

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Sandra Cornelsen

**UMA CRIANÇA AUTISTA E SUA TRAJETÓRIA NA INCLUSÃO
ESCOLAR POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL**

CURITIBA

2007

**UMA CRIANÇA AUTISTA E SUA TRAJETÓRIA NA INCLUSÃO
ESCOLAR POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL**

CURITIBA

2007

Sandra Cornelsen

**UMA CRIANÇA AUTISTA E SUA TRAJETÓRIA NA INCLUSÃO
ESCOLAR POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa em
Cognição e Aprendizagem, do Programa de Pós-
graduação - Mestrado em Educação - da
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Doutora Laura Ceretta Moreira

CURITIBA

2007

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os alunos (as), pais e mães, professores (as), funcionários (as), coordenadoras, diretores e psicomotricistas relacionais da Escola Terra Firme que incluem e são incluídos no nosso projeto de uma escola para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Professora Doutora Laura Ceretta Moreira, por ter me escolhido para esta pesquisa, pela qualidade da sua orientação, pela parceria no trabalho e pela interação vivida.

A meu pai, que comigo fundou a Escola Terra Firme, que sempre acreditou e estimulou todas as minhas ações, meu reconhecimento infinito.

A minha mãe que me acompanhou nesta empreitada, minha gratidão.

Aos meus filhos e neta pela alegria e cumplicidade com que caminham comigo, tudo.

Ao meu marido, parceiro de todas as horas, obrigada.

À minha irmã que cuida carinhosamente dos nossos pai e mãe, minha eterna gratidão.

Ao meu opapa, Francisco Bassetti Júnior, por me ensinar a pensar, agradeço.

A minha querida Tita, que me ensinou a sentir, meu carinho.

A Yolanda, que trilha um caminho ao meu lado há 18 anos, meu muito obrigada.

A Laura Monte Serrat Barbosa, mestre e parceira, toda a minha admiração.

Ao Professor Doutor Paulo Ross, que tanto acrescentou com suas aulas inclusivas, sou grata.

A Professora Doutora Tânia Stoltz e Professora Doutora Tâmara Valente, pelo envolvimento e conhecimento transmitido, sou grata.

A Professora Doutora Maria Augusta Bolsanello, pela paciência e compreensão, obrigada.

A Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas pela leitura cuidadosa e contribuições feitas a este trabalho, agradeço.

Meu agradecimento especial ao pai, a mãe e os irmãos da criança autista, pela confiança e carinho. Ao querido menino autista, por existir e me ensinar tanto.

Ao João Marcos, a Lucimara e a Manuela, parceiros na pesquisa, minha eterna gratidão e respeito.

A todos os professores e professoras, coordenadoras e parceiras nas escolas trabalhadas em Bahia, obrigada.

Ao Leopoldo Vieira, mestre, amigo e estimulador de toda a implantação da Psicomotricidade Relacional na Escola Terra Firme, meu reconhecimento.

A Anne e André Lapierre, pela possibilidade criada, meu respeito.

A Teodósia Mika pelo amparo e capacidade na revisão do texto, obrigada.

A minha primeira mestra Vera Miraglia, meu reconhecimento e admiração.

A ESCOLA

*“Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se ‘amarrar nela’!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.”*

PAULO FREIRE

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: DA DOCÊNCIA À PESQUISA ACADÊMICA.....	13
1.1 INTRODUÇÃO À PESQUISA.....	22
2. PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA EDUCAÇÃO: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	29
2.1 O CORPO NA PSICOMOTRICIDADE: CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS.....	30
2.2 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	39
2.2.1 A formação do psicomotricista relacional.....	54
3. A CONCEPÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.....	59
3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A INCLUSÃO.....	60
3.2 INCLUSÃO POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.....	69
4. O AUTISMO NA ESCOLA INCLUSIVA.....	84
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO AUTISTA.....	84
4.2 A PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS AUTISTAS.....	101
5. METODOLOGIA.....	106
5.1 DEFINIÇÃO DO FOCO.....	108
5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	109
5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	114
5.4 PERCURSO VIVENCIADO NA PESQUISA.....	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES E ANEXOS.....	188

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DEFICIÊNCIA SOCIAL.....	90
QUADRO 2 – DEFICIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO.....	90
QUADRO 3 – DEFICIÊNCIAS DE COMPORTAMENTO.....	90

LISTA DE SIGLAS

ABA – Applied Behavior Analysis

AMA – Associação de Amigos do Autista

BA - Bahia

CIAR – Centro Internacional de Análise Relacional

CID – Classificação Internacional das doenças

DSM – Diagnostical Statistical Manual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PECS – Picture Exchange Communication System

PNE – Plano Nacional de Educação

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped
Children

RESUMO

Esta dissertação analisa a possibilidade de reconstrução de atitudes da comunidade escolar, tornando -a uma escola inclusiva, na qual cada criança atua com sua possibilidade de interação, estimulada por um grupo inclusivo, disponível para a cooperação e a solidariedade. Neste texto é analisada especificamente a forma como a Psicomotricidade Relacional cria um elo de comunicação com o aluno autista e promove a sua interação com o outro e com os objetos, facilitando sua inclusão no ensino regular. Este estudo traz em sua essência uma discussão teórica sobre a concepção de uma escola inclusiva a partir da Psicomotricidade Relacional, com ênfase na inclusão de alunos autistas. A pesquisa de campo relata um estudo de caso de uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da Psicomotricidade Relacional. O resultado principal desta investigação evidenciou que é possível a inclusão da criança autista no ensino regular, desde que se estabeleça uma forma de comunicação com ela; no caso em questão, isso ocorreu por meio da Psicomotricidade Relacional, que levou a criança autista à interação na escola com o mundo das pessoas, coisas e fatos que a cercam. Acredita -se em um maior desenvolvimento dessas crianças quando possibilitada a sua interação com um meio onde prevaleçam as diferenças, pois a convivência com a diversidade permite ampliar as oportunidades de trocas sociais, concretizando o processo de inclusão escolar e social.

Palavras-chave: autismo, inclusão escolar, Psicomotricidade Relacional.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the possibility of reconstruction of attitudes of the school community, turning it into a “inclusive school”, in which each child acts with its possibility of interaction, stimulated by an inclusive group, available for cooperation and solidarity. This text analyzes specifically the way Relational Physicomotricity creates a link of communication with the autistic pupil and promotes its interaction with others and objects, facilitating its inclusion in regular education. This study brings in its essence a theoretical discussion on the conception of an inclusive school based on Relational Physicomotricity tional, with emphasis in the inclusion of autistic pupils. The research refers to a case study to better explore the topic. The main result of this research showed evidence that the inclusion of the autistic child in regular education is possible, as long as a form of communication is set in place efficiently: in this case, this occurred through the Relational Physicomotricity, that took the autistic child to the interaction with people, things and facts that surround him in the school. It is believed that a bigger development of these children is possible when its interaction happens in an environment where differences prevail, allowing diversity to extend the opportunities of social exchanges, materializing the process of educational and social inclusion.

Key words: autism, educational inclusion, Relational Physicomotricity.

1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: DA DOCÊNCIA À PESQUISA ACADÊMICA¹

Toda pedagogia que não se renova fica rapidamente esclerosada, e as “inovações” logo caem em uma rotina mais ou menos disfarçada, na segurança do “já feito”, na facilidade do “previsto”, o que termina por criar uma proteção contra a inovação.

Mas também não se pode cair no extremo oposto, de uma pedagogia “contudente”, feita de sucessivas negações e de experiências pontuais, na qual a busca de originalidade prima sobre a eficácia.

(LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 11)

Para situar esta pesquisa, relato um pouco da minha caminhada na educação inclusiva, que teve início há 40 anos, momento em que ainda não se falava em inclusão e, por conseguinte, colocar uma criança especial em grupo de ensino regular era visto como uma grande insensatez.

Tive a oportunidade de um contato inicial com a inclusão quando assumi uma sala de aula, na escola Anjo da Guarda, em Curitiba, na qual a diretora Vera Miraglia já trabalhava com a educação inclusiva e dizia sempre: “A riqueza de uma sala de aula está nas diferenças”; e, com uma fala sempre entusiasmada, até apaixonada, dizia: “Vocês conseguem explorar as diferenças; cresçam com as diferenças; leiam, estudem e vocês terão todo meu apoio”.

E assim fui crescendo, discutindo, estudando e, principalmente, vivendo a inclusão como parte do meu crescimento enquanto educadora. Existia, entre nós, professoras e professores da escola Anjo da Guarda, um desejo grande de cometer mais acertos do que erros, e um compromisso comum de nos ajudarmos

¹ Diante da especificidade do relato, esta parte inicial do texto é apresentada com discurso em primeira pessoa.

uns aos outros. Algumas vezes, sentíamos medo e uma certa ansiedade, mas o grupo todo se auxiliava mutuamente. Um pensamento fundamental compartilhado pelo grupo era: nenhuma criança é de responsabilidade exclusiva de uma professora, mas sim de toda comunidade escolar. Foi com essa formação de inclusão que abri a Escola Terra Firme, em 1988; no princípio era uma escola de Educação Infantil, hoje atende também o Ensino Fundamental.

Muito caminhei e muito estudei até então. Ao abrir a Escola Terra Firme, imediatamente houve muitas matrículas de crianças com necessidades especiais. Houve, também, muitas dificuldades: professores e professoras que excluía, pais e mães que excluía; algumas vezes parecia impossível continuar a luta por uma escola inclusiva. No entanto, houve também acertos, que traziam um prazer maior, que davam força para continuar acreditando que a inclusão é possível.

Para tanto, o primeiro passo foi a seleção de funcionários e funcionárias que, além da boa formação acadêmica e profissional, deveriam ter boas qualidades humanas². Em segundo lugar, seria preciso explicar a proposta de forma clara aos pais e mães, no ato da matrícula, para sensibilizá-los aos ideais da equipe.

Os propósitos foram cumpridos imediatamente; cada novo pai ou mãe, em entrevista particular, recebia a informação de que seu filho iria conviver com a diversidade, pois, vivendo em um mundo plural, a criança ampliará seus conhecimentos.

² Qualidade humana diz respeito ao desenvolvimento integral do sujeito, preparado para o exercício da cidadania e a inserção digna no mercado de trabalho. Segundo Goergen (2005, p. 65), "O mundo econômico exige competência, competitividade, a busca de vantagens; a cidadania requer conhecimento e reconhecimento da diferença, solidariedade e busca do bem-estar social". Logo, uma pessoa com "boas qualidades humanas" age sob uma ética de responsabilidade social.

Entretanto, devido a essa concepção, houve também muitas frustrações. Alguns pais e mães deixaram de matricular seus filhos e filhas; e claramente diziam que não queriam tal pluralidade no convívio de seus filhos. Outros, bastante reticentes, ficaram por gostar da escola, tentando acreditar em uma proposta exclusiva, mas mostrar-se-iam descontentes ao longo do tempo.

Em uma das reuniões de pais e mães, em que foi convidada uma psicopedagoga para falar sobre Síndrome de Down, um pai levantou -se e questionou se era bom para a filha dele estar em uma turma com uma criança especial, pois ele não concordava com isso e achava que sua filha seria prejudicada. Imediatamente, posicionei -me sobre a questão, de acordo com a concepção inclusiva da escola, pois a cada pai e mãe que ali estava, foi esclarecido, anteriormente, que essa era uma escola não excludente; se ele quisesse questionar, deveria procurar outra escola que, sem dúvida, não seria a Escola Terra Firme. Mesmo a contragosto do pai, a criança permaneceu na escola. Atualmente, essa criança está na 6^a série do Ensino Fundamental, em parceria com crianças especiais, e o pai mostra-se bastante satisfeito.

A vida diária com pais e mães de crianças especiais é outra grande dificuldade enfrentada pela escola. Existe ansiedade, insegurança, exigência e, na grande maioria, o desejo de controlar o trabalho da escola, pela suposta certeza de que somente eles sabem o que é melhor para seus filhos, e isso, muitas vezes, estimulado por instituições, como clínicas de acompanhamento pedagógico e psicológico, escolas especiais e especialistas em geral, que dão receitas do caminho ideal para a inclusão.

Desta caminhada, gostaria de ressaltar que os melhores resultados da escola foram possíveis por meio do trabalho conjunto: família, escola e trabalho

de apoio (psicopedagogas, neurologistas, psicomotricistas, psicólogos etc.). Somente de mãos dadas, conseguimos avançar; é a escola, em conjunto com esse grupo, que determina qual o caminho a seguir.

Mas dentre os casos de crianças com diagnósticos de difícil aprendizagem que marcaram minha carreira profissional, o de Guilherme ³ foi decisivo para o aprofundamento de meus estudos, por isso relato a seguir essa vivência. O Guilherme entrou na Escola Terra Firme em 1998, na segunda série do Ensino fundamental. A mãe se queixava que o menino não sabia ler nem escrever, não se relacionava com ninguém, não brincava, era muito nervoso, mordida-se, batia a cabeça na parede, tinha dificuldades motoras amplas e finas, mostrava-se extremamente agressivo e com baixa auto-estima, pois sempre falava que queria morrer.

Guilherme já havia passado por várias escolas, fazia tratamento com medicamentos e tinha acompanhamento fonoaudiológico. Na Escola Terra Firme foi realizado um trabalho diferenciado com ele (como é feito com todos) e, através da Psicomotricidade Relacional ele tornou-se cúmplice da equipe: no início, ele não entrava na sala de Psicomotricidade Relacional; aos poucos, foi entrando e ficando em um canto, somente observando. Quando houve troca de confiança ele entrou no jogo corporal. O primeiro momento do jogo foi por meio da imitação; Guilherme fazia exatamente a mesma coisa que o psicomotricista, evoluindo em suas percepções e mostrando sair de um processo de assimilação para a acomodação.

Após mais algumas vivências, Guilherme acrescentou um dado criativo em suas imitações e passou a imitações diferidas, representando papéis sem a

³ Em respeito à ética acadêmica, os nomes utilizados são fictícios.

presença do modelo. Certa ocasião ele dizia ser seu pai, uma figura bastante autoritária, quem dava ordens e limites aos colegas de grupo, que o olhavam surpreendidos. Aí se percebeu que Guilherme invocava a recordação de um fato, ou vários, vividos anteriormente, o que mostra uma acomodação de esquemas de assimilação ao modelo, de forma antecipada à ação. Portanto, utilizava -se da imagem mental, isto é, da evocação simbólica das realidades ausentes.

Nesse momento a Psicomotricidade Relacional favoreceu a reconstrução simbólica, por meio do vivido, transformando imagens (com grandes cargas emocionais negativas) em imagens com cargas emocionais mais leves, por terem sido revividas de forma lúdica. Durante a vivência, Guilherme pode encontrar na psicomotricista um pai simbólico que o acolheu profundamente, permitindo -se em outro momento dominar simbolicamente este pai (amarrando e prendendo a psicomotricista) ou ainda bater muito em um boneco de pano, externando toda a sua agressividade contida. À medida que isso acontecia, ele foi se comunicando melhor com o grupo, com os professores e a direção da escola.

Foi possível, então, fazer “combinados”; um deles era de que sempre que ele se sentisse nervoso ou angustiado, deveria ir à sala da direção para tomar um chá e conversar. No início, Guilherme ia de quatro a cinco vezes por dia, até que chegaram os dias em que ele aparecia somente para dar um “olá”. Começou a sorrir, jogar futebol e participar das aulas com mais interesse. Parou de agredir e passou a ser um amigão diferente e querido por todos. Mostrava um carinho muito grande pela equipe e pela escola. Sentia -se parte do grupo, parte do trabalho e, principalmente, parte do mundo.

Como tinha dificuldades motoras, ficou estabelecido que escreveria com letra caixa alta (o que não era permitido em outras escolas), que usaria o tempo

que necessitasse para fazer as lições e que, a cada dia, um colega seria seu ajudante. Com o tempo, Guilherme passou sozinho a escrever com letra cursiva e a auxiliar os colegas, pois era um ótimo pesquisador e entendia mais que todos de Ciências, História e Geografia.

Após um ano na Escola Terra Firme Guilherme já não tomava medicamentos e parou com todos os atendimentos paralelos. Passados três anos, ele era uma criança feliz que interagiu socialmente, seguindo o aprendizado formal e cheio de amigos. Oito anos depois, em 2006, frequentando o Ensino Médio regular, a escola recebeu a seguinte mensagem do querido aluno

Guilherme:

Pois é... É realmente pra gente ter saudade de tudo que tem na Terra Firme... Saudades dos nossos professores... Saudades da Sandra, da Andréia, da Rose, do Ra, da Paula, da Jose, do Miguel, da Miguela... Dos funcionários... E, com certeza, dos grandes amigos que gente faz por lá... Uma verdadeira família fora de casa... Onde a gente aprendia muita coisa, dava muita risada e se divertia muito, e fazia tudo isso se respeitando e não discriminando ninguém... Uma coisa muito importante que se aprende lá: não se deve discriminar ninguém, todos nós somos especiais ao nosso jeito... Muitas saudades...

Esse é um dos muitos exemplos vivenciados ao longo desses 40 anos de docência que foram decisivos para a busca de uma pesquisa acadêmica fundamentada na Psicomotricidade Relacional de André Lapierre.

Outro fato marcante para a escolha do tema desta pesquisa diz respeito a uma vivência de inclusão na Escola Terra Firme. Havia uma criança autista, em uma turma de Jardim III; ela chegou à escola sem nenhuma comunicação com o outro; seu olhar era perdido, seus gestos eram estereotipados, repetia pequenas falas. Após dois anos de trabalho, de muita Psicomotricidade Relacional (do que se tratará mais adiante) e uma professora magnífica, chegou-se a uma boa evolução dessa criança: já se comunicava com o grupo, com a professora, a

diretora e, principalmente, com o funcionário “faz tudo”, de quem demonstrava gostar muito.

Ao final do ano letivo, a mãe estava profundamente ansiosa e queria uma resposta definitiva para a questão: seu filho iria ou não para a 1^a série? Como pedagoga e com o apoio da psicóloga que atendia o menino, a mãe não aceitava de forma alguma que ele ficasse na Educação Infantil.

Na escola, ficamos todos muito inseguros, pois corríamos um sério risco de cortar um desenvolvimento que estava caminhando muito bem. Indiscutivelmente, essa criança que estava começando a relacionar-se com o mundo, precisava vivenciar o simbólico, descobrir o mundo, os objetos, o espaço e o outro para, somente então, fazer o contexto com o conhecimento formal. No contexto dessas idéias o grupo escolar decidiu por manter a criança na Educação Infantil, em respeito ao seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, esta possibilidade não foi aceita pela mãe. Em sua autoridade, a mãe foi clara e ríspida: caso a criança não fosse para a 1^a série, mudaria de escola. E assim o fez. Atualmente, sabe-se que a criança está em casa, sem escola e em processo regressivo, o que me entristece profundamente.

Como este, existiu vários casos de crianças que evoluíam bem, mas cujos pais saíram em busca de outras escolas, sem dar a entender o motivo. Também houve casos de crianças hiperativas que, depois de quatro ou cinco anos de trabalho na escola, foram diagnosticadas sem problemas, e transferidas para escolas de ensino tradicional.

Também existem dificuldades com professores e funcionários. Mesmo correndo o risco de uma simplificação, ao longo da minha caminhada percebo que

as pessoas mais pobres e com menos cultura dificilmente excluem; pelo contrário, convivem materialmente com as diferenças, com raras exceções.

As dificuldades maiores estão relacionadas à formação pessoal dos professores. Apesar de fazer uma seleção rigorosa, erro em meu julgamento e, algumas vezes, encontro pessoas preconceituosas.

É preciso determinar a diferença entre a insegurança, a falta de conhecimento específico e o preconceito. O preconceito é um sentimento de rejeição imediata, provocado pelo poder; é a certeza de ser diferente do outro porque se é melhor que o outro. Quem pensa assim, com certeza terá de buscar outro caminho que não a Escola Terra Firme.

Na insegurança e falta de conhecimento todos têm seus erros, conhecem as suas limitações e, portanto, sentem -se incapazes de vencer alguns desafios. Com esses, que são maioria, é preciso insistir, instrumentalizar, reforçar, tornando-os ótimos parceiros para a proposta da escola, cujos objetivos são evidenciar qualidades humanas que permitam desenvolver a humanização social em um espaço educativo de qualidade, como também propiciar a construção de personalidades autônomas, críticas e questionadoras, disponíveis para as relações com o conhecimento.

Enfim, o principal objetivo é criar um processo inclusivo em que o aluno divida espaço com um grupo de crianças do ensino regular, como parte atuante dele, com a possibilidade de aprendizagem que lhe é de direito, com o respeito e a amorosidade que lhes cabem, com o cuidado aos seus desejos e frustrações, vivendo a cooperação e a construção do próprio conhecimento e privilegiando as diferenças.

Ao fazer referência à escola, ao professor, ao aluno, não posso deixar de citar o apoio às famílias, as quais precisam conhecer, compreender e auxiliar a cada um dos alunos com necessidades especiais. Só então se torna possível abrir os portões das escolas para um ensino inclusivo de qualidade.

As dificuldades são muitas, mas as crianças, provas vivas do meu pensamento, levaram-me a procurar, a buscar em novas teorias algo que não sabia bem o quê, mas que me amparasse e ajudasse a tornar o adulto (pais e professores) mais disponível, mais permissivo, menos medroso, mais autêntico e espontâneo, a fim de auxiliar a construir, juntos, esse novo caminho.

Perante esse desafio, me propus a levar as situações cotidianas para a pesquisa acadêmica, para o espaço pedagógico coletivo, pois as discussões possibilitariam momentos de investigação e aprendizagem. Foi assim que, com muito estudo, redigi esta dissertação.

Como professora e pesquisadora, acredito na perspectiva de uma escola inclusiva fundamentada na construção da aprendizagem, em que cada criança atua com sua possibilidade de interação, estimulada por um grupo de crianças inclusivas (disponíveis a cooperação e solidariedade, estimuladas pela Psicomotricidade Relacional) e tendo, no aluno incluído, a possibilidade relacional despertada pela Psicomotricidade Relacional e pela construção simbólica fundamentada nos exemplos vividos na Escola Terra Firme.

O processo baseia-se na Psicomotricidade Relacional como facilitadora da inclusão por parte do professor, do aluno incluído e do grupo que inclui, tendo como objetivo principal disponibilizar a criança autista para o outro e os objetos, por meio da Simbologia do Movimento, de Lapierre e Aucouturier (2004), abrindo espaço para a comunicação e, conseqüentemente, para a possibilidade de

inclusão. Portanto, o referencial teórico que orienta o trabalho é fundamentado na Psicomotricidade Relacional.

Finalmente, cabe registrar que a pesquisa empírica ocorre em três momentos: no primeiro momento, na escola que já freqüentava; em um momento intermediário, que permeou os demais, na família; e no terceiro momento, na escola que está freqüentando. As reflexões e vivências ao longo desses 40 anos de Magistério foram me ensinando e apontando caminhos. Ao final, faço algumas considerações sobre toda essa experiência (que continua sendo vivida, pensada e questionada), voltando -me particularmente a construção de uma escola efetivamente não excludente.

1.1 INTRODUÇÃO À PESQUISA

Quando se percorrem os períodos da história universal, evidenciam -se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao conhecimento. A pedagogia da exclusão faz parte da história humana.

O diferente, tanto no seio familiar quanto no social e escolar, sempre sofreu e ainda sofre discriminações. Quando se fala do diferente, refere -se a todos aqueles que são segregados, alunos com necessidades especiais, por dificuldades de aprendizagem ou por dificuldades de conduta e com quadros psicóticos. Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social; porém, sem dúvida, ainda se tem um bom trajeto a percorrer.

