi indo... e resolveu o problema... né... lá:: no Clínicas ele passou por uma avaliação com a psicóloga... né... te lembra... há... e aí... a psicóloga constatou a deficiência mental... e a gente ficou na dúvida ainda e questionando e agora... o que fazer? Bom... o que eu vejo... no começo o Jr. não falava ele emitia alguns sons vocálicos... algumas vogais apenas... ta... há... tinha pouco ( ) explorava muito pouco os brinquedos... as ações eram muito pobres...

P - Essa coisa de falar apenas as vogais... tem algum enquadramento dentro da fonoaudiologia... não é mutismo... né?

F - Ele só falava basicamente com vogais e... era extremamente ( ) falava uma só palavra (amnei)... reduzia a essa palavra... que era uma palavra... era um neologismo... ou seja... ele inventou essa palavra... generalizou esta palavra pra tudo e ele era compreendido assim... e ficou... continuava assim... então... não tinha nenhuma ( ) aí... é que entra as questões dos distúrbios de linguagem... assim... uma criança assim ( ) onde a família aceita as dificuldades de fala... e não provoca modificações... a criança permanece ( ) por isso que ele ficava SÓ nas vogais e SÓ nessa palavra... porque todo mundo aceitava... todo mundo compreendia o básico... ta... e aí... não criava pra ele nenhuma necessidade de construir novas palavras... é tipo assim... uma situação extremamente ( ) como da pra ele... há... e aí fecha com as próprias características do próprio Jr... porque ele é uma criança mais acomodada... ele não é uma criança... há... com iniciativa de buscar coisas novas... de explorar ambiente... não... ele sempre foi uma criança pacata... parada... né... aquela coisa de você trazê pra ele tá ótimo... se não traz pra ele tá bom também... então.. essa seria a

característica dele... então... ele mudou muito... tá... com os atendimentos ele começou a produzir... apresentar palavras... produzir os outros sons da fala... então... ele teve um crescimento muito bom nesse tempo de atendimento... ta... então... ele construiu... há... palavras... frases... ele ainda usa frases muito curtas... tá... mais o crescimento foi muito bom... há... o Jr. tinha grandes dificuldades... assim... a gente achava ele como um distúrbio de linguagem... um distúrbio de linguagem... agora... o porque desse distúrbio de linguagem... a gente não tinha claro... porque a única coisa que ele tinha era o torcicolo... e o torcicolo não fecha com o quadro de comprometimento de desenvolvimento... né... nada... não fecharia com nada... então... não teria como ser explicado... tem as questões familiares... as questões sociais... né... que a gente colocou como fator deste distúrbio...há... e o fato também que pode ser das características genéticas é o fato dele ter um irmão que é deficiente... o mais velho... bom... o que a gente viu assim... ele evoluiu muito... teve um crescimento muito bom...há... mas MUlto lento... por mais que a gente oferecesse estímulos... variassem esses estímulos... a aprendizagem dele de noções básicas perceptivas sempre foi muito lenta... né... então... todo processo de aquisição dele foi lento, lento, lento... há... algumas coisas eu acredito que tenham melhorado MUlto... nas questões sociais dele... de relacionamento... porque antes assim ( ) e com o grupo (grupo que Jr. participa conosco)... isso eu acho que foi fundamental pra ele... porque antes quando o Jr. chegava... ele nem olhava... tá... ele não olhava e eu era... digamos assim... como muda muito de terapeuta... eu funciono como a referência deles... por isso... tô sempre conhecendo os pacientes... porque eu sou a referência... no momento que troca de terapeuta eles tem que ter alguém pra fazer a ligação... então eu... eu que tinha que ser e ele não me permitia esse... esse contato... então eu cobrava... toda vez que ele chegava... cobrava oi... eu cobrava tchau e ele nem me olhava... era uma coisa bem de relance assim meio... há... uma questão assim... dele mesmo assim... mas isso não é uma coisa... há... que preocupava... como se ele tivesse um outro distúrbio ... não... isso era dele... aquela passividade dele... bom... isso mudou tanto... é que hoje ele chega... ele me diz oi... me olha... dá aquele meio sorriso assim... mas nada aquela coisa assim... de explosão de ( )

hã...hã... não tem isso... né... é uma coisa bem contida... ele é uma pessoa contida eu acho... bom... o que eu vejo é isso assim... ele teve uma boa evolução terapêutica... mas essa evolução foi lenta... e agora o que dá pra dizer da evolução da linguagem também foi muito lenta... e o que está caracterizando agora... assim... é que parece que está estacionando... porque ele não tem mais evolução...

P - há quanto tempo tu percebes isso... há um ano?

F - ...é que ele retornou pra nós... foi em setembro eu acho... ele ficou um tempo sem atendimento e com esse retorno ele não tinha mudado nada... quando a gente fez a reavaliação... a gente observou que não era assim ( ) o desenvolvimento é algo crescente... que ocorreria independente se ele está em tratamento... as questões cognitivas dele deveriam ter crescido... as questões de linguagem poderiam ter permanecido... mas de pensamento não... pensamento deveria ter evoluído... tá na escola... tá sendo estimulado... tá inserido em outro aspecto social... se fosse só o aspecto social que interferisse e... eu acho que o que tá chegando... né... aparecendo aGOra é que ele realmente tem uma deficiência mental... e essa deficiência mental tá começando a ficar com um *gape* muito grande... né... uma diferença entre a idade cronológica e a idade cognitiva dele tá ficando cada vez mais longe uma coisa da outra... e esse *gape* vai aumentando e eu acho que o que tá ficando agora é isso... ele realmente tem uma deficiência mental... não é só social... não é só o aspecto social que é o que a gente apostou... hã... e fora isso... o fato dele não ter mais evolução... então ele tá realmente encaminhando pra uma estabilização desse desenvolvimento dele... tá...