Até recentemente, a teoria e a prática que dominavam os atendimentos escolares de crianças com necessidades especiais eram organizadas, com raras

exceções, de forma a separá-las dos grupos de crianças normais, mantendo escolas especiais ou classes especiais em escolas de ensino regular.

Atualmente, batizada como a era dos direitos, rompe-se com a ideologia da exclusão, que vem sendo debatida e exercitada em diversos países, passando a atender os alunos com necessidades especiais em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Hoje, no Brasil, a população é assistida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96, a qual prevê a inclusão, em classe de ensino regular, de crianças com necessidades especiais; porém, os educadores não têm sido preparados o suficiente para tal.

O que se vê, na maioria das escolas, é uma imensa dificuldade em lidar com esses alunos, o que acaba promovendo um novo modo de segregar, talvez mais desumano que o anterior, que é o de isolá-los dentro do próprio grupo, mudando o discurso, mas mantendo a mesma prática.

Percebe-se, nas escolas brasileiras, uma preocupação em oferecer cursos teóricos de formação de professores, e estes seguem certos modismos; muitos deles são importados de outros países, com outras realidades e estruturas. Vive-se uma realidade na qual a inclusão de alunos com necessidades especiais é promovida em turmas de 30 a 40 alunos; muitas escolas não têm salas de recursos, com material didático adequado; poucas escolas têm acessibilidade física; a grande maioria dos professores ainda trabalha buscando a homogeneidade dos grupos.

Enquanto continuar a concepção maratonista na escola, em que o objetivo é o fim em si e não o processo do aprender com diferentes caminhos, pois se lida com seres únicos, que caminham com ritmos diversos, as diferenças

não serão valorizadas. Portanto, só alguns serão privilegiados e, em nível de desenvolvimento humano, sem dúvida, ninguém será auxiliado.

A partir da LDB nº. 9394/96, passou -se a utilizar o termo “necessidades educacionais especiais” para referir -se, especificamente, aos deficientes e superdotados relativos às capacidades de desenvolvimento de cada criança, no sentido de considerá-los elementos intrínsecos à pessoa, independente do meio, mas relativos ao desajuste que há entre as exigências comuns ou gerais do meio sobre o grupo a que a criança pertence e suas possibilidades pessoais de responder a tais exigências.

Parte-se do princípio de que todas as crianças são especiais do seu jeito, e que cada uma delas, em algum momento da sua escolaridade, tem necessidades educacionais diferentes.

Quando são aplicados qualitativos globais sobre uma pessoa (por exemplo, essa é surda, essa outra é psicótica, aquela tem síndrome de Down), a sua própria essência é rotulada, marcada pela perturbação ou carência assinalada, ignorando -se todos os outros aspectos com capacidade de se desenvolver no que se poderia chamar de área de normalidade. Uma criança com déficit auditivo não se distingue das outras jogando futebol no pátio, talvez realize atividades de matemática sem nenhuma dificuldade, ou pode ser muito bem dotada para artes plásticas.

No que diz respeito aos currículos, existe um único currículo regular para todos os alunos, mas ainda é necessário propiciar a existência de projetos educativos especiais. Ou seja, as perguntas “O quê, quando e como ensinar e avaliar?” não têm uma resposta rígida, do tipo: “Nesta idade, ensina -se tal coisa”; “Na outra idade, o incremento do desenvolvimento afetivo passa por tal quesito”;

“O desenvolvimento da linguagem passa pela realização de tal tipo de atividade”.

A diversidade das crianças leva a considerarem -se várias respostas a tais perguntas, bem como a todas as outras possíveis, em função do nível, do estado de desenvolvimento atual de cada uma delas, de suas motivações e seus interesses, de seu ambiente social.

A exclusão na escola e na sociedade acontece não somente com as crianças especiais, mas com todas as crianças que se diferenciam do grupo, como negros, japoneses, gordos, feios, pobres etc. A criança pequena exclui, tem preconceitos a medida que é influenciada pelo preconceito do adulto, que tem muitos preconceitos e os transmite à criança. Então, para existir uma escola sem preconceitos, é necessário trabalhar com o preconceito do adulto.

Este é o maior desafio para uma escola não excludente: transformar professores e professoras, funcionários e funcionárias, pais e mães em parceiros de uma caminhada social sem preconceitos, justa e humana, com uma proposta pedagógica flexível e aberta, com conteúdos que promovam a interação com todos e com cada um do grupo. É no despertar do desejo do adulto, na forte relação afetiva com a criança incluída que a inclusão torna -se possível. A convivência com a diversidade permite ampliar as oportunidades de trocas sociais, concretizando assim o processo de integração. Do elenco de necessidades educacionais especiais, optou -se nesta pesquisa pelos portadores de condutas típicas de síndromes, particularmente o autismo.

A maioria dos trabalhos escolares sobre autistas e portadores de outras psicoses é realizada em escolas especiais, as quais não propiciam o convívio fundamental de uma interação direta com o meio, onde predomine a diversidade e, portanto, ampliem-se suas possibilidades de aprendizagem.

Assim, a presente pesquisa norteia -se pelo seguinte problema de pesquisa: será possível, por meio da Psicomotricidade Relacional, criar um elo de comunicação com o aluno autista que promova a sua interação com o outro e com os objetos, facilitando sua inclusão no ensino regular?

O pressuposto dessa investigação é de que é possível a inclusão da criança autista no ensino regular, desde que se parta de uma metodologia interativa. Acredita-se em um maior desenvolvimento dessas crianças na sua interação com o meio onde prevaleçam as diferenças. O trabalho da Psicomotricidade Relacional, por partir da comunicação corporal, poderá dar uma nova possibilidade de comunicação com o autista e, conseqüentemente, com a aprendizagem significativa, promovendo um maior grau de autonomia pelo estímulo das possibilidades vividas.

É nesse discurso que, na presente pesquisa, por meio da inclusão de uma criança autista, é apresentada a modalidade da Psicomotricidade Relacional como intervenção na educação inclusiva, com a possibilidade de considerar a dimensão emocional, necessariamente implicada no processo ensino - aprendizagem, e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente as autistas, por intervir nos aspectos afetivo e emocional.

No aluno autista é despertada a possibilidade relacional pelas intervenções simbólicas, durante as vivências corporais construídas na Psicomotricidade Relacional (descrita no desenvolvimento das vivências). Quando se aborda a Psicomotricidade Relacional fala -se de um corpo que se comunica, liberta-se, expressa suas emoções, interage com o outro e com os objetos, descobrindo a si mesmo e ao mundo que o cerca.

O jogo realizado na sala de Psicomotricidade Relacional promove um lugar de relação e de vivência; através do contato direto com os objetos e com os outros se desempenham diferentes papéis, vivenciam-se prazeres e frustrações. Nessas vivências simbólicas é possível a cada um dos participantes mostrar, sem medo da crítica e da punição, seus desejos mais profundos. A partir dessa situação o adulto, o psicomotricista relacional, faz a sua intervenção com um máximo de aceitação, um mínimo de crítica e um grande volume de disponibilidade; só então, é estabelecido o tão necessário diálogo tônico, bem como uma relação verdadeira e cúmplice. Tal relação é estendida ao grupo todo e, portanto, também uma criança autista tem um lugar privilegiado, de encontro consigo mesmo e com o outro.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar a possibilidade de reconstrução de atitudes da comunidade escolar, propiciada por vivências de Psicomotricidade Relacional, tornando a escola inclusiva, na qual cada criança atua com sua possibilidade de interação, estimulada por um grupo inclusivo, disponível para a cooperação e a solidariedade.

Essa construção tem início com a experiência motora, com o deslocamento do corpo no espaço e no tempo, com a manipulação dos objetos; assim, o sujeito recebe, por meio dos sentidos, informações do mundo externo e utiliza ainda um sexto sentido, o cinestésico, ou seja, a percepção do seu próprio corpo, de suas atitudes e de seus movimentos.

Na atuação com o grupo de adultos (professores e funcionários), promove-se o autoconhecimento, a tomada de consciência, a maior compreensão de si mesmo e do outro; convive-se com as próprias frustrações e com os desejos

em um grupo de trabalho, sem medo da crítica e com a aceitação das diferenças individuais, construindo assim uma nova disponibilidade.

Esta pesquisa fundamenta -se em autores que já vem discutindo a Psicomotricidade Relacional, especialmente o eminente pesquisador francês André Lapierre e sua filha Anne Lapierre.

2. PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA EDUCAÇÃO: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

O corpo em movimento, na sua agitação emocional e criadora, não é admitido na escola, senão durante as “recreações”, sob o olhar do professor que, a rigor, observa, evitando misturar sua autoridade a esses jogos pueris.

É a vida, contida por um tempo muito longo, que explode. É precisamente essa vida e esse movimento que nos interessam, e com eles queremos trabalhar, pois são a única expressão verdadeira da criança.

(LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 39)

As transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo trazem novos desafios para a educação. O mercado de trabalho exige competitividade e busca de vantagens, em contrapartida, a sociedade carece de solidariedade, respeito ao ser humano e reconhecimento da diferença. Esse contexto faz pensar em uma educação que leve em conta a diversidade humana e que viabilize a integração entre motricidade, afetividade e inteligência. Dentro deste propósito, a Psicomotricidade Relacional é vista como alternativa para um processo de humanização, visto que o ser humano utiliza-se do seu corpo para estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o meio.

Sob esta perspectiva, discute-se neste capítulo a construção histórica do conceito de corpo, a qual influencia nas propostas educacionais, sobretudo às voltadas ao trabalho corporal. Em seguida, são ressaltadas as contribuições oferecidas por André Lapierre e seus colaboradores ao implementarem o método denominado Psicomotricidade Relacional, pautado na relação entre sujeitos. Lapierre propõe um trabalho que prioriza as relações humanas e as

potencialidades da pessoa, trazendo para o centro do fazer educativo a valorização da relação educador e educando. Também é discutida a formação pessoal e profissional do psicomotricista relacional, a qual se consolida com as vivências individuais e grupais de Psicomotricidade Relacional, provocando um conhecimento maior de si mesmo, das ações corporais, afetivas e emocionais.

2.1 O CORPO NA PSICOMOTRICIDADE: CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

No decorrer de sua existência, o homem elaborou formas complexas de sobrevivência em busca da qualidade de vida, buscando satisfazer suas necessidades básicas. A satisfação dessas necessidades foi obtida por diferentes meios, criações e estratégias, formando-se assim diversas culturas e civilizações, cada qual com seu modo de pensar e agir. Segundo estudos sistematizados por Foucault,

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 1988, p. 125).

No século XVII, momento em que a ordem burguesa se constrói em confronto com o antigo regime feudal, o mundo aristocrático da corte europeia é o primeiro que traz, de forma mais enfática, saberes sobre o corpo. Numa época de grandes transformações no modo de produção industrial, o foco de ação sobre o corpo prioriza a eficiência do movimento, conforme Foucault (1988, p. 127): “[...] uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas

habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”.

Nesse período o que predomina na produção do conhecimento sobre o corpo é a idéia da medida exata, ou justa medida. O corpo é visto como um instrumento de realização da concretização da civilidade do civilizado. Nas palavras de Foucault:

[o] corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 1988, p. 127).

Nesse sentido, o século XVII é o século do racionalismo, no qual o capitalismo vai se expandindo. As leis da sociedade são racionais e o corpo também tem que ter racionalidade. Nessa lógica, o povo é submetido a uma disciplina restrita, as paixões são contidas e o racionalismo dos gestos é a tônica. Qualquer movimento natural e espontâneo é proibido e criticado. Os movimentos deveriam acontecer de acordo com o padrão estabelecido pelos monarcas. Foucault considera que o poder não negou a realidade do corpo em proveito da alma:

É preciso, em primeiro lugar, afastar uma tese muito difundida, segundo a qual o poder nas sociedades burguesas e capitalistas teria negado a realidade do corpo em proveito da alma, da consciência, da idealidade. Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder... Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder deveria ser denso, rígido, constante, meticuloso (FOUCAULT, 1979, p. 147).

No final do século XVII e início do século XVIII apareceu na história europeia o conflito das aparências. Neste momento, as atitudes privadas sofreram influência dos comportamentos públicos e os diferentes grupos sociais começaram a misturarem-se, compondo novos hábitos, atitudes, novas formas de portar-se diante dos outros. A nobreza estava perdendo sua condição econômica e política do poder. Estava surgindo uma nova classe que invadia as cidades, os salões e causava intranquilidade à aristocracia. Esta nova classe invadiu as cidades e fez surgir outros comportamentos como o riso, a gargalhada e outras manifestações até então proibidas de serem expressas em público. O que era proibido nos salões, passa a ser visto nas casas da aristocracia, como movimento de resistência à dominação. Na tentativa de equacionar esses problemas, a classe dominante relacionou a precária condição da saúde infantil aos modos de vida das classes subordinadas:

[...] o poder médico defendeu a higienização da cultura popular, isto é, a transformação dos hábitos cotidianos do trabalhador e de sua família e a supressão de crenças e práticas qualificadas como primitivas, irracionais e nocivas. [...] Assim, a criança foi percebida pelo olhar disciplinar, atento e intransigente, como elemento de integração, de socialização e de fixação indireta das famílias pobres, e isto antes mesmo de afirmar -se como necessidade econômica e produtiva da nação (RAGO, 1987, p. 118).

Neste processo, a educação escolar tornou -se um modo de controle e adequação do corpo e do espírito aos novos ditames do trabalho. Sobre isso, Rago explicita que:

[na] representação imaginária que os dominantes se fazem da infância, esta é percebida como superfície chata e plana, facilmente “moldável”, mas ao mesmo tempo como ser dotado de características e virtudes latentes, que deveriam ser corrigidos por técnicas pedagógicas para constituir-se em sujeito produtivo da nação (RAGO, 1987, p. 122).

Desse conflito entre a aristocracia e o povo surgiu um novo discurso sobre o corpo. A classe média, burguesa, se vê diante de uma nova massa urbana, principalmente em Londres e Paris, a qual se expande aceleradamente com o processo de industrialização ocorrido no final do século XVIII e início do século XIX. Algumas das conseqüências deste crescimento são: o povo nas ruas, a cidade suja, a presença de mendigos e prostitutas. Desta forma surge a necessidade de higienizar as cidades para que a classe dominante possa viver nelas:

Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, [...] nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu -se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu -se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual...(FOUCAULT, 1979, p. 148).

Neste período, entre o século XVIII e XIX, o discurso sobre o corpo originava-se de uma visão médica, na qual as cidades e as pessoas precisavam ser higienizadas. Isso contribuía para o escamoteamento do conflito entre as classes sociais, amenizando a diferenciação entre grupos. A burguesia, no entanto, precisava se distinguir enquanto classe para que o seu corpo, seus gestos, sua aparência, sua corporeidade promovesse a distinção entre o corpo físico popular e o corpo físico burguês. O corpo físico popular precisava ser representado como feio, deformado, e o corpo burguês deveria ser considerado como o corpo distinto, considerado o corpo proporcional. Em contraponto, a classe popular também buscava deformar a construção da imagem corporal da burguesia, representando o corpo desta como sendo barrigudo, meio calvo, baixo, e luxurioso (FOUCAULT, 1988).

A partir do final do século XIX, com a consolidação do trabalho livre, final da escravidão, o trabalho foi valorizado, na medida em que ele produzia riquezas para alguém. Surgia assim uma nova sociedade, regulamentada pelo relógio, regrada pelo trabalho e, com isto, surgiu também um novo discurso sobre o corpo. Acompanhando esse processo, Foucault explicita que:

[muitas] coisas são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício (FOUCAULT, 1988, p. 126).

Tornou-se importante a construção de um conceito de trabalhador moralizado, disciplinado e saudável. O conceito de saúde passou a predominar. As cidades foram remodeladas, objetivando fazer delas um espaço para este novo homem trabalhador, com uma nova disciplina para o corpo, incorporasse uma nova concepção de tempo, sincronizado com movimentos corporais; com um jogo de movimentos existentes entre o trabalhador e os objetos manipulados por ele: a máquina. Este jogo de movimentos entre o corpo e a máquina trouxe um novo conceito – o conceito de corpo funcional. Transposto para a instituição escolar, esse conceito perpetua o preparo para o trabalho fabril e internaliza o controle desempenhado pela presença do mestre:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma

máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1988, p. 134-135).

No decorrer dos anos a concepção de corpo funcional foi mudando de acordo com a ideologia dominante, mas o conceito perdurou e estendeu-se até hoje. Esse conceito tem raízes muito fortes, e até hoje integra a consciência de corpo. Ao olhar a história humana verifica-se a dicotomia existente entre o corpo e a mente, dualismo este que já perdura por mais de vinte séculos.

Segundo Lapierre (2002, p. 11), a humanidade passou inicialmente pelo dualismo teológico, corpo e alma; em seguida pelo dualismo cartesiano, corpo e espírito; e hoje, apesar da evolução da nossa sociedade, o status do corpo continua muito influenciado por todas estas referências. No dualismo teológico a alma é imortal, tem essência divina, como se fosse exterior ao corpo e só o habitasse provisoriamente. O corpo mortal é apenas matéria, carne animal, com suas necessidades e seus instintos, seus prazeres vulgares. Ele foi tido como alvo de todas as tentações e a presa de todas as seduções de satã. A carne era tida como fraca, ou ainda emprestava um status forte demais aos desejos do corpo que pervertiam a alma. Desde aí, é o corpo que punimos, e essa punição, para os ascetas, poderia ir até o masoquismo, com o uso do silício e da flagelação.

Na inquisição, torturaram-se os corpos dos hereges e queimaram-se as bruxas para salvar suas almas. Assim passou-se à idéia de corpo ligado ao pecado, corpo culpado, corpo da vergonha, corpo que precisava ser escondido e desprezado.

O catolicismo romano, que não se deve confundir com o cristianismo original, culpou o corpo, a sexualidade, o prazer corporal e, a partir do prazer em geral. Resta em nós traços desta impregnação cultural. Nos sentimos sempre mais ou menos culpados pelo prazer que nos permitimos. (LAPIERRE, 2002, p. 12).

Foi a partir da inquisição que se instalou o dualismo corpo e psiquismo, corpo e alma, “psique e soma”. Ao separar -se o corpo do espírito fez-se com que ele fosse segregado⁴. O corpo foi, então, condenado às suas funções fisiológicas sexuais ou reabilitado para servir.

Do ponto de vista científico e filosófico, Lapierre (2002, p. 13) aponta que “é preciso esperar até o início do século XX para que o dualismo corpo -espírito comece a ser posto em questão”.

Muitas idéias sobre corpo, afeto e movimento passam a ser postas como elementos para novos estudos e reflexões. Lapierre disse que esta nova possibilidade de pensar o corpo aparece em diversos planos, e apresenta as contribuições de outros autores a respeito do tema:

Dupré, ao criar o termo e a noção de psicomotricidade, sublinha o paralelismo do desenvolvimento motor e intelectual. Schilder, a partir dos seus trabalhos sobre as noções do corpo maternal e do esquema corporal, estabelece um elo entre percepções corporais e a organização espaço-temporal. Ajuriaguerra, por seus trabalhos sobre o tônus, enfatiza as estreitas relações entre tônus e afetividade. Wallon (do ato ao pensamento) situa a atividade motora como base do desenvolvimento intelectual e psicológico. Piaget, com a epistemologia genética situa o corpo, a atividade motora, a exploração sensório - motora e perceptivo -motora como bases primeiras e fundamentais da inteligência (LAPIERRE, 2002, p. 13).

De acordo com os estudos de Lapierre (2002, p. 14), Freud, com a psicanálise na gênese da evolução do psiquismo, questiona, a partir do inconsciente, o racionalismo cartesiano.

Esta multiplicidade de pensamentos sobre corpo, movimento e afeto abre um espaço para que o corpo passe a ser visto como fonte de todas as pulsões, o

⁴ Minha experiência como Educadora me permite um contraponto ao dualismo tradicional, não simplesmente por opção filosófica, mas sim, por me permitir constatar, no trabalho com crianças há 40 anos, o quanto a inteligência, a afetividade e o motor estão interligados e implicados no desenvolvimento infantil.

centro das primeiras relações com a mãe, pulsões que não têm acesso à consciência e à palavra. A linguagem da criança é corporal e seus gestos, atitudes, reações corporais, freqüentemente decorrem de motivações inconscientes.

Foi na década de sessenta, quando os pedagogos realizaram um deslocamento do corpo instrumental para um corpo relacional. Esta nova aproximação da psicomotricidade influenciará também na criação da Psicomotricidade relacional (MACHADO, 2001, p. 31).

A abordagem relacional traz o corpo como um corpo íntegro, um corpo que contém a criança como um todo, em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora.

Segundo Cabral:

Um corpo como quatro dimensões interligadas e necessariamente influentes entre si:

- corpo funcional – instrumento de ação no mundo; corpo de tónus, das atitudes e posturas, das emoções primárias, das sensações, das percepções, da motricidade e das praxias, da lateralidade;
- corpo instrumento de conhecimento – do conhecimento de si mesmo, do esquema corporal, que conhece o objeto e o outro, que conhece o mundo, o espaço, o tempo, a causalidade, que se orienta e estrutura o espaço, que se adapta a ritmos e se insere na história de sua vida, que dá ação ao pensamento, corpo cuja a ação sensório - motora se torna operação (no sentido piagetiano, constituindo a base da abstração e do raciocínio lógico);
- corpo fantasmático e relacional – corpo tônico -emocional, dos fantasmas primitivos e da imagem corporal, do contato afetivo nas relações objetais, da comunicação com o outro, da comunicação sexual, do relacionamento interpessoal;
- corpo social – corpo marcado pela lei na situação triangular edipiana, influenciado por papéis cultural mente definidos, manipulado, reprimido ou valorizado, de acordo a ideologia da sociedade (CABRAL, 2001, p. 17).

No final da década de 70 surge, na França, um movimento dentro dos estudos da Psicomotricidade que apontou para um corpo capaz de um vivenciamento global, deixando -se de pensar em um corpo compartimentado. Este movimento é que dará suporte para, na década seguinte, Lapierre e

Aucouturier fundarem uma Psicomotricidade já mais próxima do que hoje é conhecida por Psicomotricidade Relacional.

Quanto ao corpo na escola, é importante salientar que o aluno, referencial de todas as disciplinas é, também um corpo, e um corpo em movimento. Esse corpo é passível de ser conhecido, de conhecer -se e de dominar suas estruturas psicomotoras. Ele não poderá se localizar em um espaço geográfico, como é solicitado pela Geografia; não poderá se situar na contemporaneidade e dialogar com o passado, como pede a História; não poderá exercer sua necessária participação sócio -interacionista na Ciência, na Matemática, e tc., se ele for um corpo fragmentado, reprimido, oprimido historicamente.

A Psicomotricidade, da forma como ela entrou na escola, há algum tempo, constituiu uma transposição prática e metodológica da área da saúde para a educação. Seus métodos eram autoritários: as crianças, em fila, eram obrigadas a subir, trepar, equilibrar -se, numa visão reducionista e dicotômica de homem e de corpo. A Psicomotricidade, nesta perspectiva, encontrou -se e encontra -se presa ao “imperialismo neurológico” e a noção inicial de paralelismo psicomotor: “uma associação estreita entre o desenvolvimento da motricidade da afetividade”.

Na busca de preencher as falhas de um corpo instrumental, para se conseguir melhoras cognitivas e afetivas através da Reeducação Psicomotora, Ajuriaguerra (1971) foi quem mais difundiu o tratamento focalizando as coordenações, as praxias, afirmação da lateralidade, tonicidade e relaxamento, noções de esquema corporal, espaço e tempo.

Partindo das clínicas e dos consultórios, as técnicas psicomotoras chegaram às escolas regulares tendo alguns pressupostos baseados em um

dualismo no qual se acredita que o homem é formado por partes justapostas e sem relação entre elas. Esta visão dicotomizada do corpo levou as escolas brasileiras a trabalharem, durante muito tempo, de modo compensatório, tentando preencher as falhas evolutivas, treinando capacidades e habilidades.

Os exercícios psicomotores, considerados pré-requisitos do aprendizado da leitura e da escrita, eram vividos na escola sob forma de atividades rítmicas, cadernos de percepção, etc. e quando desvinculados do trabalho pedagógico, eram descontextualizados e sem significado⁵.

2.2 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Para discorrer acerca de Psicomotricidade Relacional opta-se por seguir o histórico de seu criador André Lapierre e de sua teorização.

André Lapierre é professor de Educação Física, cinesioterapeuta, psicólogo-reeducador, foi presidente da Sociedade Francesa de Educação e Reeducação Psicomotora, responsável por numerosos estágios, encontros e cursos de formação na área da Psicomotricidade Relacional na França, Espanha, Portugal, Itália, Canadá, Argentina e Brasil.

⁵ Em 1968, como professora de educação infantil da Escola Anjo da Guarda (Curitiba, Paraná – fundada há mais de 40 anos e reconhecida como escola de vanguarda), presenciei o recebimento de um modelo curricular, do Núcleo de Educação do Paraná, que reunia exercícios rítmicos como requisitos para a leitura e escrita que eram denominados de exercícios psicomotores.

Nós, professores, questionamos, na época, o porquê se chamar psicomotor, a exercícios que nada continham de afetivo ou emocional, que fixavam-se no aperfeiçoamento do movimento.

Somente mais tarde, em 1988, no Rio de Janeiro, ao contactarmos com o professor Lapierre é que pudemos entender a pertinência de nosso questionamento, já que para ele o significado de Psicomotricidade envolve as dimensões afetiva, motora, cognitiva e se constrói dentro de um corpo que é tudo isto.

Para Lapierre (2002), o corpo tem uma dimensão afetiva na qual se pode observar os fantasmas⁶ que se incorporam a partir da história afetiva e emocional de seu sujeito. O corpo concebido desta forma não pode, em sua vivência e movimento, contar com a Fisioterapia ou com a Educação Física, herdeiras de um modelo mecânico do corpo apresentado pela Medicina.

Foi durante os anos de experiência com reeducação psicomotora de crianças que apresentavam dificuldades escolares que Lapierre percebeu serem os problemas emocionais e conflitos mal resolvidos a causa real e profunda do fracasso escolar.

Conforme Cabral, Lapierre se utilizou de vários marcos teóricos, entre eles se evidenciam dois:

Num primeiro momento, que pode ser chamado de reeducativo, utiliza as concepções psicogenéticas de Wallon e a epistemologia genética de Piaget (desenvolvimento cognitivo e racional). Ainda nesse momento, utiliza-se das noções de corpo próprio e de esquema corporal de Schilder e aqui se destaca a passagem para o segundo momento, onde Lapierre se utiliza de uma leitura freudiana associada à não diretividade rogeriana (CABRAL, 2001, p. 10).

Os livros de Lapierre foram escritos seguindo os momentos apresentados por Cabral (2001). Inicialmente Lapierre escreveu em 1950, o *Manual de Fisioterapia*, sob a influência de Piaget e Wallon; posteriormente escreveu juntamente com Aucounturier; em 1973, em uma perspectiva da pedagogia ativa ligada a criatividade, três volumes que fazem uma relação clara entre a dimensão cognitiva e a psicomotora, chamados: *Contrastes, Nuances e Matizes*⁷.

⁶ Nas obras de Lapierre, o termo “fantasma” é empregado no sentido psicológico e psicanalítico. Os fantasmas são o registro do nosso inconsciente, que se manifesta por meio do jogo corporal.

⁷ Livros bastante interessantes que foram utilizados por mim em 1989 e 1990 nos grupos de jardim II e III, na escola Terra Firme.

Em 1975, em Barcelona, Anne Lapierre, filha de André , junta-se aos estudos do pai, o que mais tarde acarretaria na separação de Aucouturier e Lapierre, sem qualquer rompimento traumático, porém seguem novos caminhos.

Ainda juntos, em 1977, Lapierre e Aucouturier escreveram *Bruno - psicomotricidade e terapia*, que descreve por meio das intervenções fundamentadas na psicomotricidade, o desenvolvimento de um trabalho com um menino autista mediante a escuta do corpo que fala de seus próprios fantasmas.

André Lapierre e Anne Lapierre juntos iniciam uma nova articulação da psicomotricidade com o afeto e criam a Psicomotricidade Relacional. Eles escrevem em 1981-1982 o livro *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos* . Para esses autores, os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência da criança e posterior equilíbrio da personalidade, com vistas à formação de uma pessoa autônoma, criativa e socializada.

Novamente juntos, em 1984, Lapierre e Aucouturier escrevem *A Simbologia do Movimento*, obra em que os autores analisam o corpo como aquele que fala e principalmente aquele que pode ser interpretado.

Em 1986, André Lapierre escreveu *A Educação Psicomotora na Escola Maternal*; em 2002, outra produção: *Da Psicomotricidade relacional à análise corporal da relação* , obra esta com uma forte influência da Psicanálise. É neste livro que André esclarece o trabalho desenvolvido com adultos.

Segundo Cabral (2001), surge então um corpo mediador entre o eu e o mundo, com a possibilidade de afeto, emoção e prazer. Aparecem os fantasmas corporais que permeiam as relações. Lapierre e Lapierre criam assim um método de intervenção não verbal fundamentado na não diretividade rogeriana, com a

observação e participação do psicomotricista, utilizando -se do jogo simbólico espontâneo, com a leitura da simbologia do movimento.

Diz Lapierre (2000) que “O jogo torna -se mais dinâmico, agressivo, cúmplice, regressivo e anárquico. [...] Brincamos por brincar, nos divertimos, não buscamos o intelecto”.

Para outros autores:

Se levarmos em conta um dos marcos teóricos da Psicomotricidade relacional que é a comunicação não verbal manifestada através do jogo espontâneo, onde o corpo participa com todas as suas dimensões representativas inseridas em uma complexa rede de inter-relações, onde estão presentes conteúdos biológicos, psicológicos, somáticos, vivenciais, históricos e sociais, podemos então compreender e não apenas interpretar, os conflitos intrapsíquicos e suas repercussões psicossomáticas, possibilitando ao ser humano a capacidade para redimensionar suas relações, de forma que possa obter melhores condições de vida e bem estar pessoal, familiar, físico, social e profissional (VIEIRA, BELLAGUARDA e LAPIERRE, 2005, p. 42).

O método tem início no trabalho feito por Lapierre e Lapierre, na década de 80, em creches, na França, sendo apresentado pela obra *O adulto diante da criança*.

Na busca de ampliar a Psicomotricidade Relacional, Lapierre estende ao adulto o método, de forma mais profunda, criando no ano de 1988 a *Análise Corporal da Relação*. Seguindo os princípios do jogo simbólico, estabelece por meio do brincar espontâneo vivências em grupos de adultos que permitem o contato direto com suas emoções e frustrações, de tal forma que possibilita o voltar-se para o próprio inconsciente, por meio do corpo.

Ao fundamentar esta atividade de caráter terapêutico, Lapierre faz uma relação com a associação livre, aspecto do método utilizado por Freud em sua proposta psicanalítica:

Liberado de constrangimento da realidade e do julgamento utilizamos o jogo livre, que consideramos como equivalente à “associação livre”. Esta atividade espontânea, dando livre curso à imaginação, é reveladora dos conflitos inconsciente e das defesas utilizadas para deles se proteger. Nesse sentido, aproximando-nos de Winnicott, esses conflitos são conflitos relacionais que, com maior frequência, dizem respeito às figuras parentais, conflitos da primeira infância culpabilizados e repelidos ao inconsciente, que se projetam na relação com o outro cada vez que essa relação com o outro apresenta uma analogia com o conflito inicial. Toda patologia é uma patologia da relação (LAPIERRE, 2002, p. 72).

Como já explicitado, a partir de meados da década de 70, na França, André Lapierre e sua filha Anne Lapierre aprofundam-se nos estudos das relações corporais e começam a construir uma prática hoje denominada de Psicomotricidade Relacional. Estes estudos tiveram início numa ação realizada em creches, que partiu do princípio de que os primeiros anos de vida de uma criança fazem parte da base de sua estrutura psicológica e que a Psicomotricidade Relacional ali vivenciada teria um caráter preventivo se fosse pensada em termos de saúde mental.

Este trabalho propunha uma intervenção direta, no nível da criança, que permitisse estabelecer com ela uma relação de ajuda, cujo objetivo fosse favorecer a resolução de seus problemas relacionais. Nas obras de Lapierre (1989) e de Lapierre e Lapierre (2002), fica visível que Psicomotricidade Relacional é uma prática educativa de indubitável valor terapêutico, capaz de despertar o interesse do profissional da educação, tanto no que se refere à resolução de problemas relacionais e de aprendizagem, como no que se refere à educação global e à prevenção.

A Psicomotricidade Relacional tem como objetivo permitir à pessoa, especialmente à criança, por esta utilizar o jogo como meio principal de expressão, vivenciar suas dificuldades relacionais, ajudando-a a superá-las. O

caráter lúdico da brincadeira promove a relação corporal da pessoa com ela mesma e com o outro, o que resulta numa influência clara desta atividade sobre as dificuldades de adaptação sociais na medida em que essas estão diretamente relacionadas com os fatores psico-afetivos relacionais.

É importante estabelecer entre o adulto e a criança um diálogo autêntico, uma relação de pessoa a pessoa, na qual a criança tenha a oportunidade de expressar suas fantasias e de liberar suas pulsões (mesmo as agressivas), com o máximo de permissividade e o mínimo de proibições, situando essa relação no plano simbólico e utilizando toda a simbologia das posições do corpo, do olhar, do gesto, da mímica e da voz para provocar comportamentos de respostas nas crianças ou para responder a seus desejos e fantasias (CIAR, 2002).

Segundo Lapierre e Aucouturier, o procedimento construído ao longo destes anos teve sua origem na experiência vivida com vários grupos de crianças e adultos.

Nosso procedimento é inverso: a partir de nossas experiências pedagógicas com crianças e adultos, que a nossa teorização é elaborada e evolui. Não estamos presos a nenhuma escola de pensamento, não somos “Piagetianos”, nem “Rogerianos”, “Freudianos” ou “Lacanianos”, mas de tempos em tempos, recorremos às concepções de Freud, de Wallon, de Piaget, de Rogers, de Lacan, de Laing, de Deroly, de Neil, de Illich e de muitos outros [...] nossa teoria, se houver uma, alimenta-se da dialética constante entre o pensamento e a ação (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 14).

Acredita-se que a criança descobre o mundo através do corpo e quanto maior for a sua vivência corporal, melhor será a sua visão de mundo. A comunicação não verbal, no jogo espontâneo, fala do inconsciente e permite a vivência das frustrações, dando oportunidade de superação.

Para Ezcurra e Matos (2002, p. 87 -89), o psicomotricista vem a ser o analista da ação motriz; sobre a linguagem tônica -postural-gestual estes autores dizem: “Esta linguagem encontra sua coerência no nível inconsciente, um pouco como na técnica das associações na psicanálise verbal”.

Lapierre e Lapierre (2002, p. 105) afirmam que “Os objetos, qualquer que sejam, não passam de um pretexto para a relação, constituem -se em meio de abordagem do outro”. É na ação do sujeito sobre os objetos e sobre o outro, portanto, que o psicomotricista relacional fará suas observações e decodificações que poderão direcioná-lo para uma intervenção significativa. Estas observações podem trazer ao psicomotricista relacional muito do que está por trás do que é consciente para a pessoa, permitindo, a ambos, a tomada de consciência de fantasmas inconscientes. O trabalho é realizado de tal maneira que o corpo e o inconsciente tornam-se uma unidade indissociável fundamentada na psicanálise.

Lapierre aponta para os elementos que na brincadeira aparecem e permitem esta tomada de consciência. Trata-se de libido, zonas erógenas, oralidade, analidade e genitalidade. É a partir dessas vivências corporais primárias que se constrói o psiquismo e se estrutura o inconsciente. A revolução psicanalítica fez entrar o corpo no psiquismo e, segundo Lapierre (2002, p. 16): “Entrou tanto, que nunca mais saiu [...] Tornou-se um corpo falado”, resultando na Análise da relação. É, então, sobre a relação que Lapierre se dedica em seus estudos e orienta como trabalhá-la.

É nesta ótica, da unidade corpo/inconsciente, que Lapierre se destaca na psicomotricidade enquanto técnica de reeducação motora. O método da Psicomotricidade Relacional possui como aportes teóricos, entre outros, a psicanálise, a epistemologia genética e a não diretividade de Rogers. A

aplicabilidade do método alcança crianças de todas as idades, pois atinge a criança que todos possuem, adormecida ou não, dentro de si (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002).

Todos, adultos e crianças, ao entrarem no jogo simbólico não verbal, retomam à primeira infância. É nesse jogo, no qual as pessoas brincam entre o consciente e o inconsciente, revivendo seus desejos e frustrações, que podem no nível verbal reconstruir seu mundo afetivo e emocional, por meio do simbólico.

Assim,

Quando a linguagem verbal e até o “pensamento verbal” desaparecem, a pessoa entra em outro estado de consciência, ela vive e age diretamente ao nível subcortical. Isto é, num nível muito próximo do inconsciente, e com um mínimo de controle consciente. O agir não é mais, então, um ato intelectual, racional, mas a expressão direta de “alguma coisa” mais íntima, mais profunda, que vai suscitar tal gesto, tal atitude, tal ação ao invés da outra. São as tensões emocionais subjacentes que se exprimem através de simbologia do agir, e é aí que a pessoa encontra sua autenticidade, sua verdade (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 114).

As crianças com necessidades educacionais especiais, por exemplo, apresentam dificuldades para expressarem-se em psicoterapias clássicas, pois, a maioria das técnicas psicoterápicas utiliza-se de mediadores como fantoches, desenhos, pinturas, jogo etc, para então estabelecer um diálogo interpretativo. Para tanto a criança deverá ter algum nível de comunicação por meio da linguagem, verbal ou plástica, o que em muitos casos não acontece. A criança que autista, por exemplo, possui dificuldades comunicacionais, pode beneficiar-se de uma prática terapêutica não verbal, como a Psicomotricidade Relacional.

Nesse sentido, Lapierre exemplifica:

Uma intervenção direta junto à criança é desejável e possível e tem por objetivo permitir que ela exprima suas carências e seus conflitos no plano

relacional. Com efeito, à medida que descobre o mundo dos objetos, a criança descobre o mundo dos outros, com seus desejos, suas proibições, suas seduções, sua agressividade, seus próprios desejos, suas próprias ambivalências, podendo então estruturar pouco a pouco os modos de ação e de reação que lhe serão pessoais. Todas as crianças são confortadas com esse problema. Algumas o resolvem melhor que outras, o que faz com cada uma vá constituir uma personalidade mais ou menos normal ou mais ou menos patológica. Isto depende da qualidade e da clareza das relações que ela terá podido estabelecer com seu ambiente, seus pais e também todos os adultos com os quais vai ter uma relação contínua (LAPIERRE, 2002, p. 171).

Na Psicomotricidade relacional, no brincar simbólico, busca-se um corpo que se libera, que encontra o desejo, o prazer, a frustração, a construção e reconstrução do seu mundo afetivo. No contato com o chão, com os objetos, com seu próprio corpo, a criança vive e revive, simbolicamente, seus medos e desejos, com uma nova possibilidade de sentimentos. Isso possibilita ao psicomotricista, como mediador, sempre que necessário, intervir como um adulto disponível e sem censura, que entra na cumplicidade e transmite segurança.

Além da aplicabilidade terapêutica, a Psicomotricidade Relacional foi desenvolvendo, ao longo do tempo, também, uma aplicabilidade educacional.

O método da Psicomotricidade Relacional encontrou no jogo simbólico a sua prática, tanto educacional, como terapêutica. A psicanálise, como já apontado, tornou-se forte aliada unindo-se aos estudos de Winnicott sobre o jogo e o espaço de relação. Os estudos da psicogênese, por meio das teorias de Piaget e Wallon, contribuíram para as concepções sobre o jogo e o desenvolvimento infantil. Os trabalhos de Roger e Weil trouxeram a não diretividade como um elemento possível de mediação. As pesquisas sobre a cinestesia fundamentam a possibilidade de comunicação por meio da modulação tônica. Lapierre e Aucouturier (1988, p. 31) acrescentam que “[...] toda modulação tônica (ou seja, o conteúdo emocional do gesto), porque está em relação com as

estruturas mais arcaicas do cérebro [...] acorda as sensações de prazer mais primitivas e mais profundas, em relação com a pulsão vital do movimento biológico”.

Fundamentalmente, o jogo tornou-se componente pedagógico básico na vivência de prática psicomotriz, tanto para a educação, como para a terapia.

Negrine (1995) diz que a psicogênese, por meio das teorias de Piaget e Wallon, contribuiu com as concepções sobre o jogo e o desenvolvimento infantil.

Piaget aponta o jogo como um instrumento simbólico que possui cinco critérios fundamentais na sua formação: o primeiro é o fato de encontrar sua finalidade em si mesmo; o segundo é a espontaneidade que o jogo possibilita; um terceiro critério amiúde utilizado é o do prazer; um quarto critério formulado é a relativa falta de organização no jogo; e finalmente, o mais interessante para nós, é a oportunidade que oferece para a libertação dos conflitos: “O jogo ignora os conflitos ou, se os encontra, é para libertar o eu por uma solução de compensação ou de liquidação” (PIAGET, 1978, p.191). Lapierre, na construção da Psicomotricidade Relacional, segue estes critérios, fundamentando-se, principalmente no jogo simbólico.

Vieira, Bellaguarda e Lapierre, ao escreverem sobre a Psicomotricidade Relacional, afirmam:

Privilegiamos o jogo corporal em nossa ação, visto que se situa no imaginário e no simbólico, portanto fora dos princípios de realidade. No imaginário, tudo é possível. A ausência do princípio de realidade libera o princípio do prazer fazendo emergir as fantasias de onipotência e o pensamento mágico. Assim, facilitamos o retorno às vivências infantis, aos processos primários e a regressão. No contexto do jogo corporal, o ato desejado e proibido não tem consequências reais, e sendo permitido, libera parte da culpa. As pessoas reais são substituídas consciente ou inconsciente, por pessoas imaginárias. As sensações e emoções são vividas no nível do corpo, do ser inteiro, na sua globalidade. Então sua implicação é muito mais forte, pois ao mesmo tempo em que é espontânea, é a mais autêntica, por ser a expressão natural da criança (VIEIRA, BELLAGUARDA e LAPIERRE, 2005, p. 51).

É por meio do movimento e da ação sobre o outro e os objetos que pode-se reviver simbolicamente os conflitos e reconstruir passo a passo o esquema afetivo.

Piaget, ao referir-se ao jogo simbólico, faz comentários sobre as relações existentes entre esta forma de jogo e o inconsciente:

Mas a própria existência do jogo de imaginação ou de ficção, que tem um papel capital no pensamento da criança, mostra que o pensamento simbólico ultrapassa o “inconsciente” e é por isso que chamamos de “jogo simbólico”, essa forma de atividade lúdica. Sem dúvida existem no domínio do jogo infantil manifestações de um simbolismo mais oculto, revelando no sujeito preocupações que, às vezes, ele próprio ignora. Toda uma técnica de psicanálise do jogo foi mesmo elaborada pelos especialistas da psicanálise (Klein, Anna Freud Lowenfeld, etc.), a qual se funda no estudo desses símbolos lúdicos “inconscientes” (PIAGET, 1978, p. 193).

O jogo simbólico desempenha o papel de construção, por meio do faz de conta, do mundo imaginário mesclado com o mundo real, com a geração e a solução de conflitos. Oscilando entre o desequilíbrio e o equilíbrio, o exterior e o interior, fundamentado no intelectual e no afetivo, o jogo possibilita a cada nova construção do conhecimento, uma reconstrução da nossa ação sobre o meio.

De acordo com Silva (2002), tanto Wallon quanto Piaget apontam para a importância das experiências vividas na primeira infância, das percepções táteis, visuais e motoras que marcam o desenvolvimento social, emocional, intelectual, afetivo e físico das crianças. Wallon acrescenta ainda a emoção, a comunicação e a relação corporal, ou seja, o diálogo tônico como centro do desenvolvimento do caráter e da inteligência da criança.

Wallon, propondo uma estreita relação entre o tono postural e o tono emocional e considerando a emoção elemento de ligação entre o orgânico e o social, elabora uma teoria do desenvolvimento que

concebe a criança desde o seu nascimento como um ser em sociedade. Sendo assim, para este autor, a estruturação do caráter e da inteligência depende, fundamentalmente, das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares humanos (SILVA, 2002, p. 78).

Ou seja, Wallon, através da teoria do desenvolvimento, aprendeu, descreveu e explicou a relação natural, necessária e vital entre a criança e seu meio. Trouxe uma concepção de comunicação corporal por meio da comunicação tônica e sua importância na relação com o outro. Na perspectiva Walloniana, citada por Galvão:

[...] o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, e estruturado pelos adultos pela cultura, e natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa, até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues e exercícios de si mesmas em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores (GALVÃO, 1995, p. 42).

Estes conflitos aparecem claramente no corpo. Corpo contido, corpo tenso, corpo inexpressivo, corpo agitado, corpo encolhido, corpo solto e expressivo, todos carregam sua própria história, sua própria imagem corporal.

A Psicomotricidade Relacional organizou-se em torno da necessidade de construção de uma Imagem Corporal positiva como forma de emancipação afetiva e intelectual do sujeito. Utilizando -se ainda da concepção de Imagem Corporal como uma organização psíquica inconsciente, fruto das relações de prazer e desprazer com seus pares, fundamentada na psicanálise e na proposta do inconsciente (SILVA, 2002).

Segundo Lapiere (2000), há na Psicomotricidade Relacional a mesma regra de associação livre psicanalítica de onde surgem os fantasmas corporais, substituindo o “dizer pelo fazer”, o discurso pela ação. Na ação do brincar

espontâneo fala -se diretamente do inconsciente, ao verbalizar passa -se pelo consciente. Tem -se acesso direto aos fantasmas corporais. “O ato em Psicomotricidade Relacional não se situa no registro do real, mas no registro do simbólico” onde ele ganha valor de significante. É precisamente porque ele está na ordem do simbólico, que ele pode ser vivido sem amarras. Provisoriamente liberado do princípio da realidade, é todo universo fantasmático que vai se exprimir numa espécie de sonho acordado e agido.

É nessa ação simbólica que o psicomotricista relacional irá agir, em função da decodificação possível sobre a necessidade do sujeito: pode ser uma frustração, um limite, etc. A criança, em toda sua escolaridade, terá a oportunidade de participar semanalmente das vivências de Psicomotricidade Relacional, onde poderá ter um encontro consigo mesmo e com o outro em um espaço simbólico. Viverá seus desejos e frustrações e sem dúvida crescerá e se desenvolverá resolvendo os seus conflitos relacionais, assumindo a construção da sua autonomia.