P - Devido a essa deficiência mental que está sendo suspeitada?

F - Na realidade... ele já tem um diagnóstico de deficiência mental desde os seis anos dele... então a gente já tem o que a gente questionava...

P - Acho que isso foi colocado agora... pois há um ano atrás ele estava em escola regular...

F - A idéia era de deixar sempre em escola regular... até porque como ele tinha um déficit social muito grande... lógico... a deficiência mental ela pode também... poderia ser pequena... leve... a deficiência dele ( ) e ainda ser agravada pela questão social... ta... isso é

que poderia tá acontecendo... então o que... que agente apostou?... a gente deixaria inserido num ambiente social mais rico... será que a gente não consegue um desenvolvimento melhor dele?... esse que foi o trabalho por isso... deixar ele sempre numa escola regular para que o ambiente pudesse ser o mais rico possível e que suplantasse essa parte social dele... tá ... do ambiente... então foi essa... desse argumento... mas ele apresentou muitas dificuldades... ele não conseguia... né... nem se relacionar com o grupo... o grupo acabava sendo muito exigente pra ele... ta... então quando ele foi pra classe especial... assim... eu acho que foi uma boa opção pra ele... né... acho que ele conseguiu um ambiente em que ele pudesse ser respeitado nas dificuldades dele... nos limites dele e que pudesse ser estimulado... acho que quanto a isso sem dúvidas... mas o que eu vejo é que ele provavelmente deve ser encaminhado pra uma escola especial... logo... que ele vai começar a não ter mais aproveitamento na classe especial e... aí... que está o grande problema... porque o pai nem cogita essa hipótese... né... de que o Jr. tem uma deficiência... ele não aceita nada que se coloque a respeito dessa ( ) a gente ainda nem afirma... a gente fala da possível... até pra poder dar esse tempo... pra ele elabora... ele poder perceber que as dificuldades dele são grandes... então... é isso que a gente vê assim... mas ele mudou muito assim... com certeza a evolução dele foi muito grande...

### **Pelo olhar da Professora**

Fui até a escola, em fevereiro de 2005, entrevistar a professora da classe especial que Jr. frequenta desde junho de 2004.

A professora recebeu-me no intervalo do recreio, na sala de aula onde Jr. estudava. Transcrevo abaixo a entrevista gravada.

P = pesquisador

Prof = professora

P - O que estás percebendo do Jr. do ano passado pra cá?

Prof - O ano passado eu notei que ele evoluiu bastante... não é pela relação com a turma... apesar das dificuldades que ele tem de se comunicar... a linguagem dele tem bastante defasagem ainda pra se comunicar com os outros... mas à parte... assim... hã... da parte cognitiva... na parte motora ele evoluiu... agora to observando o início...

P - Tu o pegaste de maio do ano passado pra cá?

Prof – É... ele saiu da primeira série regular e veio pra mim...

P - Aqui são quantos alunos?

Prof - Agora eu estou com doze... o ano passado foi bem mais tranqüilo pois eu tinha nove alunos... e esse ano eu recebi três alunos bem comprometidos... com problemas de conduta...

Entrou uma criança e a professora disse que estava conversando com o médico de Jr. Eu disse a ela que não era médico, e sim professor. Ela disse que sabia, mas falava isto porque assim eles respeitam mais.

P - Como tu vê a evolução dele este ano?

Prof - Eu achei que está muito lento...

P - Na parte escrita?

Prof – Não... nem iniciei ainda... né... pois neste primeiro momento faço uma sondagem deles... pra eu montar o plano de estudo... até dia 31 estou refazendo... à parte de cores...

discriminação visual... percepção... aí... depois eu vou montar meu plano de estudo... a partir de abril mesmo que a gente vai começar... pretendo montar dois grupos... um para introduzir a alfabetização... que o Jr. está neste... e o outro é mais assim... desenvolvimento diário... parte de cores... tamanho... porque aquela turma LÁ... ainda não dá...

P - Tu vê uma perspectiva para ele voltar pra uma turma regular... o ano que vem... este ano?

Prof - Olha... este ano é uma coisa assim... que é assim... difícil... tu ( ) mas pela experiência que eu tenho... ele ainda... ele precisa disso aqui... é assim ó::... eu... na parte assim ó::... da linguagem dele... a gente muitas vezes não entende o que ele fala... né... sei que ele melhorou bastante... hoje ele já se faz mais entender... mas ele ainda tem bastante dificuldade... e na parte motora também... recorte... tem coisas que eu tenho que dar ainda punção pra ele fazer...

P - Tu percebeste que ele é canhoto?

Prof - Sim...

P - É porque a tesoura... a lâmina tem que ser invertida...

Prof - É... infelizmente... infelizmente... né... não mas até eu não exijo assim...

Entraram alguns alunos interrompendo a entrevista mas logo a retomamos.