Como dizem Lapierre e Aucouturier, ao falarem da educação escolar:

Se esse processo deve ser objeto de preocupações conscientes do educador, ele não deixa de estar presente no inconsciente da criança. Portanto, é somente no nível simbólico, com um simbolismo consciente para o educador, porém inconsciente para a criança, que se fará a articulação da relação. Primeiramente, foi essa prática que tentamos definir nos capítulos anteriores, baseando -nos em etapas de evolução da pulsão de vida e na sua expressão simbólica (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 109).

Para que aconteça a referida “articulação da relação”, o espaço onde são feitas as vivências deve ser amplo e sem móveis, para que a criança tanto quanto o adulto, possam brincar de forma espontânea e livre, correr, rolar, pular, dançar

etc, tendo no espaço todas as possibilidades sem correr riscos, porém permitindo a sua contenção, sendo um ambiente privativo e sem nenhuma possibilidade de invasão.

Segundo Lapierre e Lapierre (2002), a escolha dos materiais é planejada pelo (a) psicomotricista relacional em função da necessidade do grupo e poderá ser de livre escolha das crianças ou do (a) interventor (a).

Os materiais clássicos da psicomotricidade relacional são: bolas, arcos, tecidos, caixas de papelão, cordas, jornais e bastões. Para Lapierre e Lapierre (2002, p. 83), as bolas são “Leves, de plástico, em cores variadas e de diâmetro médio, esses objetos têm um dinamismo próprio, rolam, pulam, escapam;” facilitando o envolvimento das crianças entre si. São também utilizadas na disputa, na agressão e na sedução, porém cada criança poderá, sem dúvida, encontrar novos significados simbólicos para a bola, como objetos substitutivos com os quais as crianças procuram contatos sensuais e afetivos.

Grandes tecidos coloridos de vários tamanhos e texturas servem de esconderijo para jogos de aparecimento e desaparecimento, ajudam a criança a adquirir a noção de permanência e suas implicações simbólicas. Por ser um material maleável, permite o envolvimento e não raro, a regressão. Também servem de balanças, cabanas, berços, etc. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 89-90).

As caixas de papelão de todos os tamanhos tornam-se funcionais quando são transformados em carros, trens e ônibus. Quando lugar a se esconder, ou ninho para se aninhar, ou casa, ou berço, muitas vezes o seu significado simbólico é a busca da contenção, lugar de segurança.

Mas a “casa”, lugar de prazer e de segurança, substituto simbólico do corpo da mãe, participa, nessa idade, da mesma ambivalência que a figura materna. As fantasias de destruição podem exprimir -se sem perigo, sem angústia e sem culpa contra esse substituto simbólico; por isso as caixas terminam as sessões em estado lastimável; danificadas, rasgadas, achatadas, tornam -se agressivas, a menos que sejam jogadas com desprezo “no lixo” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 93).

As cordas são macias e coloridas, grandes e pequenas. Servem para enrolar, prender, domesticar, delimitar espaços, unir com o outro por meio de um fio, fazer caminhos, morder, sugar, compartilhar, simbolizando assim diferentes desejos e provocando algumas frustrações.

Os bambolês são de plástico, as cores variadas e diferentes dimensões fascinam as crianças pelos seus movimentos circulares. Eles significam espaços fechados onde é possível entrar e sair, compartilhar, não permitir a entrada, capturar o outro.

Pode provocar uma agressividade ou, ao contrário, mostrar a afetividade, a sedução com a criança vindo nos colocar um ou vários bambolês, em volta do pescoço, com uma mímica de oferenda. Depois ela os retoma, marcando assim seu desejo de independência... Nós jogamos com a sedução ou a provocação com as crianças inibidas, objetivando obter uma resposta (LAPIERRE, 2002, p. 101).

O jornal é um material quente, leve e cria um ambiente divertido e envolvente. É importante que seja em grande quantidade e que se possa distribuir, junto com o grupo, pelo chão da sala, em várias camadas, até fazer um colchão macio onde se possa jogar. Facilita as relações afetivas e as agressivas, como pode se tornar um cobertor, um colchão acolhedor; pode se tornar a espada para agredir, ou ainda, um jeito de sufocar. Segundo Lapierre (2002, p. 94): “É um material muito interessante, pois permite vivências muito regressivas e muito agressivas”.

Esta decodificação dos materiais e seu uso são de suma importância para o psicomotricista relacional, bem como a leitura corporal, o que o corpo diz por meio dos gestos, do olhar, do sorriso, enfim, de todas as expressões não verbais. É na observação dos vídeos supervisionados e também na supervisão das vivências que o psicomotricista relacional vai adquirindo este conhecimento. Como diz Lapierre (2002, p. 118): “O corpo não é feito para a informação objetiva, mas para a “comunicação””. Esta comunicação que vem pelo gesto, pelo olhar, pela postura, pela disponibilidade do adulto diante da criança⁸ é uma comunicação muito mais profunda e estabelece uma grande cumplicidade nas relações com a criança e o adolescente.

2.2.1 A formação do psicomotricista relacional

A formação do psicomotricista relacional parte da formação pessoal, ou seja, das vivências de Psicomotricidade Relacional, provocando um maior conhecimento de si mesmo, das ações corporais, afetivas e emocionais, essenciais para a formação teórica e prática descrita a seguir, tendo por material base os dados fornecidos pelo CIAR⁹ (2002), Vieira, Bellaguarda e Lapierre (2005) e entrevista com Anne Lapierre (2007).

⁸ A comunicação não verbal é, ao olhar da autora, a grande ponte de comunicação com crianças que não utilizam a linguagem verbal e que tem dificuldades relacionais, como no nosso estudo de caso, uma criança autista.

⁹ O Centro Internacional de Análise Relacional (Ciar) é uma instituição com sedes em Curitiba e Fortaleza que atua com Psicomotricidade Relacional e Análise Corporal da Relação desde 1997. O Ciar tem por objetivo desenvolver o potencial humano e elevar a qualidade de vida sócio-afetiva e profissional; presta serviços ligados às áreas de terapia, educação e saúde, baseados na abordagem relacional criada por André e Anne Lapierre e desenvolvida amplamente no Brasil, desde 1988, pelo analista corporal da relação José Leopoldo Vieira (CIAR, 2007).

Na formação teórica o principal objetivo é de subsidiar os profissionais provenientes de diversas áreas: pedagogos, psicólogos, professores de educação física, psicopedagogos, entre outros. Esta heterogeneidade promove uma grande riqueza na construção do grupo, possibilitando -lhes o trabalho com a Psicomotricidade Relacional.

A teoria se fundamenta nas seguintes disciplinas, com pequenas variações, de acordo com a direção do curso de formação: Teorias em Psicomotricidade, Teoria e prática na Psicomotricidade Relacional, bases neurológicas, estudo da psicanálise, psicopatologia, psicomotricidade e aprendizagem, abordagem sistêmica e a comunicação na psicomotricidade, metodologia de pesquisa ¹⁰. A maioria dos cursos pesquisados segue estas disciplinas, ou alguma afim.

A “metodologia da prática psicomotriz”, a qual está voltada para a formação didática pedagógica, parte da observação e da intervenção do estudante em grupos de crianças escolares, com idade até 10 anos, com até 12 crianças. São estágios supervisionados compostos de geralmente três semestres escolares, sendo as vivências semanais. A supervisão é feita in loco e pela análise detalhada de vídeos. Desses vídeos são escolhidos alguns para serem vistos e discutidos pelo grupo todo de alunos da Psicomotricidade Relacional.

As vivências em Psicomotricidade Relacional duram aproximadamente uma hora e meia e são divididas em três partes: ritual de entrada, vivência propriamente dita e ritual de saída. O ritual de entrada é quando o (a) psicomotricista senta no chão, em círculo com as crianças, para construir regras com o grupo. É definido o que pode e o que não pode ser feito e combina-se que

¹⁰ Dados fornecidos pelo CIAR.

ao término da vivência todos deverão ajudar a guardar os materiais e arrumar a sala. Em seguida inicia-se o jogo propriamente dito e encerra-se com uma nova roda de conversas onde se fala do vivido, com o objetivo de refletir sobre o vivido e questionar o porquê de agir de determinada forma. É o momento de ouvir o que o grupo tem a dizer sobre si mesmo e a ação no jogo.

O psicomotricista relacional deve sempre ao sair das vivências, fazer os seus relatórios de observação por escrito, que serão também analisados por seus supervisores:

O psicomotricista se coloca como referência de segurança, como garantia de que o jogo não vai sair dos níveis do simbólico. Para tanto, é preciso definir claramente o quadro institucional da sessão: a duração, os limites e fazê-los respeitar. Porém, apesar de suas responsabilidades, os psicomotricistas não devem esquecer o prazer do jogo (VIEIRA, BELLAGUARDA e LAPIERRE, 2005, p. 53).

De acordo com Vieira, Bellaguarda e Lapierre (2005 p. 69): “A expressão simbólica, na medida em que escapa em parte à consciência, constituiu-se num dos elementos mais importantes da Psicomotricidade relacional”.

Para Lapierre e Lapierre:

É com reservas que se deve considerar a utilização do material que vamos descrever. Utilizar o que se segue como um “programa de exercícios” que se deve “mandar as crianças fazerem” seria descaracterizar totalmente o sentido do nosso trabalho, seria parodiá-lo (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 82).

Para tanto, na formação do Psicomotricista Relacional exige-se, durante aproximadamente três anos, a participação em vivências com adultos para que este aprenda a trabalhar a si mesmo, se tornar disponível ao encontro corporal com o outro e aprender a lidar, ele próprio, com seus desejos e frustrações e

principalmente a conhecer-se melhor. Esta etapa é chamada de formação pessoal e é considerada a parte mais importante do curso de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional.

É o adulto que mais precisa ser trabalhado, pois a maioria dos problemas das crianças vem dos adultos. É nessas vivências com os adultos no confronto com o outro e consigo mesmo que o adulto vai pouco a pouco reconstruindo seu mundo afetivo e emocional (LAPIERRE, 2000).

Os formadores de psicomotricistas relacionais devem passar por uma análise pessoal, além da formação em psicomotricidade relacional e um estágio de intervenção direta, em grupos de adultos, com a supervisão de um analista, só então poderá ou não se tornar um formador.

Existem vários cursos de formação em Psicomotricidade Relacional, inclusive em Curitiba. A Psicomotricidade Relacional na escola visa além do aluno, também a formação pessoal do professor.

Lapierre, como já foi visto, inicia a Psicomotricidade Relacional dentro do âmbito escolar, na França, em parceria com sua filha Anne, a partir da prática com crianças de zero a três anos, utilizando para isso seus conceitos sobre educação, construídos a partir dos anos 60.

Segundo Lapierre e Aucouturier, o processo de “formação do indivíduo social” compreende dois planos:

- O plano consciente da transmissão – ou da tentativa de transmissão. - de um código moral consciente: o que deve e o que não deve ser feito. Transmissão pouco eficaz e que não resulta em nada além do aprendizado da mentira e da hipocrisia;
- Um plano muito mais eficaz, mas totalmente inconsciente, tanto para o professor como para o aluno, que consiste em uma certa disposição, determinada pela totalidade dos comportamentos do educador e do meio educativo em relação às pulsões e aos desejos primitivos da criança (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 107).

Sabe-se da importância da formação pessoal do professor, aqui entendida como a formação que implica em valores, crenças, identidade e disponibilidade, responsáveis pelo comportamento nas relações interpessoais. Fatores estes indispensáveis para o sucesso da construção da aprendizagem na criança. Como dizem os autores:

Evidentemente, repensar a escola é em primeiro lugar, repensar a formação dos educadores...e, nesse nível, não continuar caindo na mesma armadilha; podemos acumular todo o saber psicológico, psicopatológico e psicopedagógico sem contudo, sermos capazes de compreender uma única criança. Talvez esses conhecimentos sejam maneiras de não compreendê-la, de distanciarmo-nos em relação ao ser, transformando-a em objeto de observação (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 110).

Para alcançar estes objetivos de desenvolvimento pessoal, o professor deverá participar de vivências periódicas de Psicomotricidade Relacional com o seu grupo de trabalho e ainda participar semanalmente do grupo de Psicomotricidade Relacional com o grupo de crianças que leciona.

Com esta formação, o psicomotricista irá promover um melhor conhecimento de si mesmo, favorecerá a resolução de seus problemas relacionais, trará um maior conhecimento aos colegas e principalmente a cada criança, com a aceitação de suas dificuldades e diferenças.

Ao longo deste capítulo foram feitas reflexões sobre a construção do conceito de corpo e como isso resultou na elaboração de saberes cada vez mais sutis e especializados. Da disciplina do corpo chegou-se ao método de abordagem corporal de André Lapierre, que tem por objetivo recuperar a história corporal-afetiva do indivíduo. Acredita-se que a Psicomotricidade Relacional favoreça a construção de uma escola inclusiva, por isso esse tema será discutido a seguir.

3. A CONCEPÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Quanto mais restringirmos o professor e os alunos a um programa limitado a uma cronologia rígida, mais e sterilizaremos a criatividade das crianças e mais fracassos produziremos. Ao levarmos em consideração os interesses dos alunos, vamos muito além do programa em determinadas áreas, o que poderá não acontecer em outras áreas. Mas se deixarmos evoluir essa dinâmica durante um período de tempo suficiente, perceberemos que a imbricação dos conhecimentos é tamanha que o desejo de sua ampliação e de seu aprofundamento, em qualquer área, fará surgir a necessidade de adquirir aqueles conhecimentos que tinham sido negligenciados anteriormente, despertando, em relação a eles, um interesse secundário mas real.

(LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 110-111)

A perspectiva da escola como pólo produtor e difusor da cultura nem sempre possibilita a produção de novos sentidos, de processos criativos e de produção e relacionamento com o mundo. A aprendizagem inserida nos processos criativos implica em novas aberturas, novas metodologias, torna-se um resultado a ser alcançado com o rompimento do ensino hegemônico, por meio da valorização da especificidade intrínseca de cada ser humano, com diferentes modos de pensar, agir e se relacionar com o mundo e com as coisas.

Esse novo paradigma educacional procura fazer com que todos tenham acesso à educação de qualidade, favorecendo uma aprendizagem na qual se procure a melhor forma de cada um desenvolver suas capacidades. Nesse sentido se expressa a relevância do tema inclusão escolar, na medida em que visa oportunizar a aprendizagem, preferencialmente na rede regular de ensino, respeitando e valorizando a diversidade das manifestações humanas.

Diante dessa realidade, o presente capítulo faz uma reflexão sobre a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais, sob a perspectiva da exclusão social, contextualizada historicamente. Isso aumenta o desafio de assegurar o direito de fato à educação inclusiva, que impõem novas obrigações para as instituições. Na sequência do capítulo, a Psicomotricidade Relacional é abordada como facilitadora da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, pois favorece as relações entre as pessoas e entre o conhecimento. Como visto no capítulo anterior, a Psicomotricidade Relacional dentro da escola exige coerência com o olhar relacional, com o corpo, com o movimento e ainda, com uma nova forma de comunicação com o mundo: a comunicação verbal e a comunicação não verbal.

3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A INCLUSÃO

No Brasil, historicamente, são as instituições filantrópicas, assistenciais e especializadas nas diversas áreas de deficiência (mental, visual, auditiva e física) que atendem com maior ênfase as populações menos favorecidas. Ao lado dessa forma de atuação há também as clínicas particulares, serviços e escolas especializadas que se expandem gradativamente a partir da década de 1960. Neste momento o atendimento público à chamada “clientela de educação especial” é inexpressivo e ocorre apenas na área da deficiência mental, por meio das classes especiais em escolas comuns/ regulares (MAZZOTTA, 1999).

Estudos realizados por Mazzotta ¹¹ (1986 e 1999), Januzzi (1992) e Bueno (1993) discutem com propriedade a organização do atendimento educacional das pessoas com deficiência, bem como estabelecem marcos históricos fundamentais ao entendimento da história da educação especial brasileira. Porém, os autores concordam que, no Brasil, as primeiras iniciativas ligadas a educação de pessoas com deficiência datam do período imperial e trazem as marcas da descontinuidade, da filantropia e do assistencialismo.

Ferreira (1995, p. 14) afirma que a educação especial foi fortemente influenciada pela idéia de que as deficiências ou excepcionalidades são condições preestabelecidas, intrínsecas à individualidade, devido a isso se acreditou que era preciso “normalizar a anormalidade”.

É mais especificamente a partir da década de 1960 que, timidamente, o poder público aponta ações para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Ferreira diz que:

¹¹ Mazzotta (1999) relata a caminhada histórica do ensino de deficientes e excepcionais no Brasil apontando os marcos fundamentais:

* No século XIX, a educação especial foi marcada por iniciativas isoladas e particulares. Somente no final da década de 50 do século XX é que teve início a discussão dessa questão na esfera pública, e o governo federal instituiu muitas campanhas de âmbito nacional, voltadas ao atendimento educacional de excepcionais.

* Na primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais.

* Em 1954, foi fundada a primeira Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), no Rio de Janeiro.

* Em 1854, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, em 1890, passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos e, posteriormente, Instituto Benjamin Constant (IBC).

* Em 1857, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos - Mudos. Cem anos após sua fundação, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

* Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador iniciou um trabalho de assistência para deficientes mentais.

* Em 1992, após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, houve uma reestruturação dos ministérios. Com isso, surgiu a Secretaria de Educação Especial (SEEP), como um órgão do Ministério da Educação e do Desporto, a qual é conduzida pela Professora Doutora Rosita Edler Carvalho.

Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destaca-se o descompromisso com o ensino público, já em 1971 o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação – processo que se estendeu ao longo daquela década. É certo que o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo, talvez, a pequena importância que se concebe as pessoas com necessidades especiais - ao menos àquelas denominadas deficientes em nossas políticas sociais (FERREIRA, 1998, p. 7).

Entretanto, o movimento pela inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais deu -se a partir de movimentos sociais que foram acontecendo em diversos países, sobretudo, no aspecto jurídico. Esses movimentos no Brasil começam a se consagrar após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu o princípio da educação como um direito de todos. Somado ao aparato legal são decisivos em nosso país os movimentos vindos de associações de pais de crianças com necessidades especiais, bem como as inúmeras conferências internacionais que ocorrem, sobretudo a partir de 1994¹².

Convém mencionar ainda os seguintes documentos legais que defendem o direito de educação para todos: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº. 9.394, de 20/12/1996; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069, de 13/07/1990, por sua influência positiva na prioridade de atenção à criança e ao adolescente; e o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº. 10.172, de 09/01/2001.

¹² A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, e objetivou organizar diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social e educacional.

Todos os dispositivos legais mencionados anteriormente são importantes, entretanto, a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96 e o Parecer nº. 17/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e que fundamenta a Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001, são fundamentais para a inclusão escolar.

Com relação à Lei nº. 9.394/96, vale frisar que seu capítulo V trata da educação especial, no qual é afirmado que a educação das pessoas com necessidades especiais se deve dar, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo Baumel e Moreira (2001), esta questão tem gerado muita polêmica na comunidade em geral, principalmente na escolar, pois se de um lado a busca por uma educação de qualidade é uma luta histórica, por outro as ações governamentais sustentadas em práticas neoliberais, que apontam para a organização autônoma da população e para a formação de associações privadas, entendendo ser este o caminho para uma “sociedade igualitária”, têm causado incertezas e inquietações em relação à atuação do Estado na garantia e no cumprimento de suas obrigações para a efetivação de uma educação que respeite a diversidade.

É relevante destacar que no artigo 5º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica os alunos com necessidades educacionais especiais são considerados os que apresentam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Sendo assim, amplia-se a abrangência da educação especial, a mesma passa a incorporar não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, os alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

Há que se evidenciar no Brasil, como grandes desafios ao processo de inclusão, os altos índices de analfabetismo, repetência, evasão escolar, dificuldades para garantir formação adequada aos professores, inadequações físicas e materiais na maioria das escolas públicas. Estas são questões que marcaram a trajetória educacional brasileira e, mesmo que as estatísticas educacionais demonstrem um avanço quantitativo, sobretudo nas questões relacionadas à evasão, repetência e formação de professores, ainda há muito a se fazer por uma educação pública de qualidade.

Esse cenário desencadeou mecanismos históricos e sociais de segregação educacional que dificultaram e, por vezes, impossibilitaram a permanência de alunos na escola. Dificuldades que foram potencializadas quando se tratava de alunos que apresentavam diferenças mais específicas, e necessitavam de apoio e recursos didático-pedagógicos no processo escolar, acrescidos de atendimento clínico. Neste sentido, chama-nos a atenção à educação de crianças autistas, que até os dias de hoje possuem enormes dificuldades de se manter na escola pelas razões acima elencadas, somadas ao

pouco conhecimento que os profissionais da educação e da saúde em geral possuem sobre essa problemática.

É preciso considerar também que mesmo com a democratização do ensino público no país e o evidente crescimento de alunos chegando à escola, pouco se alterou da lógica escolar, ou seja, a dinâmica e a concepção de ensinar e aprender ainda permanece com fortes traços conservadores. A prática docente continua sendo a mesma: aulas expositivas, conhecimento subdividido em áreas específicas, avaliações lineares do conteúdo, minimizando assim as oportunidades de os alunos demonstrarem conhecimento relacionado à sua vivência, ignorando inclusive sua capacidade de criação e desconsiderando a influência das relações afetivas no processo de aprendizagem.

Até meados da década de 1990 os princípios da educação brasileira estavam sedimentados nos processos de integração e normalização¹³, que consiste em ajudar a pessoa com necessidades educacionais especiais a adquirir condições e padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, objetivando sua inserção na sociedade. Nesse processo, os alunos com necessidades especiais eram organizados como raras exceções, de forma a separá-los dos grupos de crianças normais, fosse mantendo-os em escolas especiais, ou classes especiais, em escolas de ensino regular.

Mesmo após a promulgação da Lei nº. 9.394/96, que propôs à organização escolar estruturar-se administrativamente pela inclusão dos alunos

¹³ A Integração Escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. A Normalização é um “princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”. (MEC, 1994).

com necessidades educacionais especiais, a maioria das escolas apresenta ainda uma imensa dificuldade em lidar com esse alunado, promovendo, por vezes, um novo modo de segregar, talvez mais desumano que o anterior, que é o de isolá-lo dentro do próprio grupo, mudando o discurso, porém, mantendo a mesma prática pedagógica voltada a uma classe hegemônica.

A aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais no grupo também é polêmica. O preconceito aparece de forma mais acentuada sobre as crianças que alteram o funcionamento do grupo e que precisam de uma atenção mais específica do professor, onde de uma forma ou de outra o grupo se sente lesado. Nesses casos, necessita-se de uma forma de trabalho com o grupo todo (professores, alunos, pais, comunidade escolar em geral) para que todos se sintam atuantes e responsáveis nas ações de auxílio, compreensão e mediação dos conflitos com o grupo.

Outro aspecto a ser apontado diz respeito à formação dos professores. O suporte ao professor é fundamental para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois este muitas vezes sente -se despreparado:

[...] uma das principais barreiras para se efetivar a inclusão é o despreparo do professor para receber, e em suas salas de aula superlotadas, não só o aluno com deficiência visual, auditiva, motora ou mental, mas todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". Esse aluno "diferente" ainda é, para o professor abstrato e desconhecido (BAUMEL e MOREIRA, 2001, p. 134).

Há que se considerar que o sistema educacional em geral vem oferecendo cursos de capacitação de curta duração aos professores. Todavia, prevalece na sua maioria o cunho teórico, certos modismos, muitos deles

importados de outros países, com outras realidades e estruturas. A formação possui um alcance maior, vai além dos pequenos cursos, da leitura e da pesquisa isoladas. Para Barbosa, o que falta são vivências significativas para professores e alunos:

A preocupação não é ensinar o educador como se ensina, e sim oferecer um espaço para que ele experimente o seu aprender e, a partir dele, possa fazer as pontes necessárias entre o que viveu e o que seu aluno viverá naquele momento de aprendizagem, no qual ele será o maestro.

Não são técnicas de ensinar que estão faltando; o que falta, sim, são vivências profundas para que os educadores possam focar sua ação educativa no aprender (BARBOSA, 2006, p. 114).

No entanto, qualquer mudança exige um cuidado contínuo e muita reflexão para que se fortaleça e resulte em ação efetiva. A aprendizagem significativa requer que as práticas pedagógicas satisfaçam as necessidades materiais e também as necessidades afetivas. Isso diz respeito inclusive ao aprender do professor, valorizando-o e sensibilizando-o para suas possibilidades. Nessa ótica, a simples convivência com a criança enquanto ser humano e um relacionamento de pessoa para pessoa já possibilita o aprender.

Esse processo de aceitação e valorização do outro enquanto pessoa é fundamental, porém, para que isso realmente aconteça são imprescindíveis condições de estrutura física adequadas. Contraditoriamente, a realidade em que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais vêm sendo promovida é turmas de 35 a 50 alunos; muitas delas sem salas de recursos, com material didático precário, poucas escolas têm acessos com rampas; e a grande maioria dos professores ainda trabalha buscando a homogeneidade dos grupos, buscando um ensino igual a todos. Afinal, o trabalho com grupos heterogêneos

exige uma metodologia diferenciada, que contemple a cada um individualmente, e isso demanda mais disponibilidade do professor.

A esse respeito, Braga-Kenyon, Kenyon e Miguel assim se manifestam:

Uma das maiores discussões na área da educação especial envolve o número de profissionais necessários para que o ensino de cada aluno seja o melhor possível, ou seja, eficiente e de qualidade. Para que tal qualidade seja garantida, é importante estudar a melhor estratégia para acomodar a necessidade de cada aluno individualmente (BRAGA - KENYON, KENYON e MIGUEL, 2002, p. 149).

A concepção da escola, de uma maneira geral, ainda visa o fim em si, e não o processo do aprender por diferentes caminhos. A busca por resultados “positivos”¹⁴ ao longo da vivência escolar tende a direcionar o trabalho pedagógico, pois há conteúdos programáticos a serem trabalhados em uma organização temporal rígida, e a escola, por conseguinte os professores, são cobrados por isso. Essa tendência a focalizar os resultados, e não o processo de aprendizagem dificulta a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino. A escola lida com seres diferentes, que caminham com ritmos diferentes. Se a escola não valoriza as diferenças, acaba por privilegiar apenas alguns, em termos de disponibilidade de informações e acesso ao conhecimento científico, mas para o desenvolvimento humano em nada contribui, pelo contrário, fortalece o individualismo e a competição que movem o mundo do trabalho hoje.

É preciso estar alerta às diversas formas de exclusão que se dão no meio escolar, desde as ligadas aos aspectos sociais, políticos, raciais e culturais, que em sua maioria acabam por promover o preconceito, a competição e o

¹⁴ Como resultados “positivos” consideram-se os altos índices de aprovação, em contraposição à repetência e evasão escolar.

individualismo. É preciso considerar o espaço educativo como a mola mestra na formação de pessoas humanas, solidárias, cooperativas, autônomas.

A promoção do conhecimento e da aprendizagem é função essencial da escola. Segundo Libâneo (2003), a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a prática pedagógica do professor constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados, o que de certa forma promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

Dessa forma, para que os professores tenham a condição necessária para refletir sobre o aprender é necessária uma formação inicial e continuada de qualidade que se dedique a esses aspectos de formação humana, ou seja, refletindo profundamente como a criança aprende e como se dá o processo do aprender, dedicando-se a discutir os casos mais específicos. Inúmeras são as teorias que se debruçam sobre os aspectos relacionados à aprendizagem, linguagem e pensamento da criança. Esses estudos podem contribuir para que os professores aprofundem sua reflexão crítica, podendo então, se beneficiar da diversidade presente na sala de aula, de modo que a inclusão tenha significado cultural e um claro sentido social.

3.2 INCLUSÃO POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Conforme destacado anteriormente, no Brasil o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é discutido, principalmente a partir da década de 90. Dentro da perspectiva inclusiva há que se considerar a importância dos professores conhecerem as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. São alunos que se diferenciam

por seus ritmos de aprendizagem mais lentos ou mais acelerados, necessitando de adaptações nas situações de aprendizagem escolar.

O conhecimento acerca das síndromes mais comuns encontradas no meio educacional, sem deixar de estudar também as dificuldades menos incluídas no ensino regular, como o aspecto do autismo, pode amenizar as dificuldades¹⁵ que o profissional da educação sente ao se deparar com situações de inclusão social em sala de aula de ensino regular. Mas é preciso lembrar que a identificação dos traços, dificuldades e características comuns desses alunos com diferentes síndromes não pode rotular a subjetividade do indivíduo, não se pode dizer que esta criança aprenda desta ou daquela forma porque tem síndrome de Down e assim por diante. Afinal, cada ser tem o seu referencial sociocultural, seus valores, sua individualidade, sua particularidade, é isso que o diferencia dos demais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa defende a aprendizagem global, na qual se privilegia o cognitivo, o motor, o afetivo e o relacional. Portanto, na construção curricular da escola inclusiva estes serão os principais fatores que se deverá premiar. No entanto, há que se ter cautela para que o planejamento curricular realmente atenda às necessidades individuais de cada aluno:

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas

¹⁵ Este é um problema teórico-prático que reflete a formação fragmentada dos professores, voltada para um ensino hegemônico, como se todos os alunos tivessem um mesmo ritmo de aprendizagem. Durante décadas a formação de professores para alunos com necessidades educacionais especiais foi feita à parte da formação geral dos professores, e esses cursos adicionais formaram 'Especialistas em Educação Especial' ao nível do Ensino Médio.

especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade (BAUMEL e MOREIRA, 2001, p. 135).

Assim, a possibilidade de se conseguir um progresso significativo na aprendizagem depende da adoção de maneiras de ensinar que se adaptem às diversidades dos alunos, obtendo -se êxito na integração escolar e, conseqüentemente, no convívio social.

A contextualização histórica da realidade educacional brasileira aponta inúmeras dificuldades que surgem de forma incontestável em uma escola de ensino regular na sua trajetória inclusiva. Uma delas é a insegurança do professor, que se mostra inseguro, resistente e principalmente muito mal instrumentalizado para este trabalho, são poucos os registros de experiências de sucesso no Brasil. Ao se fazer referência à escola, ao professor e ao aluno, não se pode deixar de citar o apoio das famílias, as quais precisam conhecer, compreender, aceitar e auxiliar a cada um dos alunos como necessidades educacionais especiais. Há estudos nesse campo de autores como Winnicott (2001), e Carvalho Fabrício e Bueno de Souza (2006), autores que alertam sobre as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A resistência das famílias na aceitação do diferente está sempre ligada ao prejuízo que estas insistem em ver para seu próprio filho. Algumas síndromes, como é o caso do autismo, trazem em sua história a agressividade como parte de sua dinâmica comportamental e, obviamente, nenhum pai quer ver seu filho maltratado, agredido diariamente na escola.

Acredita-se que algumas crianças, para poderem freqüentar o ensino regular, necessitam anteriormente de um trabalho individual para depois serem inseridas no grupo, acompanhadas de perto pelo interventor, o que além de facilitar a inclusão, facilitará a sua aceitação por parte da comunidade escolar.

Portanto, para se ter uma escola inclusiva torna-se necessário repensar a escola a partir da sua filosofia, metodologia e prática. Busca -se então, por meio de teorias educacionais, fundamentação e argumentação metodológica para que se trabalhe de forma positiva para vencer os obstáculos apresentados.

É brincando de “faz de conta”, quando desempenha papéis do mundo adulto, que a criança vai construindo suas relações de aprendizagem e de poder (LAPIERRE, 2002). Por isso, acredita -se que a educação pré -escolar deveria propiciar à criança a atuação em todas as forma s de linguagem: a que sente, a que pensa, a que ouve e a que percebe o outro e a si mesmo, sem preocupação tão intensa com a aquisição de pré -requisitos, considerados necessários às aquisições escolares posteriores.

Nós tiramos de nossas crianças a oportuna idade de brincar em quintais; em contrapartida, precisamos criar um espaço alternativo para elas se manifestarem. Não devemos esquecer que o que acontece nas telas da TV, do vídeo game e do computador é virtual; e a vida, meus amigos, é de verdade. Brincadeira é coisa séria (PAROLIN, 2004, citada por BARBOSA, 2005, p. 6).

Se os professores dessem a si mesmos a oportunidade de brincar junto com as crianças, poderiam, além de sentir muito prazer, aprender muito com elas e, principalmente, ensinar brincando, trocando, criando aquilo considerado fundamental para que haja uma aprendizagem efetiva; poderiam criar relações de cumplicidade com cada um, percebendo as diferenças individuais e a riqueza que

isto traz ao grupo que, só assim, terá uma identidade inclusiva. Como afirmam Lapierre e Aucouturier:

Toda a ação com objetivo educativo coloca em jogo, simultaneamente, vários processos, alguns conscientes e outros inconscientes. No ensino atual, toda a atenção está focada nos processos conscientes, e os processos inconscientes são raramente evidenciados. Porém, em nossa opinião, eles parecem ter uma maior importância para o resultado real e perine da educação. O processo mais consciente é, certamente, o processo do ensino que consiste em transmitir conhecimentos, "saberes", transmitindo também (e aí o processo é menos consciente) "modelos de pensamento" um "saber fazer" intelectual (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 107).

O currículo e os encaminhamentos metodológicos dados a ele são pontos chave do cotidiano escolar. Assim, busca-se teorias que privilegiam as áreas descritas acima, em princípio por perceber a necessidade relacional no acolhimento da criança como necessidade educacional especial.

Para tal, a Psicomotricidade Relacional, teoria descrita no capítulo anterior desta dissertação, é vista como facilitadora da inclusão do aluno como necessidades educacionais especiais. Ela atua sobre o aluno e o outro, trabalha-se o adulto e a criança na forma de aceitação de si mesmo e do outro, desenvolvendo o respeito e a compreensão das diferenças. No trabalho com crianças, professores, funcionários, coordenações, pais, mães, enfim, com toda a comunidade escolar, a Psicomotricidade Relacional favorece as relações entre as pessoas e entre as áreas do conhecimento¹⁶.

Adultos e crianças passam a se tornar parte de um grande grupo de parceiros, na possibilidade inclusiva. Tornam-se mais disponíveis ao outro, à

¹⁶ A experiência da pesquisadora no trabalho com a Psicomotricidade Relacional desde 1988, na Escola Terra Firme, dá credibilidade a essas afirmações. Nesse período (1988 -2007) foram observados grandes avanços educacionais e relacionais em toda a comunidade escolar, rumo à possibilidade inclusiva.

cooperação, à aceitação das diferenças, ao desejo de aprender, tornam -se mais questionadores, críticos e autônomos. Se estabelecem limites mais claros, que surgem por meio do respeito a si mesmo e ao outro.

É por meio da psicomotricidade relacional que o sujeito lida com a comunicação corporal, não verbal, uma comunicação que vem pelo gesto, pelo movimento, pelo toque, por meio de uma nova forma de relação. Para Lapierre e Aucouturier:

Podemos acrescentar que toda modulação tônica (ou seja, o conteúdo emocional do gesto, porque está em relação com as estruturas mais arcaicas do cérebro encéfalo, hipotálamo, etc.) acorda as sensações de prazer mais primitivos e mais profundas, em relação com a pulsão vital do movimento biológico. 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. e 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 e AUCOUTURIER, 1988, p. 31).

É por meio da ação, vivida no jogo de movimento simbólico espontâneo, na relação com o objeto e com o outro, é nessa história pessoal inscrita em suas tensões tônicas, em sua forma de comunicação, que o psicomotricista relacional faz sua decodificação e observação. Esta observação orienta -o em sua intervenção, direta e indiretamente.

Em suma, o que se está dizendo é que a Psicomotricidade Relacional dentro da escola exige coerência com o olhar relacional, com o corpo, o movimento e ainda, com uma nova forma de comunicação com o outro e com os objetos (o conhecimento), desenvolvendo além da comunicação verbal a

comunicação não verbal ¹⁷. Para tal é preciso modificar conceitos, romper paradigmas, eliminar critérios discriminatórios, pré-julgamentos e, principalmente, enfrentar o preconceito. Estes efeitos indiscutivelmente atuam sobre o sujeito que inclui e o sujeito a ser incluído.

Para Lapierre e Aucouturier (2004, p. 109), “Repensar a educação é promover uma completa inversão de valores. É outorgar prioridade ao ser, e não ao ter”. Portanto, nessa ótica, é preciso repensar todo o processo escolar, desde os processos seletivos, tanto do professor quanto do aluno. Em geral os processos de seleção do professor prevêm exclusivamente as possibilidades intelectuais do aluno. A partir de um novo olhar, esta seleção deverá assistir também as qualidades pessoais, o relacionamento com o outro e com os conflitos que o cercam. A seleção do aluno terá que levar em conta a concepção filosófica da escola e a metodologia utilizada. E com a ajuda das famílias e dos profissionais de apoio (psicólogos, neurologistas, psiquiatras, psicopedagogos, etc) traçar um roteiro diferenciado de trabalho para cada uma das crianças com necessidades educacionais especiais.

Com a preocupação da relação professores (as) e alunos (a) como parte fundamental do desejo de aprender, o professor também é trabalhado com a Psicomotricidade Relacional. Habitado a utilizar -se exclusivamente da comunicação verbal e do excesso de autoridade, na Psicomotricidade Relacional o professor é trabalhado para que passe a privilegiar a comunicação não-verbal e o respeito como principais formas de relação como seus alunos (as).

¹⁷ Ao longo dos últimos vinte anos, de 1987 a 2007, a autora tem presenciado alguns efeitos consideráveis em relação à atitude de alunos em escolas que adotam a perspectiva da Psicomotricidade Relacional. Esses resultados são presenciados principalmente em escolas onde a Psicomotricidade Relacional faz parte da grade curricular da escola, permeando os setores da escola como um todo, bem como seu projeto político pedagógico.

Percebe-se no professor que participa das vivências de Psicomotricidade Relacional, a possibilidade de algumas modificações ou solidificações na sua atitude em relação ao meio e à escola (saberes, conhecimentos, conteúdo, etc.). De acordo com Lapierre e Lapierre (2002), o professor torna-se mais disponível ao novo, deixa de lado suas resistências às mudanças, passa a escutar a si mesmo e ao outro, aceita melhor as diferenças, tenta entender a cada um do seu jeito, perde o seu jeito autoritário de ser para encontrar na liderança positiva o melhor jeito de fazer parte do grupo do aprender. Este trabalho facilita a aceitação dos seus erros, para então tentar corrigi-los de forma a reconstruir suas atitudes, junto com o grupo de alunos (as) e demais professores (as).

Nos alunos (as) trabalhados na perspectiva da Psicomotricidade Relacional Lapierre e Lapierre (2002), presenciaram-se a valorização das suas possibilidades, a criança torna-se mais segura e autoconfiante, mesmo diante de grandes dificuldades. Isso porque se sentem incluídos nas vivências de Psicomotricidade Relacional, qualquer que seja sua dificuldade, uma vez que o jogo simbólico e sua forma espontânea corporal permite à todos uma grande participação.

O jogo é um meio poderoso para a aprendizagem das crianças, podendo ser utilizado constantemente em todo o percurso de aprendizagem na escola inclusiva. Um dos jogos mais importantes a ser trabalhado com crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente as autistas, é o jogo simbólico, o jogo da imaginação. Nas palavras de Piaget:

A brincadeira de boneca não serve somente para desenvolver o instinto maternal, mas para representar simbolicamente e, portanto reviver, transformando, segundo as necessidades, o conjunto de realidades

vividas pela criança e ainda não assimiladas. Sob este ponto de vista, o jogo simbólico se explica também pela assimilação do real ao eu: ele é o pensamento individual em sua forma mais pura; em seu conteúdo, ele é o desenvolvimento do eu e a realização dos desejos por oposição ao pensamento racional é para o indivíduo o que o signo verbal é para a sociedade (PIAGET, 1970, p. 157-158).

O jogo, tanto no exercício sensório motor, como nos desafios e simbolismos, estrutura o pensamento das crianças, tornando -se, portanto, fundamental na construção de uma metodologia inclusiva, especialmente no caso de crianças autistas, que dificilmente brincam.

Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem de todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1970, p. 158).

Então, tem-se uma criança mais disponível às relações interpessoais e com os objetos, uma melhor aceitação de limites, por meio do trabalho desenvolvido no jogo, no confronto com o outro e consigo mesmo, por meio do trabalho com seus conflitos e frustrações. Nesse caso, vê -se a possibilidade de crianças, entre elas alunos (as) com necessidades educacionais especiais, que não haviam atingindo a possibilidade de simbolizar, passarem a simbolizar e a entrar no grupo, a pertencer àquele grupo e a crescer com ele.

Para Lapiere e Aucouturier:

Quando a criança recupera ou mantém o dinamismo do seu ser e assume realmente a autonomia de seu desejo, ela se torna surpreendentemente disponível. Ela assimila, rapidamente, uma grande quantidade de conhecimentos, com a condição de alimentarmos o seu desejo de conhecer e de fazer com a condição, principalmente, de não restringirmos a criança a obrigação extinta de um saber selecionado, fragmentado, uniformizado e cronologicamente programado (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 110).

Para efetivar um trabalho em sala de aula que permita ao aluno (a) uma continuidade da experiência vivida na Psicomotricidade Relacional, tem -se que partir de princípios fundamentais como o respeito ao tempo de cada um, a comunicação não verbal trazida pelo olhar, pelos gestos, pelo toque, enfim, pelo corpo que fala e nos diz da sua rejeição ou aceitação que se abre ou se fecha na comunicação afetiva com o outro, dependendo da sua disponibilidade corporal.

Estes objetivos são atingidos com maior facilidade na criança, pois após algumas vivências de Psicomotricidade Relacional eles já se tornam evidentes; porém no professor, a intervenção é mais complexa, pois estes são bem mais resistentes às novas experiências, pelas defesas adquiridas ao longo da sua existência (LAPIERRE E LAPIERRE, 2002).

Se vista sob uma perspectiva de totalidade, a Psicomotricidade Relacional desafia o educador (a) a aprender, a trocar, a ouvir, a se relacionar com o outro, consigo mesmo e com sua capacidade de reinterpretar suas práticas educacionais, seus hábitos e, por fim, tomar consciência de si mesmo e do outro. Para construir uma escola inclusiva é necessário que cada professor conheça profundamente cada um de seus alunos, com necessidades educacionais especiais ou não, para saber como esta criança aprende e qual o seu momento de aprendizagem.

Neste caso, ser-lhe-á necessário estar bem informado (a) nos domínios da percepção visual, da percepção das palavras, das letras e das frases, sendo-lhe indispensável conhecer as relações existentes entre a percepção global e as “atividades perceptivas”, as leis da fundação simbólica, as relações entre a percepção das palavras e o simbolismo etc. (PIAGET, 1970, p. 24).

No estudo constante do seu aluno, o professor é, acima de tudo, um grande observador. Isso exige dele conhecimento da criança, não só de

desenvolvimento na aprendizagem como também no conhecimento de sua história pessoal, que identifica o conhecimento global, afetivo, cognitivo, motor e relacional. Interpretando Piaget, os pesquisadores Brearley e Hitchfield afirmam:

Constante experiência ocorre em cada sala de aula, de modo que cada professor, através da observação diária das crianças trabalhando, aprende gradualmente as leis de desenvolvimento infantil que os adultos precisam levar em conta para poderem educar bem. Algumas pessoas são, naturalmente, observadoras vivas e rápidas, com especial aptidão para abstrair o que é importante, mas a maioria das pessoas precisa de orientação e treinamento na observação e avaliação do que é observado (BREARLEY E HITCHFIELD, 1976, p. 14).

Para efetivar uma observação de qualidade a cada um dos alunos, faz-se necessário que o professor (a) registre diariamente os fatos vividos em sala de aula e no pátio escolar, para mais tarde poder discutir com a coordenação pedagógica da escola sobre cada criança e sua evolução. Assim, no processo piagetiano de aprendizagem, o aluno é avaliado continuamente e em comparação a si mesmo.

É importante perceber que as crianças, mesmo aquelas com necessidades educacionais especiais, aprendem por meio da sua ação sobre os objetos, o que as leva a construção e reconstrução de um novo aprender. Este processo para assimilação do conhecimento é individual, porém depende da intervenção do outro ou do objeto, que irá confrontar, desafiar, instigar o pensamento. Na escola inclusiva o professor é quem desempenha este papel.

A intervenção no professor (a) por meio da Psicomotricidade Relacional na escola é contínua e intercala vivências no grupo de alunos e de professores. Segundo Vieira, Bellaguarda e Lapierre (2005), no grupo de alunos, não se posicionará como professor, e sim como parte integrante e indispensável do

grupo. Será confrontado, questionado, protegido, elegido, rejeitado, amado, etc., tudo em um momento de jogo simbólico, com seus prazeres e desprazeres. Da mesma forma, acontece quando estiver com o grupo de adultos, onde professores, diretores, coordenadores e funcionários vão interagir com seus conflitos.

Nessa mudança de paradigmas, vê-se a valorização das possibilidades, do crescimento da auto-estima, uma melhor aceitação de si mesmo e do outro, um maior conhecimento de si e do outro, uma abertura para a comunicação verdadeira. A descoberta do brincar, jogar e se divertir, tanto do professor quanto do aluno, podem levar a uma evolução nas questões relacionais, possibilitando a expressão de desejos e necessidades, objetivando a reconstrução das relações com o outro.

Tendo em vista que a Psicomotricidade Relacional oferece todas essas possibilidades de inclusão até então relatadas, tem-se que repensar a prática escolar da sala de aula, onde muitas vezes os professores trabalham de forma limitada, com conteúdos descontextualizados, como se os grupos fossem homogêneos e construíssem sua aprendizagem a partir de saberes e conteúdos pré-determinados, tal como já discutido por Piaget (1984), Freire (1996), Nóvoa (2002) e Delval (2001).

Dentro do trabalho regular de sala, alunos e professores precisam de troca, de relação, de interação entre eles e os objetos de conhecimento. Na busca de amparo teórico para estender a Psicomotricidade Relacional às salas de aula, encontra-se em Piaget o caminho da aprendizagem construída por meio da interação com o grupo, do confronto consigo mesmo, em um movimento individual

de construção e reconstrução do cognitivo. Assim, a criança aprende a partir da sua ação sobre os objetos de estudo. Como diz Piaget:

É por isso que os métodos ativos de educação das crianças têm muito mais êxito que os outros no ensino dos ramos abstratos, tais como a aritmética e a geometria: quando a criança, por assim dizer, manipulou números ou superfícies antes de conhecê-los pelo pensamento, a noção que deles adquire posteriormente consiste de fato numa tomada de consciência dos esquemas ativos já familiares, e não como nos métodos ordinários, em que um conceito verbal acompanhado de exercícios formais e sem interesse, sem subestrutura experimental anterior. A inteligência prática é, portanto, um dos dados psicológicos essenciais sobre os quais repousa a educação ativa (PIAGET, 1970, p. 164).