Prof - O que eu tava falando pra ti?

P - Sobre punção... recorte...

Prof - ...é... então... eu estou usando a punção... coisas pequenas... né... desenhos pequenos... ele usa a punção... e na parte de outra ( ) quando ele usa a tesoura eu não exijo ( ) até que ele faça o contorno exato... mas que ele deixe mais ou menos delineado... né...

P - E na questão da família... o que tens percebido assim...

Prof - Olha... eu acho assim... por exemplo... quando eu mando tema pra casa... ou quando ele não conclui na aula... aí eu mando pra casa... aí o pai não viu... aí eu digo olha... tem tema... não é... e aí... ele não vem feito... aí ele ( ) são etapas que vão perdendo... né... porque a gente que trabalha... como eu que trabalho a quase trinta anos com esse tipo de criança... tu monta um trabalho todo sistematizado... mesmo nesta parte de sondagem... uma encaixa na outra... né... sistematizado... aí ele não realiza atividade na aula... é um recorte... uma colagem... aí não vem feito... então ele já perdeu... aí eu mando de novo... aí vai acumulando... e muitas vezes eles não dão esta atenção a ele...

P - E com a mãe... tu tens conversado ou não?

Prof - Eu conversei só agora... que o ano passado mesmo eu quis fazer entrevista com ela.. não tinha conseguido fazer que ela adoeceu várias vezes... marcava... aí esse ano eu consegui fazer entrevista com a mãe... e eu acho assim.. ó::... uma coisa que eles poderiam dar mais tarefas para ele... mais responsabilidades e até assim... ó::... eles entraram no refeitório ( ) todos têm que pegar o pote... aí eu tenho que dizer... Jr. vai pegar o pote... aquelas coisas que até eu tive falando com o pai... deixar ele pegar a roupa... se vestir... sabe aquela brincadeira de encontrar seu sapato?... eu faço na aula... ele demora um tempão... ele fica... ele não consegue localizar o seu material... então eu acho que eles tinham que... em casa ( ) olha... ele não vai ser sempre pequeno... ah::... mas ele evoluiu... sim... mas ele pode evoluir mais... então... deixa ele pegar o pão dele... deixa ele passar a manteiga no pão... é fundamental para o desenvolvimento do ser humano... o SE servir salada... não mexer nas panelas... mas coisas básicas... não e... eu acho que podiam investir mais nisso aí... até para ter mais autonomia...

P – Então... ele está evoluindo?

Prof - Mas estas tarefas de casa são muito importantes... me lembro que teve um menino... eu mandei uma tarefa e ele faltou dois dias... e este tipo de criança sempre tem... é gripe... é tudo mais acentuado... é mais forte... aí ele faltou dois dias aí... eu peguei e montei um polígrafo... a atividade foi feita na aula e eu mandei pra casa... no outro dia me trouxe por fazer... então... eu acho assim... o que ele tenha aí... eu vou retomar com a mãe... e tem o

tema para fazer em casa e não pra fazer na aula... os temas que eu mando é assim... colar sementes no traçado da letra... aí ele colou em tudo... localizar seu nome e pintar... estamos trabalhando muito... a localização do nome... agora ele já está traçando bem o nome dele... coisa que ele não fazia... então são coisinhas assim... básicas... da pra ler e saber o que tem que fazer... pintar a letrinha inicial do seu nome... coisinhas básicas que eu faço pra tema para eles fazerem em casa... então eles têm que dar mais atenção a isso aí... porque o pai disse que trabalhava e não podia trazê-lo a tarde... porque eu tive um problema de saúde o ano passado e passei pra tarde... aí eu disse pra ele olha... desculpe... então... vai ter que procurar outra escola pra ele...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - Iluminando o Caminho

Esta é a história de uma criança, que possivelmente representa a de muitas outras, que por uma dificuldade, esteja essa onde estiver, faz com que os profissionais, educadores, pais e familiares, tentem enquadrá-lo em alguma ordem para, desta forma, “auxiliá-lo” e/ou “entendê-lo”.

Porém, passa despercebido a todos, a complexidade do sujeito. Sua história, suas marcas, suas carências, suas possibilidades e seu reconhecimento. Este estudo realizou uma abordagem de pesquisa que buscava ir ao encontro daquilo que pudesse dar alegria, vida, sabor e saber à criança: o brincar.

Brincar sem amarras, sem obrigações externas, livres e libertas. O desejo comandando as ações e comunicações. Nosso trabalho vem do brincar, livre e espontâneo, sem a necessidade da fala. Fala-se quando o desejo o solicita. Prepondera o não-verbal, sua expressividade e suas variadas formas de comunicação e expressão.

Em Jr. a dificuldade estava aparentemente na fala. Para nós, fica registrado como um sintoma de dificuldade na fala. Nossa expectativa foi a de favorecer a fala através do não-verbal. Então como entrelaçar o não-verbal com a fala na articulação de seu desbloqueio?

A escola, professores, profissionais da saúde, pais, enfim, os adultos em geral, acreditam que os estabelecimentos de ensino são locais onde devem ser treinados e passados os conhecimentos à criança. Um local em que as dificuldades

devem ser detectadas através de testagens e sanadas por meio de muitos, exaustivos e repetitivos exercícios.