Para tal, a metodologia baseada na Psicomotricidade Relacional é construída a partir da ação do sujeito sobre os objetos e da sua interação com o outro e com o conhecimento, organizando e avaliando ambientes provocativos às elaborações infantis. Assim, a Psicomotricidade Relacional investiga a construção e idealização do ambiente da sala de aula. Em primeira instância, necessita-se de um espaço onde todos possam se olhar nos olhos e o lugar do professor seja dentro do grupo. Para isso, são deixadas de lado as infinitas cópias do quadro negro, com lições repetidas, as apostilas, os livros didáticos, tudo aquilo que nivela todos ao mesmo momento do aprender, pois a aprendizagem é um momento único e individual a ser estimulado pelo grupo.

Como nos diz Piaget:

A cooperação das crianças entre si, apresenta uma importância tão grande quanto a ação dos adultos. Do ponto de vista intelectual, ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios da conduta, e não só a uma submissão exterior. Dizendo de outra maneira, a vida social, penetrando na classe pela colaboração efetiva dos alunos e a disciplina autônoma do grupo, implica o ideal mesmo de atividade que precedentemente

descrevemos como características da escola moderna: ela é a moral em ação, como o trabalho “ativo” é a inteligência em ato (PIAGET, 1970, p. 182).

Do ponto de vista relacional, em uma escola inclusiva a aprendizagem deve partir da ação sobre os objetos, da experimentação, para enfim chegar -se a construção dos saberes. Nesse processo, todos os alunos são agraciados com o conhecimento, cada qual do seu jeito, de acordo com a sua necessidade. Acredita-se que na prática educativa da Psicomotricidade Relacional encontra -se a melhor forma de se trabalhar com o grupo todo , cada um com suas possibilidades, por meio da metodologia de projetos.

O trabalho com projetos propõe que o professor abandone o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar em um pesquisador. O aluno passa de receptor passivo a sujeito do processo. Não há um método a seguir, mas uma série de condições a respeitar. No trabalho com projetos, primeiro escolhe-se, junto com o grupo, o tema. Segundo Hernandez (1998), “Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto”.

Em seguida, parte -se para uma pesquisa sobre o tema, com a participação de todos os alunos. Inicia-se então uma coleta de dados por meio da qual o professor (a), com o auxílio do coordenador pedagógico, construirá junto com as crianças as relações de conhecimentos. Neste momento inclui -se no mapa conceitual¹⁸ os conteúdos a serem trabalhados no projeto. A partir disso,

¹⁸ A técnica de construção e a teoria a respeito dos Mapas Conceituais surgem em meados da década de setenta, sustentada pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak, que define mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento. A base teórica dos mapas corresponde à teoria cognitiva de aprendizagem significativa de Ausubel. Os mapas conceituais são um recurso para a representação do conhecimento. Eles se constituem em uma

estuda-se os alunos inclusivos e suas possibilidades de atuação dentro do projeto. Isso exige comunicação com a família e com os profissionais que trabalham com a criança.

O trabalho com projetos favorece a realização de objetivos amplos e vinculados à formação interna do ser, uma vez que: nesse trabalho não há uma separação entre conteúdos disciplinares; quanto maior for a participação ativa das crianças, melhor será a aprendizagem; ele permite que as crianças tenham acesso à forma de construir o conhecimento, já que não o recebem pronto, passivamente, e todos conseguem caminhar neste processo, mesmo com dificuldades; a escola é vista como um espaço de aprendizagem; propicia a construção de um processo educativo; torna a criança pesquisadora (HERNANDEZ, 1998).

Sendo assim, a Psicomotricidade Relacional trabalhada na escola por meio de projetos pode promover um processo de aprendizagem que leve em conta não apenas os processos cognitivos, mas também a diversidade que integra o grupo e possibilita uma utilização criativa desse conhecimento para o desenvolvimento individual e social, voltando-se para a formação de sujeitos ativos, reflexivos e atuantes.

rede de conceitos ligados e relacionados entre si. Trata-se de uma técnica muito flexível, o que possibilita a ampliação da rede de conhecimentos na medida em que alunos e/ou professores passam a “conhecer” mais sobre determinado assunto (SOCORRO, 2007).

4. O AUTISMO NA ESCOLA INCLUSIVA

[...] a criança autista em sua percepção de mundo, é feliz, independentemente de seus déficits funcionais. Para assisti-las melhor, basta ouvi-la um pouco mais [...] Ouvi-la, no seu universo pessoal, poderá abranger uma perspectiva de atendimento integral em saúde e permitir avaliar os efeitos dos procedimentos terapêuticos. Deve-se transcender, portanto, as fronteiras disciplinares e conceituais sejam elas biológicas, psicológicas, sociais e culturais, para construir uma lógica interior às particularidades de cada sujeito.

(ELIAS e ASSUMPÇÃO JR, 2006, p. 299)

A história pessoal de cada um é determinada pelo inter-relacionamento com o meio. O estabelecimento de vínculos afetivos é uma disponibilidade inerente ao ser humano, mas em alguns casos, como de autistas, são necessárias diferentes estratégias. Nessa conjuntura, para iniciar o estudo sobre o autismo na escola inclusiva, brevemente é apresentada a caracterização do autista, diagnóstico e tratamento, para então ser discutida a prática educativa com crianças autistas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO AUTISTA

O autismo, tão freqüente na escola e no cotidiano profissional do professor, é considerado, ainda em 2007, um dos grandes mistérios não resolvidos da psicopatologia. Mas, qual é realmente o significado de autismo?

Para Garcia Filho e Maciel:

O autismo é uma deficiência global no desenvolvimento da criança, particularmente no processo de comunicação, comprometendo todo o processo de construção do aspecto simbólico. A criança autista retrai-se e isola-se, visto que não compreende as mensagens e informações que capta do ambiente; assim, não consegue construir um conjunto de símbolos que lhe permita formar, em um feedback dialético, seu próprio processo de comunicação, bem como estabelecer os sistemas cognitivos que a levem a compreender a realidade e situar-se dentro dela (GARCIA FILHO e MACIEL, 2004, p. 1).

Porém, ao revisarmos historicamente o termo autismo, constatamos que ele foi utilizado inicialmente por E. Bleuler, em 1911, para designar a perda do contato com a realidade e, conseqüentemente, a impossibilidade para se comunicar com o outro, sintoma observado na esquizofrenia do adulto. Entretanto, foi Kanner (1943) que, a partir da observação de 11 crianças, destacou a síndrome do autista. É importante ressaltar que este estudo de Kanner foi o marco inicial nos estudos e práticas relativas ao autismo infantil precoce.

Kanner¹⁹ (1943) descreveu a “síndrome do autista” como o “distúrbio autístico do contato afetivo”, e que este distúrbio era determinado e apresentado nos primeiros estágios do desenvolvimento. Enfatizou neste quadro, como aspecto mais importante, uma anormalidade no desenvolvimento social. Kanner, por meio de suas investigações, identificou e conseguiu separar as crianças com o autismo do grupo de retardo mental, dos distúrbios de comportamento e dos esquizofrênicos. Fez isso utilizando-se de uma descrição clínica tão detalhada que esta ainda hoje norteia as descrições dos clínicos mais atuais.

¹⁹ Para Leboyer (1987), a forma como utilizado o termo autismo por Bleuler Kanner foi a fonte de confusão entre o autismo nos esquizofrênicos de Bleuler, que possuíam uma imaginação rica e um retraimento das relações sociais, e o autismo que Kanner. Seu estudo apresentou onze crianças, com idade variando entre dois e onze anos, sendo oito meninos e três meninas, revelando uma falta de imaginação e uma incapacidade de desenvolver o relacionamento social, acarretando daí, as primeiras descrições diagnósticas de esquizofrenia infantil e psicose infantil para o autismo. Essa questão é importante para a tentativa de conceituação do autismo, uma vez que remonta a própria origem do termo e justifica porque existe até hoje, o emprego desta conceituação.

Em 1944, Hans Asperger, pediatra austríaco, descreveu um conjunto de sinais semelhantes aos descritos por Kanner, e naquele momento denominou-os de Psicopatia Autista (atualmente com Síndrome de Asperger). As características eram semelhantes, como a manifestação a partir dos três anos, marcha tardia, fala precoce, dificuldades no contato visual e graves problemas de interação social (PERISSINOTO, 2003). A fala foi descrita como pedante e com pouca modulação, interesses profundos por alguma área específica, e pouco comprometimento de linguagem e do cognitivo, o que ainda é bastante questionável.

Sobretudo influenciada pelos estudos de Kanner durante os anos de 50 e 60, a comunidade científica passou a acreditar, erroneamente, que o Autismo era uma perturbação psicológica e resultava do suposto abandono da relação não-afetiva da mãe com seu filho. A relação entre autismo e distúrbio de contato afetivo gerou um problema sério para as famílias com crianças autistas, pois várias gerações de mães foram injustamente recriminadas, acrescentando-lhes ao peso de terem um filho com deficiência grave a culpabilidade de serem delas a responsabilidade. É preciso não perder de vista que a culpa, a insegurança de cada um, reflete diretamente na criança e promove a ela um processo de rejeição. Existem também relações, do ponto de vista das relações afetivas e filhos autistas, entre lares de pais intelectualizados e frios, o que mais tarde foi rejeitado cientificamente, pois se encontram crianças autistas em diferentes níveis sociais e intelectuais. A esse respeito, Gillberg afirma:

O autismo não está associado à classe social. Costumava-se dizer que autismo era a síndrome das classes superiores, somente de pais intelectuais, frios, etc. não há nenhuma evidência que indique isso: o autismo também não está associado com alguma desvantagem psicossocial. Existe um tipo de pseudo-autismo verificado em crianças criadas

por instituições em condições extremamente precárias. Mas isso provavelmente é o efeito da disfunção cerebral causada pela extrema falta de estimulação e talvez pelos maltratos nos primeiros anos de vida. Os cérebros de crianças que apanham, são muito mal alimentadas e têm pouquíssimas oportunidades de interação humana realmente sofrem permanentemente (GILLBERG, 2005, p. 2).

A partir dessa constatação e da presença de convulsões, em autistas, na década de setenta passou -se a investigar as bases orgânicas por meio das alterações clínicas.

Por ser o autismo um assunto bastante complexo, buscou -se nesse estudo diversas fontes, de diferentes pesquisadores. Nas comunidades científicas que estudam a genética sobre o autismo existe um aspecto de cautela, pelo que representa às famílias o envolvimento da genética no autismo. Gillberg salienta que:

Cada vez mais se fala nos estudos genéticos sobre autismo, sobre o fenótipo mais amplo, isto é, sobre características muito leves que podem ser vistas em irmãos e irmãs de crianças com autismo, que podem ser vistas também em pais ou em outros parentes dessas crianças. E esses traços, muitas vezes, podem ser rigorosos, de certa maneira, mais uma vantagem do que um grande problema, como ser muito rigoroso, muito pedante, muito perfeccionista, etc. Isto pode ser uma vantagem para fazer pesquisas, por exemplo, e provavelmente há mais gente com o fenótipo amplo do autismo nas comunidades de pesquisa científica, isto é, nas universidades. Simon Baron-Cohen, por exemplo, fez estudos sugerindo que os matemáticos têm, muito freqüentemente, traços autísticos, e alguns realmente se enquadram nos critérios de Síndrome de Asperger". Técnicos de computadores e pessoas ligadas à informática muito freqüentemente também estão no espectro amplo do autismo e infelizmente eles muitas vezes têm filhos com transtornos do espectro do autismo. Esse fenótipo autístico amplo, que vem sendo tão comentado, não está em nível de diagnóstico, não pode ser considerado uma deficiência nem precisa de intervenções, mas é importante para entender o que está por trás do autismo (GILLBERG, 2005, p. 4).

Na busca de explicações que justifiquem o desenvolvimento desta síndrome, Courchesne (2000), em investigações realizadas com pacientes autistas, localizou no sistema límbico, a amígdala, localizada no fundo do cérebro

em um lugar chamado hipocampo. A amígdala está envolvida em emoções, especialmente como o medo, aprendizagens e memória. Há anormalidades e formas encontradas em pacientes autistas com a amígdala reduzida de tamanho e várias alterações nos seus neurônios.

Courchesne (2000) acredita que existem estruturas no cérebro do autista que não crescem adequadamente e que existem muitas moléculas e genes envolvidos. Para ele, o autismo é causado por um mau desenvolvimento de vários sistemas cerebrais, devido à anormalidade, em uma variedade de fatores de crescimento que, por sua vez, é causada por mecanismos de regulação genética.

A partir da década de 90, os pesquisadores Rizzolatti, Fogassi e Galesse (2006), por meio de estudos sobre sistemas motores no cérebro de macacos e humanos, revelaram a existência de neurônios -espelho em ambas as espécies, bem como o papel do sistema motor na cognição geral.

Rizzolatti, Fogassi e Galasse determinaram que:

- 1 – Subconjuntos de neurônios no cérebro do homem e no macaco respondem, quando o indivíduo realiza certas ações e também quando observa atentamente outros realizando os mesmos movimentos.
- 2 – Esses “neurônios-espelho” fornecem uma experiência interna direta, isto é, a compreensão dos atos, intenções e emoções de outra pessoa.
- 3 – os neurônios -espelho podem também ser responsáveis pela capacidade de imitar a ação de outra pessoa e, assim, de aprender fazendo do mecanismo do espelho uma ponte intercerebral de comunicação e conexão em múltiplos níveis (RIZZOLATTI, FOGASSI e GALASSE, 2006, p. 46).

As disfunções desse sistema específico (neurônios -espelho), teoria defendida por Ramachandran e Oberman (2006), estariam na origem de alguns dos principais sintomas do autismo, como o isolamento social e a ausência de empatia. Os estudos atestam falta de atividade dos neurônios -espelho em diversas regiões do cérebro dos autistas. Os pesquisadores têm a expectativa de

restaurar esta atividade nos neurônios -espelho do autista, o que poderia minorar alguns sintomas graves dos autistas.

Porém, a hipótese de neurônios -espelho, não consegue explicar outros sintomas do autismo, como os movimentos repetitivos, contorções, ausência de contato visual, hipersensibilidade, aversão a determinados sons e outros. Muitos experimentos são necessários e estão sendo testados para provar com rigor estas hipóteses. Enquanto isso, a verdadeira causa do autismo permanece sendo uma grande incógnita.

Quanto aos sintomas observados nas crianças com autismo, Gillberg (2005) fala que são uma espécie de marcadores para a presença do autismo. Este autor levanta uma tríade de sintomas: o prejuízo grave do desenvolvimento de interações sociais recíprocas; o prejuízo grave do desenvolvimento da comunicação, não só a linguagem falada, mas também da comunicação não verbal, expressões faciais, gestos, postura corporal, etc.; e finalmente, ocorre uma importante limitação da variabilidade de comportamentos. Assim, os autistas não conseguem mudar seu padrão de comportamento de acordo com a situação social, sempre vão se comportar à sua maneira; serão sempre eles mesmos e não mudarão de acordo com as demandas sociais ou ambiente social.

Nos estudos de Gillberg (2005), as principais características autísticas (tríade de sintomas) encontram-se divididas em quadros, sendo possível visualiza-los a seguir:

Quadro 1: Deficiência social

Falha no contato visual nas interações sociais
Falha no desenvolvimento de interações com crianças da mesma idade.
Falta de reciprocidade sócio-emocional.
Ausência de procura espontânea de compartilhamento do prazer.

Fonte: Gilberg (2005, p. 8)

Quadro 2: Deficiência de comunicação

Ausência de linguagem falada
Falha para manter conversação
Discurso repetitivo, incluindo a ecolalia
Ausência de brincadeiras sociais

Fonte: Gilberg (2005, p. 8)

Quadro 3: Deficiências de comportamento

Preocupação circunscrita a um interesse especial
Dependência compulsiva de rotinas
Estereotípias motoras
Preocupação com partes de objetos.

Fonte: Gilberg (2005, p. 9)

De acordo com Gilberg (2005), para obter um diagnóstico de autismo é necessário haver sintomas nesses três domínios: pelo menos dois sintomas dos aspectos sociais (quadro 1), ao menos um de comunicação (quadro 2) e um de comportamento (quadro 3), com um total de quatro desses sintomas. E Gilberg ainda alerta: a pessoa precisa ser extremamente prejudicada por esses sintomas

ou esses sintomas precisam ser extremamente incapacitantes para que o diagnóstico possa ser feito. Algumas pessoas realmente têm problemas similares leves, mas pode-se dizer que elas não “cruzam” a linha do diagnóstico, porque não são gravemente incapacitadas por esses problemas.

O diagnóstico da criança autista geralmente é tardio. Segundo Schwartzman (2003), na grande maioria dos casos a família só começa a perceber alguns sintomas entre um a dois anos de idade da criança. Ela mostra um desenvolvimento aparentemente normal até esta faixa etária. Em depoimentos de algumas mães de autistas, percebe-se que geralmente são elas que, ao observarem seus filhos (as), concluem que algo não está bem no seu desenvolvimento. Apesar de andar e sentar na idade correta, a criança não fala, tem algumas crises inexplicáveis, não gosta do contato corporal, tem sérios problemas de sono, é bastante ansiosa e evita sempre o olhar.

A partir daí a família busca no pediatra seu primeiro aconselhamento, fundamentado em critérios utilizados pela classe médica. Os critérios mais atuais são baseados na coexistência de dificuldades ou ausência no desenvolvimento social, na comunicação e na incapacidade de simbolização, com tendência a comportamentos repetitivos. Esta condição pode estar associada a anormalidades biológicas, mas não são constantes nem suficientes, para que a sua presença realize um diagnóstico (SCWARTZMAN, 2003).

Ainda em relação ao diagnóstico da criança autista, percebe-se a dificuldade desta em imitar outras pessoas. Nos primeiros meses do desenvolvimento de crianças tidas como “normais”, a mãe se comunica com o bebê imitando suas expressões faciais e vocalizações, e o bebê responde com interesse, sorrisos e também a imitando. Esta imitação auxilia a interação,

estabelece um ato comunicativo. E favorece ainda, o desenvolvimento do Eu e a modelagem da expressão e da consciência emocional (KLINGER e DAWSON, 1992; ROGERS e BENNETTO, 2000).

A criança autista apresenta prejuízo na habilidade de imitar outra pessoa, isso pode prejudicar as coordenações envolvidas nos intercâmbios sociais, interferir no estabelecimento e na manutenção da conectividade emocional e no desenvolvimento cognitivo. Por esses motivos, o desenvolvimento da imitação tem sido considerado parte central do tratamento do autismo (WINDHOLZ E PICCINATO, 2004).

Conforme Piaget:

Duas condições são necessárias para que surja a imitação: que os esquemas sejam suscetíveis de diferenciação na presença dos dados da experiência, e que o modelo seja percebido pela criança como análogo aos resultados a que ela própria chegou: logo, que esse modelo seja assimilado a um esquema circular já adquirido (PIAGET, 1978, p. 22).

Portanto, para imitar é necessário perceber o outro, interessar-se pelo outro e por si mesmo, o que não acontece no caso da criança autista²⁰.

Outro sintoma fundamental para o diagnóstico do autista diz respeito aos terrores noturnos, o sono agitado e crises de ansiedade noturna, que levam mães e pais a procurarem auxílio geralmente com o pediatra da criança. Na maioria dos casos o pediatra indica um neurologista para que se faça, por meio de exames neurológicos, um levantamento de dados. De acordo com Laznik Penot (1997), é especialmente o caráter espetacular dos terrores noturnos que provocam uma

²⁰ Em experiência na Escola Terra Firme (1989, 1997, 1999, 2000, 2002), com crianças autistas na inclusão do ensino regular, observou-se que, ao brincarem com as palavras, ao imitarmos sua fala, todas as crianças, sem exceção, eram estimuladas a criarem novas palavras. Como já referido, a Terra Firme é escola inclusiva que trabalha desde sua criação com a psicomotricidade relacional em âmbito curricular, em 2007 esta escola atende a um aluno autista.

mobilidade geral na família, e estes aparecem na sua maioria por volta dos oito a nove meses. O transtorno do sono causa especialmente na mãe uma grande ansiedade, o que geralmente reflete na sua relação com o filho.

Finalmente, tratando-se de sintomas que podem levar a um diagnóstico de autista, percebe-se que a maioria das crianças autistas apresenta auto-agressão e hiperatividade. A auto-agressão aparece geralmente em situações de frustração ou em outros momentos, sem nenhum motivo aparente. As crianças arranham e machucam seus braços, se jogam nos objetos, paredes e móveis, batem com a cabeça e seu corpo, puxam seus cabelos e parecem não sentir dor. Agridem outras pessoas, sem perceber que as machucam, mostram-se indiferentes a dor causada ao outro. Conforme Gillberg (2005), a agressão e a hiperatividade nas crianças autistas geram, em conjunto com as demais características descritas, interações incomuns no seu entorno.

Percebe-se na criança autista uma grande dificuldade em lidar com a frustração e conseqüentemente em adquirir limites. É preciso, por meio do aconselhamento as famílias, quebrar este paradigma e construir uma linguagem possível para a convivência saudável e a construção máxima da autonomia na criança autista.

O apoio às famílias é parte indispensável no acompanhamento dessas crianças. O acolhimento e não o julgamento pode tornar a todos grandes parceiros. De acordo com Lampreia:

A participação dos pais como co-terapeutas tem sido exigência de grande número de programas de intervenção precoce, já que grande parte da programação é levada a cabo em casa e deve ocorrer diariamente. Para tanto, esses programas procuram prover treinamento e apoio aos pais. Contudo, para pesquisadores como Guralnick (2000), é igualmente importante considerar os estressores familiares, porque eles podem levar à falta de um relacionamento afetivo ideal com a criança e a uma tendência ao isolamento social que limitam suas

experiências e seu desenvolvimento. Segundo essa perspectiva, um sistema de intervenção precoce também deve proporcionar apoio principalmente social como grupos de pais e serviços de aconselhamento familiar, a fim de amenizar o estresse e garantir a motivação para um engajamento satisfatório na programação (LAMPREIA, 2004, p. 293).

Diante disso, acredita-se que um dos principais objetivos dos terapeutas ao trabalharem com crianças autistas deveria ser o de criar uma ponte entre a criança e a família e a criança e seus pares. Conforme Laznik e Penot (1997, p. 11) “O trabalho com uma criança autista se faz ao avesso da cura analítica clássica: o objetivo do analista não é interpretar os fantasmas de um sujeito do inconsciente já constituído, mas permitir o advento do sujeito”.

As condutas das crianças autistas desorganizam os pais e toda a família. É preciso reconhecer que um bebê, ou criança que não se comunica que tem crises onde grita muito, se auto agride, agride adultos e crianças, passa de uma grande ansiedade a uma quietude imensa, tem sono agitado e grandes pavores, desorganiza completamente a sua mãe e também a sua família. É então que vê-se a necessidade de uma intervenção que auxilie na comunicação desta família, uma intervenção que faça o papel de intérprete entre a criança e seu meio, o que promove uma nova escuta e conseqüentemente uma possibilidade de interpretação favorecedora da relação.

No V Congresso Brasileiro de Autismo (2000), ficou estabelecido em plenário o fato de o autismo pertencer a uma categoria que deve ser diagnosticada por clínicos e pesquisadores. Diagnóstico que deve ser inserido na convergência de dois sistemas de classificação diagnóstica: a da Organização Mundial da Saúde, registrado no CID-10 (Classificação Internacional das

Doenças, décima versão) e o do DSM -IV (Diagnostical Statistical Manual versão 4), desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (ARAÚJO, 2000).