Nossa grande aprendizagem é, acredito, entendermos como através da brincadeira, da expressão, do jogo corporal, do não-verbal, a criança aprende, desaprende, reaprende, inventa, cria, recria, sonha, vive e busca seu reconhecimento.

Propomos trabalhar com o que há de saudável na criança. Com suas possibilidades de ascensão, de espontaneidade e de possibilidade, respeitando os limites de cada um, ou seja, suas diferenças. Nesta visão do reconhecimento está a chave da superação das dificuldades pelas possibilidades que se apresentam.

“Conhece-te a ti mesmo”, já dizia Sócrates. O conhecimento é fator consciente, elaborado, pensado, adquirido por meio de reflexão, por intermédio da cultura, contudo, necessita do *reconhecimento*. Este emana do inconsciente, de dentro para fora, ato interno percebido por aquele que deseja ser reconhecido por alguém ou “alguéns”, que o manifestam a partir de um desejo interior.

Percebi claramente a evolução do desejo de Jr. desde o momento em que foi enlaçado pelo *trem elástico*, na ligação *elástica(o) afetiva* com a estagiária, passando pela libertação da palavra, “coisa”, sintoma manifesto pela Holófrase “amnei”, pedindo, quem sabe, o amor de alguém; **ame, ei!** ou simplesmente, amei.

Destaca-se, ainda, a importância de um processo passando da solidão de uma palavra, a interação, do contato, da demonstração de seu desejo ao surgimento da negativa, do não. Contagem de si, da imagem especular, do eu, aqui, desejante.

Lentamente o desbloqueio da fala foi acontecendo, lentamente a imersão na palavra. O lugar simbólico ocupado pela estagiária, foi aos poucos e juntamente com o aparecimento da fala, tornando-se mais próximo. Ainda apresenta-se difícil a aproximação desta “mãe” simbólica. Então, o objeto mediador de contato entra em cena e de novo ele é o elástico que alonga sem romper, o cordão umbilical que nutre, sacia a fome. Podemos associar este cordão umbilical, que ainda não foi rompido, a quem sabe a situação de dormir de mãos dadas com os pais, ou de luz acesa. Vejamos que esta união tem duas extremidades. Uma da mãe e outra da criança. Colocamos aqui a vontade dos pais, mesmo inconsciente, de que o “gugu” permaneça, neste estado de neném, protegido e, ao mesmo tempo, necessitando de proteção, de minha (pais) proteção.

Mesmo que parta da criança o desejo de rompimento, esta precisa que o adulto lhe dê um tempo, aguarde o momento no qual sentirá segurança de dar e receber acolhimento, proteção, seja com beijos ou abraços, ou subindo em suas costas, ou domesticando sua ação como um cãozinho seguro pelo elástico em seu pescoço, como fez com os facilitadores. Quem sabe até regredindo ao “amnei”, que parecia ter desaparecido e quando menos se espera reaparece como num retorno a um patamar seguro, retorno ao colo, para somente depois de acalmado retomar seu caminho a passos seguros.

O contexto familiar de Jr. certamente o levou a permanecer por muito tempo “enclausurado” e, ao mesmo tempo, imerso neste banho de linguagem em que toda criança está envolvida quando presente no contato social, mesmo que seus pais tenham baixo letramento dificultando sua inserção na cultura. “Protegido” no sentido de não oportunizar, de bloquear, o despertar da fala, pois não necessitava dela para ser entendido, bastava apontar ou utilizar a palavra “amnei” que o entendimento acontecesse.

Enxergando, sendo falado e atuado no mundo pelos pais, pouco restou a Jr. Até mesmo escolher comer alimentos mais fáceis de serem ingeridos sem necessidade de mastigação, ou seja, desgaste de energia rompendo fibras para auxiliar em sua digestão, não era necessário, pois o leite materno e o mamá, depois o chuchu, ovo e salsicha são facilmente absorvidos pelo organismo. “Amnei”, ou seja, pela tradução do pai, está bom. Assim repetia-se a cena. Porém quem estava atuando?

Em contrapartida, Jr. em meio às brincadeiras nas sessões, quando por algum motivo esbarrava em algum objeto, procurava sozinho em total silêncio acalmar seu machucado. Será que não foi assim seu sentimento ao ficar sozinho de baixo do banco de um carro que por duas vezes capotou, tendo apenas um ano de idade? Quem poderá dimensionar os efeitos surgidos desta situação apavorante, angustiante e traumática? Seus pais, que não estavam no local, ao receberem seu filho, sabendo deste acidente, de toda situação ocorrida, poderiam deixar de “protegê-lo”?

Não nos cabe julgar situações ou atitudes, apenas constatar e iluminar caminhos, quem sabe, que colaboraram para aparecimento deste sintoma da dificuldade da fala de Jr.

No caso do pequeno Hans, Freud diz, a respeito da ansiedade:

Entretanto, de vez que toda a corrente de pensamentos era provavelmente incapaz de se tornar nitidamente consciente também esse sentimento aflitivo foi transformado em ansiedade, de modo que sua ansiedade atual se estabeleceu tanto em seu prazer anterior quanto em seu atual desprazer. Uma vez que um estado de ansiedade se estabelece, a ansiedade absorve todos os outros sentimentos; com o progresso da repressão, e com a passagem ao inconsciente de boa parte das outras idéias que são carregadas de afeto e que foram conscientes, todos os afetos podem ser transformados em ansiedade. (FREUD, 1996, p. 39)

Dentro deste quadro as fobias apresentadas pelo menino, como ansiedade, medo de andar de carro, ônibus, elevador, medo de escuro, podem ser perfeitamente entendidas pelo fato acontecido, apesar de não existir qualquer menção a esses fatos nos pareceres dos profissionais que o atenderam.

Apesar do torcicolo congênito não ter sido colocado como relevante à dificuldade na fala de Jr., ressaltamos nossa visão global do sujeito, ou seja, uma criança com encurtamento da musculatura do pescoço, terá afetada sua imagem e consciência corporal, portanto interferindo e colaborando no desenvolvimento de sua auto-estima.

Nossa disponibilidade corporal como facilitadores (pesquisador e estagiária), respeitando e favorecendo a descoberta de seu desejo de agir, de interagir, de posicionar-se e por conseqüência de falar, foram a meu ver preponderantes às necessárias investidas afetivas de agressividade, proteção, regressão, acolhimento,

transgressão, limitação, aproximação, separação, continência, por parte de Jr. nas sessões, simbolicamente enviadas ao “papai” e “mamãe”, que, em seus registros real e imaginário, fizeram sua transposição através de nossa interação com Jr.

Outro fator que destaco no desbloqueio progressivo da fala de Jr., foi sem sombra de dúvida sua disponibilidade, alegria, criatividade e perspicácia. No primeiro momento do *trem elástico* em agosto de 2002 até a última sessão em dezembro de 2004, notei a vontade de Jr. em brincar, em divertir-se, com alegria de viver e aproveitar os momentos, fazendo pirraça, dando risadas, ou seja, demonstrando estar cada vez mais dando sentido e significado as suas ações. Porém sua posição como sujeito autor e ator ainda não estava refletida através da palavra. O que lhe falta então?

A introdução de uma criança na língua depende de como esta será falada pelos pais ou adultos, de como estas comunicações e conteúdos desta informação o tornam sujeito pela sua falta. No momento onde não é falada é que sua fala se constitui. Portanto falar não é simplesmente a colocação de pensamentos em ordem, de forma a produzirem uma idéia, é mais complexo. Repito então : Eu não sou o que falo, falo o que penso ali onde não falo (falta) - reinventando a fala na visão do silêncio que se produz pela sua {im}possibilidade. Quem pode escutar o que não é dito?

É exatamente por isso que Freud inicia seus estudos em psicanálise de crianças com o estudo do caso do pequeno Hans através da escuta de seus pais. A criança então está imersa neste banho de linguagem e dialogando, mesmo que não fale, por meio do diálogo dos inconscientes, mencionado em nossa pirâmide teórica.

Diálogo não-verbal, passado pelos gestos, olhares, vocalizações. A dificuldade na fala de Jr., pode estar aprisionada exatamente neste ponto em que se faz necessário colocar-se cada um em determinada posição em relação ao outro.

O estudo ajuda-nos na seguinte perspectiva: a mãe ocupa seu lugar, opera sobre a criança, porém juntamente com o pai, favorecem a permanência de um estado de dependência pela proteção imposta a Jr., mantendo-o “seguro” em uma posição de espera, passivo.

Encontramos em Jerusalinsky quanto ao modo de como um bebê é introduzido na língua:

[...] se ele é falado em termos de representação de coisa é diferente a conseqüência de sua entrada da língua de que se é falado no campo da representação de palavra. [ . . . ] pode no discurso parental prevalecer uma sobre a outra e dessa prevalência o sujeito entra na língua de um certo modo: representado como coisa ou representado como falta de coisa que convoca aí um sujeito. Se falta a coisa, um sujeito tem que vir a escolher que coisa colocar aí. (JERUSALINSKY, 2002,p.49)

A diferença reside em perguntar ou saber o que o bebê está necessitando. A falta, pergunta, pressupõem uma resposta, mesmo que ainda não se possa falar.

Quando em nossas sessões com Jr. utilizamos (pesquisador e estagiária) a linguagem não-verbal, instauramos a falta no jogo da fala. Propomos um jogo em que a falta gera uma resposta. O adulto se cala para a criança falar. O sujeito então

começa a se perceber em seu discurso, a marcar sua posição desejante. E Jr. fala, “*aqui é que é bom*”, referindo-se às sessões comparadas à escola. Na escola encontramos outro fator que cala, pois não favorece o espaço da pergunta. A resposta está dada. Não há espaço para a falta. Aqui os normais e lá, os especiais.

A educação muda. O ambiente educacional emudece o ser, pois não inclui a diferença em seus currículos, pelo contrário é necessária a prova. Provar que se sabe o conteúdo informado por aquele que detém o saber, o conhecimento. Se o recorte não está adequado, utilizamos a punção, mas o que há de punção no recorte, me pergunto? Mas aqui é lugar de perguntas?

A educação muda? Ao focar a Psicomotricidade Relacional, a Psicanálise e a Educação Inclusiva como constituintes da pirâmide teórica, compreendemos que exatamente a mudança na educação deva atingir o sistema educacional, sua visão de sujeito, das possibilidades encontradas no **reconhecimento** das diferenças de cada um e de todos, em suas escolhas, suas falhas, falas. Diálogo dos inconscientes. O necessário reconhecimento do inconsciente na educação. Há falta.