Esses sistemas possuem bases filosóficas diferentes, sendo que o DSM-IV é um sistema focado nos sintomas que, posteriormente, definem categorias. O CID-10 é um sistema que busca um único diagnóstico, capaz de explicar os problemas do paciente (ARAÚJO, 2000). As condições classificadas com o Pervasive Development Disorders foram traduzidas como “Distúrbios Globais do Desenvolvimento”, o qual leva em conta a existência de condições próximas ao autismo, tais como: a “Síndrome de Asperger” entre outras.

Feito o diagnóstico, a experiência com crianças autistas e o uso de medicamentos é bastante variada. Há crianças que se beneficiam muito e outras que aparentemente não mostram quaisquer resultados. As recomendações médicas, em geral, são de que os medicamentos utilizados nos casos autismo provocam na sua maioria um grande efeito colateral e, portanto deve-se ser muito cuidadoso na prescrição dos mesmos.

Gillberg (2005) e Schwartzman (2003) concordam que cada criança autista deverá ser tratada de acordo com suas características individuais. Cada problema de saúde deverá ser tratado separadamente. Por exemplo, epilepsia (comum nos autistas) deverá ser tratada com medicamento próprio para epilepsia. Os medicamentos que alteram comportamentos é que poderão ou não ser ministrados. Concordam também que em qualquer caso é necessário a intervenção da equipe multidisciplinar, com um cuidado significativo para a afetividade, cognição e desenvolvimento motor.

Nas recomendações para tratamento, Gillberg (2005) evita o uso de medicamento para a maioria dos casos, sendo que os neurilépticos atípicos,

estimulantes, antipiléticos e inibidores de serotonina podem ser usados se tiverem problemas associados. Para ele, as dietas não são úteis para a maioria das crianças com autismo, apesar de haver crianças com doença mitocondrial que beneficiam-se das dietas, bem como casos de enteropatia gluten-sensível ou com intolerância ao leite, casos em que os problemas são tratados separadamente.

Porém, outros médicos acreditam que os medicamentos para as crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento trazem grandes benefícios, desde que se encontre o medicamento ideal para cada criança, o que se dá por tentativa e erro. Dados fornecidos por Georgen (2000) indicam que 40% das crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento (autismo) se beneficiam com a medicação, devendo haver cautela com a possibilidade de efeitos colaterais, por vezes, irreversíveis.

No desenvolvimento das crianças autistas, constata-se ainda que muitas delas apresentam sérios problemas de alimentação. Algumas param de comer repentinamente, enquanto outras comem compulsivamente. Conforme Weihs:

Meios especiais serão necessários para estabelecer hábitos de alimentação mais saudáveis. Eu conheço um menino que em certo ponto rejeitou qualquer tipo de comida por um número de dias, e que durante esse tempo começou a puxar seus próprios cabelos e comê-los, tornou-se emaciado e somente pouco antes de tornar-se necessária a alimentação por sonda descobriu-se que, quando uma pessoa em particular lhe trazia um prato cheio de comida, e sem olhar para ele, depositava-o de baixo da cama e saía do quarto imediatamente, ele comia tudo dentro de poucos minutos. Então a pessoa retornava e recolhia o prato de sob a cama. Depois disto a criança retornou gradativamente a hábitos alimentares normais (WEIHS, 1991, p. 72).

Perante experiências constrangedoras, algumas famílias isolam essas crianças, devido à perturbação que causam durante as refeições, fazendo-as comerem sozinhas, preferencialmente na cozinha, o que piora em muito a criação

de bons hábitos alimentares. Outras recebem comida na boca, mesmo quando já tem condições de comerem sozinhas. Entretanto, a formação de bons hábitos vem do cotidiano familiar e, mesmo sendo difícil, as famílias devem fazer um esforço para que todos os membros façam suas refeições juntos, com o prazer de compartilhar com as diferenças.

Em relação à linguagem verbal, os relatórios típicos que descrevem crianças autistas comumente relatam que estes evitam olhar para as pessoas e quando o fazem é de forma periférica (como se fosse de esguelha). Parecem não escutar e não compreender o que lhes é dito. Normalmente não falam, mas se o fazem é de maneira esquisita, de forma repetitiva e incoerente. Usam as palavras como se fossem objetos, porém dificilmente as empregam como meio de comunicação com o outro.

As primeiras observações sobre a linguagem dos autistas partiram de Kanner (1943), que afirmava não ver nenhuma diferença entre os autistas que falam e os que não falam, pois continuam sem se comunicar. No entanto, a partir de 1946, o autor falava da sua surpresa diante da capacidade poética e criadora da linguagem de alguns autistas. Segundo Laznik e Penot (1997), em uma nova pesquisa que Kanner realizou, trinta anos mais tarde, ele concluiu que, paradoxalmente, são as crianças autistas embebidas de linguagem, mesmo que memorizadas e sem sentido, que conheceram as evoluções mais favoráveis no seu desenvolvimento. Portanto, mesmo de forma repetitiva, a linguagem verbal auxilia o autista no seu crescimento.

Nesse sentido, é importante que os adultos mostrem a essa criança, mesmo que seus sinais sejam difíceis de decifrar, que o que ela diz pode ser mensagem para o destinatário. Um pai, citado por Laznik e Penot, escreve:

Quando a fala da criança autista é escutada como uma fala que tem significação, a criança pode se lançar a produzir outras, deixar desdobrar redes de sentido entre as frases. Pode, principalmente, ao construir frases, construir -se de uma maneira diferente de antes, quando sua fala caía quase que sistematicamente (LAZNIK e PENOT, 1997, p. 12).

Daí a importância de o adulto estimular a fala da criança, por meio de diálogos, jogos e brincadeiras. Assim, brincando com as palavras ²¹, a linguagem verbal passa a fazer parte da vivência cotidiana da criança, contribuindo para a verbalização. Além de um corpo que ouve e aprende, os estímulos levam à expressão oral.

Quanto à linguagem corporal dos autistas, a primeira impressão é de um corpo fechado, sem nenhuma comunicação, um corpo sem expressão, um corpo que anda, que engatinha, um pouco descoordenado, bastante rígido e sem expressão. Nas palavras de Lapiere (2000): “O corpo fala e o corpo precisa falar”. Para este autor, a possibilidade de se comunicar por meio do corpo facilita, e muito, a criança autista iniciar um processo de relação consigo mesmo, com o outro e com os objetos. Geralmente é a partir da linguagem corporal que surge a linguagem verbal.

De acordo com Weihs, seus padrões de movimentos

Tem uma diversidade extraordinária. Por um lado seus movimentos parecem ser especialmente graciosos, coordenados e destros, mas toda via são esquisitos e incomuns, executados não só pelas mãos e pelos dedos, mas também com as pernas e de fato com todo o corpo. Gestos de torcer-se, pular e rolar aparecem repentinamente do nada, e, todavia aparentemente não sem uma certa compulsão. Existem crianças que precisam girar várias vezes antes de continuar pelo corredor ou caminho. Outras parecem necessitar tocar o chão ou alguns objetos

²¹ Brincar com as palavras é fazer rimas, encontrar palavras que iniciem ou terminem com os mesmos sons. É dizer pequenos versos e repeti-los diversas vezes, de forma ritmada, dizer pequenas parlendas, buscar o objeto nomeado, sempre de forma lúdica.

uma ou mais vezes enquanto passam por eles, até quando a atividade na qual se acham envolvidas torna difícil ou quase impossível fazer -lo (WEIHS, 1991, p. 71).

Segundo relatos das mães, o contato corporal é quase inexistente e quando existe é de forma obsessiva, com o se o autista pudesse fazer uso do corpo da mãe como um objeto. Em geral costumam recusar o contato físico, ou quando este se estabelece é de uma qualidade bizarra, com fixação em uma parte do corpo do outro, como cabelos, orifícios do rosto, joelhos e pés. Serve-se do corpo do adulto como um simples instrumento; geralmente pega na mão e o dirige ao objeto desejado.

Para Ajuriaguerra (1986, p. 241): “Percebe -se nas crianças autistas a ausência de diálogo tônico entre a criança e sua mãe: o tônus dinâmico está modificado, o diálogo tônico não existe”. Portanto, a criança autista não utiliza seu corpo como linguagem corporal, não se comunica por meio do corpo. Seu corpo parece ser somente um objeto de locomoção. Tampouco o utiliza para brincar, quando o faz é com movimentos repetitivos e na maioria das vezes sem nenhum sentido.

É muito comum a hiperatividade em crianças autistas, onde os movimentos são mais acelerados e exacerbados. Existe uma aceleração da ansiedade que dificulta ainda mais o contato corpora l. Nestes casos, para Ajuriaguerra (1986), o trabalho corporal, a psicomotricidade, auxilia o autista a conhecer-se a permitir -se uma maior comunicação tônica, o que favorece a interação²².

²² Em experiência na Escola Terra Firme (1989 -2007), em diversos casos de hiperatividade, de uma maneira geral, foi percebida uma melhora considerável com a utilização do método da Psicomotricidade Relacional. Percebeu-se em pouco tempo de trabalho uma aquietação da criança hiperativa, desconhecida até então.

De qualquer forma, o despertar de todas as formas de linguagem par ece só acontecer a partir da imitação. Somente no momento em que a criança se vê e vê o outro passa para um estágio de imitação e conseqüentemente abre as portas para um início da comunicação. É como se só aí fosse criada uma ponte entre o autista e o outro, que permite o início da interação.

Referindo-se às rotinas, os estudos de Schuwartzman (2003) apontam que as crianças autistas demonstram forte apego às rotinas e repetições de ações e falas. A tentativa constante é transformar sua vida e dos familiares em algo padronizado e repetitivo. São capazes de pedir comida não por sentir fome, mas porque “está na hora do almoço” e assim por diante. Quando se quebra a rotina de um autista é possível que se cause uma crise na criança. O medo das conseqüências leva pais, professores e cuidadores à não contradizerem a criança para evitar as possíveis crises, o que prejudica e muito a sua evolução.

Quanto ao brincar, a criança autista não brinca com o outro, apenas mostra interesse por partes de um objeto e não pelo objeto como um todo. Nas palavras de Schuwartzman:

Podem ficar brincando por horas com uma das rodas de um carrinho, sem, contudo, brincar com o carrinho como seria de se esperar. Podem ficar imersos em movimentos corporais repetitivos tais como ficar girando, dando pulinhos, abanando as mãos, passando as mãos com os dedos entreabertos na frente dos olhos, etc. (SCHUWARTZMAN, 2003, p. 25).

Como não mantém uma interação com o outro, também não interagem com os objetos, por exemplo: se jogarmos uma bola para uma criança autista, dificilmente ela a jogará novamente para nós. Somente após desenvolver a imitação ela passará a brincar com objetos e pessoas e felizmente brincar.

Outro fato já constatado em autistas é que a princípio a criança não mostra qualquer desejo em manipular os objetos ligados à expressão plástica. Tintas, modelagem, lápis de cor, canetas, dobraduras e recortes não chamam a sua atenção, nem apresentam a ela qualquer significado.

Todos esses dados justificam a grande dificuldade da criança autista em fazer amigos.

4.2 A PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS AUTISTAS

A interação da criança autista nos remete indiscutivelmente às diferenças e semelhanças na caracterização da síndrome. A experiência docente nos leva à interdisciplinaridade, em um trabalho de equipe multidisciplinar com apoio de médico (a) pediatra, médico (a) psiquiatra, psicólogo (a), pedagogo (a), psicomotricista, psicopedagogo (a), professor (a), etc. Assim, acredita-se em um trabalho de inclusão escolar do autista no ensino regular, com a intervenção direta da equipe multidisciplinar. O ideal é que a equipe multidisciplinar atendesse, na escola regular, as crianças com necessidades educacionais especiais, de acordo com as necessidades individuais.

Segundo a AMA²³ (Salvador), o que se pode testemunhar no Brasil são raros casos de inclusão escolar no ensino regular, com exceção dos autistas considerados de “alto desenvolvimento” ou ainda, crianças pequenas, de até quatro anos. Geralmente é entre três e quatro anos que a criança autista manifesta claramente suas dificuldades de relacionamento com as outras

²³ AMA - Associação de amigos do autista da Bahia - é uma sociedade civil de caráter assistencial, beneficente e sem fins lucrativos (AMA, 2007).

crianças, passando a agressões e muitas vezes crises de auto mutilação, o que gera a rejeição do autista por parte dos envolvidos na inclusão, pais, professores, coordenadores, diretores e crianças. Os registros da AMA mostram relatos de crianças autistas em escolas para autistas e algumas crianças em casa com atendimentos individuais, só foram relatados dois casos de crianças no ensino regular, uma com três anos e outra com quatro anos, ambas em escolas particulares.

Existe atualmente, uma grande tendência dos pais e mães de crianças autistas em buscar a metodologia comportamental para o tratamento de seus filhos, tanto em escolas especiais quanto em atendimento domiciliar (GILLBERG, 2005). Isto se deve especialmente a sua aplicação sistemática e controlada, cientificamente comprovada como a mais eficaz na educação de crianças com autismo (WINDHOLZ E PICCINATO, 2004).

Para Luna, em análise da instrução na metodologia comportamental:

Instruir significa instalar, alterar e eliminar comportamentos. Planejar a instrução implica estabelecer sob quais condições os comportamentos são ou não adequados corretos para produzir alterações ambientais capazes de manter uma interação permanente (manutenção do que foi aprendido). Para isto dois aspectos são preliminares: estabelecimento de onde se quer/precisa chegar a um conhecimento adequado do repertório que o aluno já traz para a situação de aprendizagem (LUNA, 2003, p. 160).

O método do ABA fundamenta-se na metodologia comportamental e significa em inglês “Applied Behavior Analysis” (Análise Aplicada do Comportamento). Bastante divulgada em congressos e artigos, mostra comprovadamente os benefícios alcançados pelo método, especialmente quando iniciado na mais tenra idade (WINDHOLZ E PICCINATO, 2004).

A Análise Comportamental Aplicada, conforme Windholz e Piccinato:

É uma ciência (não apenas uma tecnologia específica) cujos princípios e leis têm aplicações múltiplas e multifacetadas coexistem diferentes maneiras de fazer uso dos mesmos, não apenas no campo da educação, e do ensino, como na área de saúde, política, industrial e organizacional, para somente citar algumas áreas (WINDHOLZ E PICCINATO, 2004, p. 285).

É um método utilizado por psicólogos (as) que partem da observação da criança e seu entorno. Segue-se a isso uma programação sistemática e controlada, focando a mudança de comportamento da criança e orientações para a família, a escola, os profissionais que atendem esta criança, visando um melhor convívio e mais possibilidades de aprendizagem.

A esse método junta-se o uso funcional de figuras de comunicação, o PECS, que é um sistema de comunicação por trocas de figuras bastante utilizado também com crianças deficientes mentais.

Outro método bastante utilizado, porém menos comprovado cientificamente, é o TEACCH. É também fundamentado na meta comportamental. O TEACCH é uma proposta de trabalho para crianças autistas, aplicada de forma individualizada, que foca a aprendizagem formal. Buscando a autonomia, tem uma grande preocupação com a participação da família como parte da equipe multidisciplinar, que irá estabelecer prioridades e objetivos do programa individualizado de ensino para cada aluno, levando em consideração a pessoa como um todo (WINDHOLZ E PICCINATO, 2004).

Conforme Gillberg (2005, p. 28): “Há benefícios comprovados no uso do TEACCH, utilizado há quarenta anos e praticamente no mundo todo existem

evidências empíricas de que seu uso é benéfico”. O TEACCH utiliza -se também do PECS, descrito acima.

Todavia, os melhores resultados na aprendizagem da criança autista vêm de um acompanhamento individual com supervisão constante, pois qualquer estímulo (ruído, cor, odor, luz, etc.) o tira da atividade que exerce. Até o momento, só se tem encontrado progressos tanto de inserção (socialização) quanto de habilidades pedagógicas a partir de métodos aplicados individualmente (WINDHOLZ E PICCINATO, 2004).

Braga-Kenyon, Kenyon e Miguel afirmam:

Somente após possuírem habilidades básicas (como sentar , realizar contato visual, esperar pela sua vez, imitar, seguir movimentos com os olhos e responder a instruções simples), é que estas crianças poderão passar a aprender em situações de grupo (BRAGA-KENYON, KENYON e MIGUEL, 2002, p. 149).

A tarefa de ensinar alunos autistas é um trabalho multifacetado. Na aplicação de ambas as propostas, a advinda da análise comportamental aplicada, também conhecido como ABA, bem como do TEACCH, os programas de ensino são, em grande parte, individualizados, de acordo com as condições e necessidades de cada aluno. Outras atividades, como de desenvolvimento corporal, podem ser realizadas em pequenos grupos. Além dos professores, o atendimento aos alunos autistas requer todo um grupo de profissionais especializados, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, recreacionistas, professores de educação física, fisioterapeutas, etc.

Existem outras propostas que obtiveram resultados significativos com enfoques bastante diferenciados, utilizando outras metodologias como a de

Aucouturier e Lapierre, que descrevem uma Terapia Psicomotora com uma criança autista, e a de Laznik e Penot (1997), em uma Terapia Lacaniana com três crianças autistas, onde predomina a escuta do outro.

Como estas, encontram-se outras terapias de sucesso, porém ainda em casos isolados e geralmente com fundamentação empírica. Acredita-se que a metodologia mais adequada para o trabalho com uma criança autista é a criação de uma ponte de comunicação entre ela e o outro, para que mais tarde predomine a interação e consequentemente a aprendizagem. Vê-se esta possibilidade por meio do trabalho com a Psicomotricidade Relacional, já discutida anteriormente.

Como se pode ver neste capítulo, em geral a criança autista apresenta dificuldades na comunicação com o outro e, consequentemente, isola-se ou se afasta do grupo. Na simbologia do movimento, na Psicomotricidade Relacional, por ser um jogo espontâneo e não-verbal, com o máximo de possibilidades no qual se utilizam materiais que promovem as brincadeiras por si só, essas crianças soltam-se, sem censura, sem medo de errar, já que, ali, o erro pode ser uma nova forma de jogar, então, a criança passa a fazer parte do grupo, e esta relação pode se estender além dos limites do jogo, alcançar a sala de aula e facilitar a aprendizagem.

O próximo capítulo apresenta um estudo de caso de inclusão de uma criança autista, por meio da Psicomotricidade Relacional, entendida como processo de desenvolvimento integral do indivíduo, que inclui além dos aspectos orgânico e cognitivo, as questões relacionais e afetivas.

5. METODOLOGIA

Se se considera que o objetivo da educação intelectual é o de formar a inteligência mais do que mobiliar a memória, e de formar pesquisadores e não apenas eruditos, nesse caso pode -se constatar a existência de uma carência manifesta do ensino tradicional. É verdade que a física nasceu uns bons vinte séculos após o surgimento das matemáticas, e isto em virtude de algumas razões que explicam igualmente por que uma formação experimental é de tal modo mais difícil de organizar que os cursos de latim ou de matemáticas.

(PIAGET, 1970, p. 52)

Nesta pesquisa optou-se por um estudo de caso de uma criança autista e sua inclusão escolar. Por conseguinte, trata -se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo. A pesquisa qualitativa permite uma aproximação com o real. Um dos maiores desafios ao se pesquisar na área educacional está em interrogar a realidade estudada e eleger os caminhos metodológicos que serão utilizados para construir e aprofundar explicações que permitam captar o real em suas inúmeras dimensões e movimentos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, o pesquisador é seu principal instrumento e os dados coletados são predominantemente descritivos. Os autores ainda reforçam que a preocupação central da pesquisa é com o processo e que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. E, por fim, que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Dentro da abordagem qualitativa o tipo de pesquisa elegida é o estudo de caso, que de um lado apresenta como característica o cunho descritivo, mas que

oportuniza ao pesquisador também o alcance analítico para que o mesmo possa interrogar a problemática estudada, confrontá-la com outras situações já conhecidas e com teorias existentes. Para que isso possa ocorrer no estudo de caso o pesquisador pode se valer de uma grande variedade de instrumentos e estratégias. Pode confrontar a situação com outras já conhecidas e com as teorias existentes, no sentido de gerar novas questões para futuras investigações.

Segundo Trivínõs (1992) o estudo de caso é uma pesquisa de abordagem qualitativa que analisa e aprofunda uma unidade, por isso é sempre bem delimitado devendo ter contornos claramente bem definidos, pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio. Interesse este que deve incidir no único, no particular. Ou seja, para Trivínõs o estudo de caso é caracterizado pela análise profunda e exaustiva de uma determinada realidade, de maneira a possibilitar o seu amplo e detalhado conhecimento; o autor frisa ainda que esse tipo de estudo talvez seja um dos mais relevantes para a pesquisa qualitativa.

De modo similar, para Ludke e André (1986) a preocupação central do estudo de caso é a compreensão de algo singular, único, presente numa realidade que é multidimensional e historicamente situada. Por isso há a necessidade do pesquisador utilizar o conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias, novos significados, novas compressões.

Yin (2005) define tecnicamente o estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde é possível a utilização de múltiplas fontes de evidência. O autor ainda

ressalta que o *design* de investigação do estudo de caso é essencialmente adequado quando as questões de o como e o porquê são fundamentais.

Quanto ao desenvolvimento do estudo de caso, Nisbet e Watts (1978) indicam que o mesmo possui três fases, que são: a exploratória ou definição de focos; a fase de coleta de dados ou delimitação do estudo; e a fase de análise sistemática dos dados. Pactua -se com essa afirmação, por isso a seguir são detalhadas estas três fases, as quais permeiam o estudo de caso realizado.

5.1 DEFINIÇÃO DO FOCO

A fase exploratória, segundo André (2005), é o momento da definição do objeto de estudo, onde são definidas as unidades de análise, ou seja, o caso propriamente dito. Pode-se dizer que nesta fase as questões e os contatos iniciais da pesquisa são definidos, neste momento também acontecem as definições dos participantes da pesquisa e dos procedimentos usados para que o estudo ocorra.

No estudo de caso realizado nesta pesquisa, este foi o momento de debruçar-se numa situação específica, que consistiu em apresentar, conhecer e analisar com profundidade o processo inclusivo de uma criança autista. Este estudo teve por fundamento a teoria de André Lapierre, sobretudo da Psicomotricidade Relacional e a simbologia do movimento, teoria esta que tem por suporte teórico maior o desenvolvimento cognitivo, construído pelo jogo simbólico de Jean Piaget.

Quanto à definição dos instrumentos utilizados neste estudo, buscou -se apoio nos três princípios de Yin (2005). O primeiro deles diz respeito ao uso de múltiplas fontes de evidência, pois estas favorecem o desenvolvimento da

investigação em várias frentes, assim as conclusões e descobertas ficam mais convincentes e apuradas, visto que advêm de um conjunto de corroborações. O segundo princípio aponta para a construção, ao longo do estudo de uma base de dados. O terceiro princípio diz respeito à construção de uma cadeia de evidências que devem perpassar o estudo de caso, de modo que seja possível perceber a apresentação das evidências que legitimam o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais.

Neste sentido, a pesquisa aqui realizada deixa bem demarcados os registros e/ ou instrumentos que foram utilizados ao longo do estudo e da análise do relato. De acordo com os princípios anunciados anteriormente, os instrumentos utilizados neste estudo foram os seguintes:

- Documento de pesquisa (Filmagens);
- Entrevistas semi-dirigidas de caráter individual;
- Diários de campo;
- Roteiro de vivências de Psicomotricidade Relacional de

Lapierre.