A educação muda! A muda pode ser o broto da planta. Ali ela está crescendo, despertando, iniciando seu desenvolvimento. Ela já nasceu, mas ainda é muda, ou seja, está em transformação, em constante aprimoramento. É incipiente, mas está com todo o código genético pronto para aflorar, desabrochar. Vivo, vivás.

No que Jr. muda...

No momento o que posso afirmar é a enorme mudança em seu comportamento e comunicação, passando de uma criança que não reagia, passiva, inibida, presa a palavra “amnei” a outra de alegria, comunicativa, desejante e ousando a fala. Estes são os efeitos imediatos percebidos em Jr.

Participei dessa evolução, juntamente com seus pais, mas em especial de seu pai, figura fundamental no papel de não aceitação de um “*status quo*”, o qual impõe ao diferente um lugar de falta de condições de evolução. Em momento algum este pai desacreditou das possibilidades de seu filho. Ele afirmava que o mais importante era fazer com que Jr. pudesse falar e ser compreendido. Confiou em nesso trabalho e esteve sempre aberto a conversar e colaborar nas atividades propostas. Em momento algum aceitou o rótulo dado a seu filho de deficiente mental. Lutou e conseguiu lugar em uma escola regular em uma classe especial.

Procurei restabelecer a dinâmica do desejo do ser em busca de sua autonomia, procurando utilizar suas possibilidades na resolução dos problemas. Cabe ressaltar a necessidade de uma modificação da dinâmica familiar de superproteção de Jr., dificultando seu desenvolvimento.

Além disto, destaco o envolvimento e estudo aprofundado realizado pelas estagiárias que participaram do trabalho, percebendo a importância e valor simbólico de seus investimentos nas atividades. Fica confirmada a importância da formação pessoal preconizada por Lapierre em todas suas manifestações àqueles que desejam realizar um trabalho como o descrito nesta pesquisa.

Os efeitos imediatos nas sessões com Jr., por mais significativos que possam ser, necessitam ser acompanhados longitudinalmente, embora demonstrem favoravelmente uma melhora em sua qualidade de vida.

Freud escreve sob o título de PÓS-ESCRITOS (1922) o encontro que teve com um rapaz que se apresentou a ele na primavera de 1922, informando ser o pequeno Hans. Para sua alegria ele era um rapaz de dezenove anos, na época, e declarou estar perfeitamente bem e que não sofria de nenhum problema ou inibição.

Meu desejo é, quem sabe, conseguir o mesmo intento ao encontrar Jr. daqui a dez anos como um rapaz que se declare alegre, desinibido, comunicativo e com a mesma vontade de viver de quando nos despedimos com um longo e fraternal abraço.

## REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, B.; LAPIERRE, A. *Bruno - psicoterapia e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 80p.

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre: CMC Editora, 2001.174p.

\_\_\_\_\_. *Jogo de posições da mãe e da criança: ensaio sobre o transitivismo*. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.160p.

BICUDO, Maria Aparecida V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez Editora, 2000. 167p.

BUENO, Jocian Machado. *Psicomotricidade - teoria e prática*. São Paulo: Editora Lovise, 1998. 175p.

CUNHA, Maria C. *Fonoaudiologia e psicanálise: a fronteira como território*. São Paulo: Plexus, 1997.

DOLTO, Françoise. *Tudo é Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 2002.162p.

FOLBERG, Maria. *Crianças Psicóticas e Escola Pública*. In: FLEIG, Mário. *Psicanálise e Sintoma Social*. São Leopoldo, Unisinos, 1993.102p.

FOLBERG, Maria; CHARCZUK. *Crianças Psicóticas e Autistas - a construção de uma escola*. Porto Alegre: Editora mediação, 2003.

FONSECA, Vítor da. *Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 176p.

FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

\_\_\_\_\_. *Obras psicológicas: antologia organizada e comentada por Peter Gay*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

\_\_\_\_\_. *Duas histórias clínicas (o pequeno Hans e o homem dos ratos)*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. 293p.

\_\_\_\_\_. *O Ego e o Id e Outros Trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2004. 224p.

GOLDENBERG, Miriam. *A Arte de Pesquisar*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

GUILLERAULT, G. *Prefácio* – in: DOLTO, Françoise. *Tudo é Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 2002. 162p.

HURTADO, Johann G. G. Melcherts. *Glossário básico de psicomotricidade e ciências afins*. Curitiba: Educa/Editor, 1983. 139p.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Seminários II*. São Paulo: Linear B, 2002. 90p.

LACAN, Jaques *O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud, 1953 - 1954*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954 - 1955*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985. 415p.

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969 - 1970*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1992. 209p.

\_\_\_\_\_. *Escritos*. 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.,1996.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo : Editora Manole, 1984. 139p.

\_\_\_\_\_. *A Simbologia do Movimento: psicomotricidade e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LAPIERRE, André. *Psicomotricidade Relacional e análise corporal da relação*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 247pp.

LAPIERRE, André ; LAPIERRE, Anne . *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos - Psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. 2.ed.- Curitiba: Ed. Da UFPR : CIAR,2002. 166p.

MANNONI, Maud. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 107 p.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

MONTAGU, Ashley. *Tocar*. São Paulo: Summus, 1988.427p.

OLIVEIRA, Sergio I; PARLATO, Erika M.; RABELLO, Silvana. *O Falar da Linguagem*. São Paulo: Editora Lovise Ltda, 1996.

PALMIER, Jean Michel. *Lacan (por) Jean Michel Palmier*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1977.

PEARCE, Joseph C. *A Criança mágica: a redescoberta do plano da natureza para nossas crianças*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.301p.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação – redefinindo o valor da escola*. Ed. Graphia, 2002.

ROSENBERG, Ana Maria Sigal de. *O lugar dos pais na psicanálise de crianças*. 2.ed. São Paulo: Editora Escuta, 2002. 176p.

VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Ligia C. *Lacan: operadores da leitura*. 2.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

VORCARO, Angela. *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. 208p.

## APÊNDICE

## **APÊNDICE - A**

### **Termo de Consentimento Informado**

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TÍTULO - "DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM - UM ENFOQUE RELACIONAL"

Orientador- Facilitador: Professor Celso Luiz Mastrascusa

Fone: 51-32460163

Clínicas em Hospital de POA

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS: O Projeto estará embasado na importância da auto-estima, onde será valorizado o potencial de cada sujeito, evitando preconceitos ou discriminações que a sociedade impõe, acreditando no futuro da criança e no dinamismo de sua evolução. O desejo da criança será observado como pulsão de vida e, por consequência, de vontade de aprender e superar obstáculos.

PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS: será realizado um trabalho em grupo de no máximo três participantes. Será marcada uma entrevista inicial com os pais ou responsáveis para esclarecimentos de dúvidas, onde será assinado este termo de consentimento; após o grupo receberá atendimento em sessões de aproximadamente cinquenta minutos, onde serão realizadas atividades com base na psicomotricidade relacional, de acordo com a caminhada de cada grupo, em busca da autonomia de cada participante. Através das observações das sessões, o orientador - facilitador poderá adequar as atividades ao desenvolvimento do grupo e individualmente. Estas atividades serão orientadas pelo facilitador (Celso Luiz Mastrascusa) acompanhado por estagiária(s) das Clínicas em Hospital de POA.

**RISCOS OU DESCONFORTOS POTENCIAIS:** Neste tipo de projeto, não estão previstos riscos nem desconfortos de nenhuma natureza aos participantes. O que pode acontecer é uma certa inibição inicial, natural pelo desconhecimento dos participantes entre si e entre o orientador - facilitador e estagiária(s), facilmente superado na continuidade das sessões. Qualquer alteração no comportamento da criança, deverá ser comunicado ao orientador - facilitador.

**BENEFÍCIOS ESPERADOS:** Os participantes sentirão uma harmonia corporal e bem estar psíquico, bem como uma melhora na qualidade do aprendizado e em consequência, uma melhora na qualidade de vida.

Pelo presente consentimento informado, declaro que fui esclarecido, de forma detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que será submetido meu filho (a) ou meu representado legal, dos riscos, desconfortos e benefícios do presente projeto, todos acima listados.

Considero-me, igualmente, informado:

da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios, e outros assuntos relacionados com a pesquisa; da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo de qualquer ordem;

da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade, sempre que o caso for utilizado na forma de debate, estudo, gravação e/ou filmagem;

do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade de continuar participando;

da disponibilidade de tratamento médico e a indenização, conforme a legislação, caso existam danos à saúde do meu representado, diretamente causados por esta pesquisa; de que não terei gastos com a participação neste projeto da criança pela qual sou responsável.

Data:

Nome do Participante:

Nome e assinatura dos pais ou responsável legal:

Observação: O presente documento, baseado no item IV das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para a pesquisa em Saúde, do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96), será assinado em duas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do Paciente ou do seu Representante Legal e outra com o(s) Orientador (es)- Facilitador (es) Responsável (eis).

**Nesta data encerro a participação de meu filho ou representante legal, neste projeto, declarando estar satisfeito com todos os procedimentos realizados e com os termos deste consentimento informado, nada havendo a reclamar.**

**Data:**

**Nome do Participante:**

**Nome e assinatura dos pais ou representante legal:**

**APÊNDICE - B**

Entrevista Inicial

**ENTREVISTA INICIAL**

Nome do participante :

Fone:

D.N.:

Idade :

Sexo :

Data:

Nome dos Pais ou Responsáveis :

Lugar que ocupa na Família?

- 1- Recordatório da concepção, gestação, nascimento até o momento atual:
- 2- Descreva como você percebe o participante quanto a seu relacionamento familiar e em geral?
- 3- Quais as dificuldades percebidas pela família até o momento?
- 4- Quais os tratamentos ou atividades já realizadas com o participante?
- 5- Qual sua(s) atividades preferidas?
- 6- Qual sua expectativa quanto a este trabalho?
- 7- O que mais gostariam de acrescentar?

**APÊNDICE - C**

Relatório Semanal da Sessão

**RELATÓRIO SEMANAL**

1.Participantes:

2.Data:

3.Materiais utilizados:

4.Duração da sessão:

5.Facilitadores :

**Observações :**

**APENDICE D**

Prova de Seleção

PROVA DE SELEÇÃO PARA ESTÁGIO NÃO REMUNERADO  
DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM - ENFOQUE RELACIONAL  
CLÍNICAS em Hospital de POA

Coordenação: Professor Celso Luiz Mastrascusa

Nome da Candidata :

Data:

Responda as questões abaixo com base nos estudos de Lapierre e Aucouturier:

Como você agiria, se uma criança, em um grupo de três, após ter iniciado as atividades, se :

1)... dirigisse até a porta da sala dizendo que iria embora?

2)... ficasse sentada num canto, sem participar da brincadeira?

3)... começasse a gritar e se agitar, sozinha no meio da sala?

**ANEXO**

**ANEXO A**

Parecer Final da Orientadora

PPG-Edu 29/07/2005

PARECER sobre a

## DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

INTITULADA: O que a criança nos diz quando parece nada falar?

O desbloqueio do discurso falado através do não-verbal.

AUTOR : Celso Luiz Mastrascusa

Este trabalho final do Mestrado em Educação de Celso Luiz Mastrascusa apresenta-se como uma expressão da confiança de um profissional (no caso, mestrando) no trabalho desenvolvido com seu aluno, apesar da desconfiança atestada por um neurologista, um psicólogo, um fonoaudiólogo de se tratar de um caso de deficiência mental e, conseqüentemente, sem esperanças.

O menino analisado (Júnior) neste caso, já em idade escolar, não falava. Ou seja, a principal ponte de ligação com seu ambiente, o discurso verbal, estava desativado. Mas, bastante "estranhamente", seu pai o entendia, seus irmãos o entendiam. E Celso tentou entendê-lo.

Freud, nas formulações sobre os Dois Princípios do Acontecer Psíquico (de 1911), destaca que "a tendência geral de nosso aparelho psíquico em apegar-se tenazmente às fontes de prazer disponíveis e sua dificuldade em renunciar a elas podem ser atribuídas a um princípio econômico de poupar esforço." Esta afirmativa encaminha a dúvida sobre Junior que não precisava construir um discurso dentro do código combinado entre os adultos mais próximos para que estes o compreendessem. Suas necessidades mais imediatas eram atendidas. Daí, para que introduzir-se no código, para que recorrer a seus elementos? A ponte entre Júnior e os outros estava funcionando. Comodamente, Júnior não se incomodava, não incomodava à família, a família mantinha o status-quo. Mortalmente. Esta manutenção do status-quo ressalta a instalação do princípio de morte ao invés do de vida, de mudanças. É o combate entre esses dois princípios - o de vida e o de morte - que vai denominar o que se traduz por crescimento, por amadurecimento, por evolução. É a preponderância do princípio da realidade sobre o do prazer.

Freud chama atenção neste mesmo artigo que "De início as pulsões sexuais comportam-se auto-eroticamente (eu sublinhei o auto-eroticamente porque esse comportamento reflexivo estava acontecendo com Júnior) e encontram sua satisfação no próprio corpo. Elas não chegam a enfrentar uma situação em que ocorram impedimentos à satisfação e que obriguem à instauração do princípio da realidade". E aí estava Júnior, sem impedimentos levando a um corpo sem falhas, tão indutor da psicose. Foi isto que Celso não quis admitir e propôs "impedimentos", dificuldades, criando a necessidade de submeter-se ao princípio da realidade que norteia as relações intersubjetivas de um contexto cultural: a submissão às

palavras. Palavras - símbolo, palavras-chave, palavras-cofre : ricas de possibilidades de dizer e mostrar ao mesmo tempo, capazes de esconder e subverter o status-quo. Vida é subversão do status-quo.

A interferência do mestrando instituiu um desafio e instalou um corte. Corte necessário para que se desse lugar ao grande Outro, de tal sorte que este impusesse a lei da Cultura onde apenas regiam as normas da Natureza.

Depois de visitar a casa da família, uma nova perspectiva se abriu para Celso, ao desempenhar o papel do terceiro, o que está fora, mas que permite a entrada da lei. Quem mais senão Celso para trazer a navalha e dar o corte?

Freud dialoga com o estudo de caso e diz "Do mesmo modo como o Eu-prazer não pode senão desejar, trabalhar pela obtenção do prazer e desviar-se do desprazer, o Eu-real nada mais precisa fazer além de almejar o que lhe traz benefícios e garantir-se contra danos. Na verdade, a substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade não implica a destituição do primeiro, mas sim a garantia de sua continuidade". Daí que, na medida em que Júnior respondia aos desafios, mais e mais se demonstrava o erro do diagnóstico da debilidade mental. A aposta está na metade cheia do copo e do quanto pode vir a ser. É aí que Freud, pedagogo sim, diz "A educação pode ser descrita sem maiores hesitações como um estímulo à superação do princípio do prazer, à substituição deste pelo princípio da realidade. Ela (a educação) se propõe oferecer ajuda complementar ao processo de desenvolvimento que ocorre no " Eu "."

A dissertação que temos diante de nós traz a "ajuda complementar" que o mestrando, professor Celso Mastrascusa, ofereceu ao processo de desenvolvimento que estava acontecendo com Júnior. Nisto se provou um educador em 1º lugar, e um pesquisador da área humana sem qualquer constrangimento.

E por ter acompanhado esta sua atuação (e eu não encontro outra palavra) de forma tão dedicada e honesta que eu quero cumprimenta-lo.

Parabéns, Celso!

Porto Alegre, 29 de Julho de 2005

---

Maria Nestrovsky Folberg  
Orientadora

**ANEXO B**

Normas para Transcrição de Entrevista Gravada