Definidos os instrumentos, passou -se então para a segunda fase, de delimitação do estudo ou coleta de dados. Afinal, André (2005) afirma que uma vez identificados os elementos chaves e os contornos aproximados do estudo, o pesquisador procede à coleta sistemática de dados.

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Nisbet e Watts (1978), a coleta de dados é a segunda fase do desenvolvimento de um estudo de caso. Assim, diante das fontes

variadas a serem analisadas nesse estudo, descreve -se a seguir como ocorreu a sistemática da coleta de dados, os quais foram recolhidos na sua totalidade no contexto familiar, escolar e social.

Neste estudo foram tomados como documentos de pesquisa filmagens em vídeo, devidamente autorizadas por escrito (apêndice 1) pela família da criança pesquisada. Para isso, buscou -se apoio em Loizos (2005), que afirma o quanto a imagem pode oferecer um registro restrito, mas poderoso, de ações reais e complexas, muitas vezes difíceis de serem descritas e até compreensíveis.

Em relação à utilização de vídeo/filmagens, Loizos (2005) afirma que o pesquisador deve realizar um exame sistemático do corpus da pesquisa, criar um sistema de anotações em que fique claro por que certas ações devem ser categorizadas e analisadas de modo mais específico. Nesse sentido, o uso das filmagens foi complementado neste estudo com a utilização do diário de campo, descrito a seguir. Também foi utilizado o processamento analítico das informações colhidas, que é uma das recomendações descritas por Loizos (2005).

Os vídeos e/ou áudio foram analisados pelo investigador, constituindo -se sua interpretação em instrumento chave de análise. Dessa forma, dentre as filmagens das vivências realizadas com Fábio, as mais significativas foram descritas no percurso vivenciado na pesquisa. Esses dados forneceram citações que ilustram e substanciam a apresentação dos resultados, de acordo com Bodgan e Biklen (1994, p. 49): "A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados".

Simultaneamente às análises das filmagens em vídeo foram realizadas entrevistas, vistas nesta pesquisa como uma fonte de informação acerca de aspectos não observáveis, que permite obter um conhecimento mais profundo de uma dada situação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas podem variar quanto ao grau da sua estruturação. Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semi-estruturada, pois havia como ponto de partida um conjunto de questões selecionadas para obter respostas ao problema em estudo, mas estas não foram propostas de uma forma rígida.

Na seleção de sujeitos para entrevista, foram escolhidas pessoas que pudessem oferecer dados significativos da trajetória inclusiva da criança autista, de agora em diante denominada Fábio²⁴, durante o processo desse estudo de caso. Essas pessoas pertencem a categorias diferenciadas, tais como: a mãe, duas professoras da escola, uma professora auxiliar, uma cuidadora e um profissional liberal que presta serviços à família da criança em estudo.

As entrevistas tiveram como objetivo principal conhecer e analisar como estas pessoas tão próximas à criança compreendem o desenvolvimento e a vivência de Fábio. Para facilitar a coleta, foi elaborado um pequeno roteiro, que serviu apenas como apoio, de modo que as intervenções não tolhessem a espontaneidade dos sujeitos e suas narrativas. Assim, os entrevistados falaram o que lhes pareceu mais interessante dizer, isso expressa o que eles compreendem e desejaram falar sobre a questão.

²⁴ Em respeito aos princípios éticos da pesquisa, de não identificar o sujeito e as pessoas que contribuíram para a coleta de dados, são adotados nomes fictícios, sendo preservadas a identidade do sujeito em estudo e as funções originais dos profissionais que contribuíram com informações.

Os depoimentos não foram gravados, pois no decorrer das entrevistas percebeu-se que os entrevistados não se sentiam a vontade. Entretanto, as falas foram transcritas pela pesquisadora, literalmente, seguidas de posterior leitura e possibilidade de introdução de correções ou ajustes que estes considerassem convenientes (apêndice 5). Assim, procurou-se garantir a legitimidade da fala.

As entrevistas com a família e demais profissionais que atuam com Fábio foram feitas ao longo de todo o trabalho desenvolvido (2005-2006). Tal escolha se deu em função de uma melhor definição dos critérios, e também porque as entrevistas seriam realizadas com um grupo de pessoas, o que implicou buscar horários de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um.

Durante a coleta de dados foi organizado um diário de campo, no qual foram registradas descrições e observações sobre as situações de entrevista, sobre os informantes, bem como sobre os relacionamentos estabelecidos e os locais onde se realizaram os encontros. Nele também constam as emoções das descobertas, dos avanços e retrocessos que se deram ao longo deste estudo de caso. As observações feitas nas vivências psicomotoras seguiram ao roteiro de observação (apêndice 4) e os momentos mais significativos foram relatados no percurso vivenciado na pesquisa.

As observações ocorreram nos períodos em que a pesquisadora esteve na casa de Fábio, nas reuniões com os pais, no cotidiano com as cuidadoras, na escola durante as reuniões com os professores e equipe pedagógica, sendo registradas em blocos concentrados mensalmente.

Finalmente, ainda em relação à coleta de dados, utilizou-se o roteiro da vivência de Psicomotricidade Relacional de Lapierre, descrito a seguir. Nas vivências, tanto individuais quanto em grupo, obedece-se a um certo ritual. O

primeiro passo é o estímulo à retirada dos sapatos. Segundo Lapierre, em curso de formação no Rio de Janeiro em 1989, “quando tiramos os nossos sapatos nos tornarmos mais disponíveis a permanecer”. Em seguida, é recomendado sentar - se em roda para estabelecer os combinados, momento em que são estipuladas regras simples e cuidados com o corpo, visto que não se pode machucar e tampouco machucar o outro.

Dentre os combinados, há o alerta para o cuidado com o corpo e deste em relação ao espaço e aos objetos. Fora isso, tudo é permitido, desde que haja respeito ao fato de não verbalizar. Nesse momento também se conversa sobre os objetos que serão utilizados e em seguida inicia-se a vivência, propriamente dita.

No princípio, sem material, a psicomotricista relacional estimula o brincar com o corpo no espaço, ao som de uma música lenta ou sons da natureza, que contribui para o silêncio interior e a percepção do próprio corpo no espaço. Então, sem nenhuma diretividade, inicia-se o jogo. A intervenção vem pela mediação da psicomotricista relacional, que traz objetos e os espalha no meio da sala, e põe-se a observar a reação do grupo ou da criança a ser observada.

Algumas vezes é o psicomotricista relacional que inicia o jogo, brincando e provocando os demais. Segundo Vieira, Bellaguarda e Lapierre:

Privilegiamos o jogo corporal em nossa ação, visto que se situa no imaginário e no simbólico, portanto fora dos princípios de realidade. No imaginário, tudo é possível. A ausência do princípio de realidade libera o princípio do prazer, fazendo emergir as fantasias de onipotência e o pensamento mágico. Assim facilitamos o retorno às vivências infantis, aos processos primários e a regressão. No contexto do jogo corporal, o ato desejado e proibido não tem consequências reais, e sendo permitido, libera parte da culpa. As pessoas reais são substituídas consciente ou inconscientemente, por pessoas imaginárias. As sensações e emoções são vividas no nível do corpo, do ser inteiro, na sua globalidade. Então sua implicação é muito mais forte, pois ao mesmo tempo em que é a mais espontânea, é a mais autêntica, por ser a expressão natural da criança (VIEIRA, BELLAGUARDA e LAPIERRE, 2005, p. 51).

Assim o jogo se desenvolve em um ritmo crescente, com intervenções da psicomotricista relacional, que respeita o desejo do outro, com envolvimento e cuidado.

As vivências duram aproximadamente uma hora e trinta minutos, sendo este tempo bem flexível, em respeito ao tempo do brincar. O grupo indica geralmente este tempo, dando sinais de saída do envolvimento.

Ao final é realizado um relaxamento, onde o grupo é estimulado a buscar seu espaço, objeto ou pessoa com quem compartilhar a quietude do corpo. Em seguida, é feita uma roda final, na qual é verbalizado como foi o brincar. Então, os materiais são guardados, os calçados vestidos e segue-se para outro espaço.

5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para Nisbet e Watts (1978), a terceira fase do estudo de caso é a análise sistemática dos dados, ou seja, a descrição do estudo propriamente dito. Esta pode ser considerada a fase mais formal de análise e ocorre quando a coleta de dados está praticamente concluída.

O primeiro passo na tarefa de análise de dados é organizar o todo, o material coletado, segundo as fontes de coleta ou arrumando-os em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção de categorias descritivas. (...) Esse trabalho deve resultar num conjunto inicial de categorias que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente, quando, por exemplo, pode haver novas combinações ou alguns desdobramentos. A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo sobre o assunto (ANDRÉ, 2005, p. 55-56).

Visto isso, entendeu-se que, para ultrapassar a mera descrição dos fatos seria necessário recorrer aos fundamentos teóricos que dão suporte à pesquisa,

para então estabelecer relações e apontar descobertas e caminhos alternativos de trabalho com crianças autistas.

No relato do caso também se buscou conservar o

[...] estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações e vinhetas narrativas, exemplos e ilustrações. A preocupação é com a transmissão de forma direta, clara e bem articulada, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor (ANDRÉ, 2005, p. 57).

Por outro lado, no desenvolvimento desta investigação não se teve a pretensão de transformar os dados obtidos em conceitos generalizantes, mas promover a articulação entre a realidade encontrada, que é singular, e o movimento social e inclusivo da criança em estudo. Portanto, os processos singulares são vistos como uma parte de uma totalidade maior que os determina, e que é, em certa medida, também por eles determinada.

Dessa forma, a análise do estudo de caso realizado nesta pesquisa ocorre à luz do referencial teórico que subsidia a pesquisa. Assim, pretende-se ultrapassar a mera descrição dos fatos e estabelecer relações, apontar descobertas e caminhos alternativos para um trabalho educacional significativo com crianças autistas.

5.4 PERCURSO VIVENCIADO NA PESQUISA

No início do primeiro semestre de 2005, uma mãe de um menino autista relatou por telefone que, ao visitar o *site* da Escola Terra Firme, de Curitiba -Pr, encantou-se com a proposta que tem na Psicomotricidade Relacional uma modalidade de intervenção inclusiva. Sua idéia era a de mudar -se para Curitiba

com o filho (uma criança autista), deixando em Salvador -BA o marido e a filha mais nova. Assim estabeleceu -se um contato, e logo aconteceram vários encontros presenciais, nos quais já de início a mãe foi aconselhada a permanecer em Salvador, pois o menino precisava muito de uma família bem estruturada.

Em um dos encontros em Curitiba, a mãe trouxe consigo o menino, para ser conhecido. Era um menino absolutamente ausente; andava colado ao corpo da mãe e fazia movimentos estereotipados; tinha cinco anos, mas parecia mais velho. Ao sentar -se, em frente à pesquisadora, grudado na mãe, Fábio tinha o olhar perdido e fazia o movimento de pêndulo. Houve uma tentativa de comunicação, mas ele não esboçou reação alguma. A mãe falou com ele e também não obteve resposta. Passados alguns minutos, chegando bem perto de Fábio, a pesquisadora começou a imitá-lo: emitia sons iguais, olhava para o alto e batia com as mãos no ouvido, como ele fazia. Imediatamente, ele parou, tirou as mãos do ouvido e a mirou por algum tempo, fazendo uma comunicação. Foi grande a surpresa da mãe ao presenciar esse encontro.

Nesse primeiro contato com Fábio percebeu -se que o primeiro caminho para uma comunicação com ele seria por meio da imitação. Não da imitação dele, mas a de adultos sobre ele, o que iria de alguma forma chamar a sua atenção (inteligência) e interessá-lo (afeto).

Em um novo telefonema, a mãe contou que seu filho Fábio freqüentava uma pequena escola de Educação Infantil de ensino regular, na Bahia, e que a diretora desta escola gostaria de implantar a Psicomotricidade Relacional. Assim, para saber mais sobre esse trabalho e como implantá -lo, a referida diretora gostaria de vir à Curitiba para conhecer a Escola Terra Firme.

Foi o que se sucedeu. A diretora da escola de Fábio, de agora em diante nomeada Escola Gira-gira, agendou uma visita de uma semana à Escola Terra Firme, observando como a escola trabalha com a Psicomotricidade Relacional e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, e como este projeto alcança o trabalho em sala de aula. Nesta ocasião procurou -se explicar todas as etapas percorridas até se chegar a uma educação que, a partir da Psicomotricidade Relacional, constrói sua metodologia inclusiva.

Passados quinze dias, aproximadamente, mais um telefonema da mãe e da diretora da Escola Gira-gira, propondo que a pesquisadora fosse para lá, fazer um trabalho de Psicomotricidade Relacional com as professoras, bem como supervisionar o trabalho com as crianças e avaliar a possibilidade de intervenção e de um trabalho específico com Fábio.

Sem resposta imediata, a mãe de Fábio voltou à Curitiba, e novamente insistiu na proposta de trabalho com Fábio e com a Escola Gira -gira. Neste encontro ficou acordado um projeto de trabalho. A partir desse momento a pesquisadora decidiu pela pesquisa e se dispôs a passar uma semana por mês na Bahia, trabalhando com Fábio e assessorando a Escola Gira -gira. Além disso, com a sua supervisão, teria um psic omotricista relacional trabalhando semanalmente na escola, com o grupo de crianças.

Em contato com a diretora da Escola Gira -gira, a escola que Fábio freqüentava, verificou -se que a diretora colocava -se totalmente a favor da implantação da metodologia incl usiva por meio da Psicomotricidade Relacional em sua escola. Assim deu -se uma primeira semana de estudos na Bahia, observando-se a Escola Gira-gira como um todo, o Fábio dentro desse contexto e suas relações familiares.

A escola em que Fábio estava desde os dois anos de idade era uma escola pequena, com Educação Infantil, do Maternal ao Jardim III, e atendia no momento (2005) aproximadamente 80 alunos, dois deles com necessidades educativas especiais, sendo uma média de 15 alunos por sala de aula, com turmas no período da manhã, da tarde e período integral.

Nesta escola havia cinco professoras e cinco auxiliares, sendo uma professora e uma auxiliar por turma. Havia também uma professora de capoeira, que dava aulas duas vezes por semana, um professor específico para a natação e um professor de música. Quanto ao nível de escolaridade, os professores, na maioria, estudantes de Pedagogia ou técnicos; os auxiliares, em geral, estavam freqüentando o Ensino Médio; a diretora e proprietária da escola não tinha formação em coordenação ou orientação pedagógica para a função desempenhada.

O espaço físico era bastante limitado; as salas de aula eram pequenas, com muitas mesas e cadeiras; o pátio era calçado e só tinha um pequeno parquinho, porém, tinha uma boa piscina, funda e coberta por uma lona, que ocupava 50% do pátio, cercada e usada somente para aulas de natação, duas vezes por semana, para pequenos grupos, para a qual tinha um professor específico. Em todo o espaço quase não batia sol. No andar superior, tinha um pequeno pátio coberto, onde as crianças brincavam. Tinha três banheiros, sendo um para adultos. A cozinha era pequena e tinha uma mesa para dez crianças, onde eram feitas as refeições. Tinha uma saleta pequena com televisão; uma saleta da direção e secretária; nos fundos, uma pequena sala, provavelmente de coordenação, com materiais. A diretora mandou construir uma sala com 30 m², aproximadamente, para que fosse desenvolvida a Psicomotricidade Relacional.

Quanto aos materiais didáticos, usavam -se livros didáticos tradicionais, para crianças a partir dos três anos; quadro negro; alguns poucos livros de história; lápis de cera; papéis; poucos jogos. Observou -se também massa de modelagem, tinta e tesouras sem ponta, mas pelo estado de conservação inferiu -se que quase não foram usadas. A partir desta visita a escola adquiriu material para Psicomotricidade Relacional: bola, arcos, tecidos e cordas.

Na observação na turma de Fábio, uma sala de Jardim II, presenciou -se uma sala de aula com crianças de quatro para cinco anos, com um quadro negro, no qual estava escrito, com grandes letras: a, a, a; e uma grande mesa com livros didáticos, livro de chamada, etc. Separadas umas das outras, havia pequenas mesas com grupos de crianças tentando copiar as letras em um caderno de desenho. Nas paredes, um trabalho de grupo, com alguns rabiscos e um grande desenho central, feito pela professora²⁵. Em seguida, alguém entrou e disse: “Está na hora da aula de capoeira”. Lá vão eles, em trenzinho, para a referida aula.

Quando voltam, as crianças falam todas juntas, empurram -se umas às outras e a professora chama a atenção: “Está na hora do lanche; quem não ficar quietinho, não ganha”. Silêncio absoluto. Mais tarde observou -se a hora da roda; a hora da música; a hora do pátio, mas não pode correr, tampouco jogar bola; a hora da história, mas não pode falar. Assim acabou o dia, é hora de ir embora. Ah, um fato importante: ao final do dia, chegaram à sala de Fábio duas auxiliares, dizendo para o grupo: “É hora do banho, vamos chamar um de cada vez”²⁶. E sem

²⁵ Desesperadamente, procura-se alguma coisa que mostre a identidade das crianças, seus desejos, suas criações, um pouco de cada uma naquele espaço que deveria ser delas, mas nada se vê.

²⁶ Então, pergunta-se: “Por que tomam banho na escola? Por que não podem ir sujos para casa?”. Além do mais, sujos de quê; a escola só tem calçada, não tem areia nem terra; as crianças não brincaram com tinta, barro, massinha, com nada que faça qualquer sujeira. Deve ser pelo suor que incomoda, pois mostra um pouco da identidade de cada um.

esquecer, todas as crianças têm um caderno de lição de casa, neste dia com a seguinte tarefa: “Recortar e colar uma coisa que comece pela letra a a a”²⁷.

Dentro desse contexto encontra -se a criança autista, nosso objeto de estudo, com momentos atormentados, quando grita e joga -se no chão ou fica colado ao corpo da professora, a qual tenta, sem sucesso, organizar uma atividade em que ele participe. Bastante inquieto, Fábio quase não senta, sacode o corpo em pequenos tremeliques, morde a si mesmo, aos outros, empurra e bate na professora e nos colegas, faz xixi na sala de aula; é uma grande parafernália.

Por outro lado, durante essa observação em sala de aula, quando Fábio olhava para a pesquisadora, parecia por poucos momentos fazer uma comunicação, com seus lindos olhos negros. Fábio é um menino de cinco anos, esguio, alto, mais alto que a média das crianças da sua idade, sua pele é cor de âmbar. Ele foi adotado por um casal de médicos com semanas de vida. A mãe disse que foi no susto, pois não estavam esperando para aquele momento de suas vidas.

Segundo relatos da mãe, em entrevista, desde bebê Fábio não fazia contato visual, chorava muito, gritava e se alimentava com dificuldades. Era arreado ao toque ou qualquer contato. Esse fato levou os pais a procurarem ajuda com um pediatra e um neurologista; com aproximadamente um ano de idade já sabiam que era grande a probabilidade de ser um menino autista.

Aproximadamente aos dois anos Fábio passou a freqüentar a Escola Gira -gira.

²⁷ Certamente esse não é um fato isolado, de uma única escola; está aí, em todos os cantos, avalizados por pais e mães que querem que seus filhos, seguramente, saiam alfabetizados da Educação Infantil, para garantirem o ingresso em uma “boa” escola de Ensino Fundamental. Mas quando será que essas crianças brincam? Quando se relacionam livremente, buscando no outro sua identidade? Onde está o jogo, que constrói, que desafia o pensamento, que propicia o levantamento de hipóteses, que gera a autonomia? Onde está o corpo, que comunica com sua linguagem mais profunda, que fala dos seus desejos e frustrações? Onde está a criação, que expressa suas emoções e sentimentos? Por outro lado, sem dúvida, sairão todos alfabetizados.

Nesta mesma época os pais adotaram uma linda menina, saudável e bastante parecida com a mãe. Ao final de 2006, adotaram mais um menino, este com um ano e meio aproximadamente, muito vivaz e esperto.

Retornando aos relatos da primeira semana de estudos na Bahia, no início do ano letivo de 2005, além das observações em sala de aula e da escola como um todo, houve oportunidade de vivências com todo o grupo de professores (as), dez pessoas. Foi feita uma entrevista com cada professor (a), nas quais foram relatadas dificuldades comuns entre o grupo, dentre elas: as crianças eram muito agitadas, tinha várias crianças com necessidades educacionais especiais, não havia um espaço físico adequado e a metodologia, bastante tradicional, não favorecia o trabalho inclusivo. Porém, a maior preocupação dos professores (as) consistia em alfabetizar as crianças para que pudessem ser aceitas no Ensino fundamental de uma grande escola.

Nesta primeira semana na Bahia foi realizada uma palestra aos pais dos alunos da Escola Gira-gira, explicando as mudanças que poderiam ocorrer devido à implantação da Psicomotricidade Relacional como projeto curricular da escola. Na ocasião, foi explicado aos pais que a escola passaria a trabalhar com projetos fundamentados em Piaget e Lapierre; também foram mostrados vídeos do trabalho já desenvolvido na Escola Terra Firme. Assim, indiscutivelmente, a Escola Gira-gira passaria por um processo de construção e reconstrução, até chegar a ser uma escola multidisciplinar inclusiva.

Nesse mesmo período houve conversas constantes com os pais de Fábio. Em entrevista, eles demonstraram insegurança quanto à inserção de Fábio em uma escola de ensino regular:

Bem, no início eu também estava insegura, o pai sempre foi contra, pois achava que ele não era caso de inclusão e sim deveria ir para uma escola especial. Tinha medo do filho machucar outras crianças e de como seria a reação dos pais. Tinha receio da rejeição de adultos e crianças e queria protegê-lo (MÃE, 2006).

Na observação detalhada do menino, percebeu-se que se tratava de uma criança angustiada, agressiva com adultos e crianças e consigo mesma. Ele tinha aproximadamente duas crises nervosas diariamente, nas quais jogava objetos, fazia xixi em lugares impróprios, agredia colegas e a professora.

Não havia nada que chamasse a atenção de Fábio. Sua postura era bastante autoritária, com o tônus corporal extremamente rígido e incomunicável. Ele empurrava seu corpo contra o de outras pessoas, adultos e crianças; não falava, a não ser 'papai', 'mamãe', 'Mimi'. Fábio gritava muito e por isso as crianças se afastavam dele. A professora estava sempre chamando a sua atenção, como se dissesse para ele ficar longe dela, pois sua impaciência transparecia no tom de voz, nos gestos e principalmente no olhar.

Por essas razões tornava-se necessária a mudança de conceitos e a quebra de paradigmas: era preciso sensibilizar os adultos à aceitação dos diferentes. Alguns dos adultos do grupo já possuíam esta disponibilidade e compreensão, outros ainda não, particularmente entre estes a professora de Fábio.

Teve início então o trabalho que objetivava sensibilizar o adulto. Durante cinco dias foram feitos estudos sobre a nova proposta pedagógica e, no período da noite, por quatro horas diárias construía-se relações com o grupo, por meio da Psicomotricidade Relacional. Apesar da resistência da professora de Fábio, ao final da semana ela já estava conseguindo rir e brincar. Importante destacar que, nessa vivência com o grupo, não houve em momento algum a participação da

diretora, não se percebeu o envolvimento com o projeto que ela mesma queria implantar. Isso de certa forma era um indício de que ela indispunha -se às mudanças.

Durante os próximos quatro meses essas vivências se repetiram, cinco dias por mês, abrangendo professores e alunos. Assim, foram sendo construídos projetos, tendo como foco principal a inclusão de todos os alunos, e em específico de Fábio.

As vivências de Psicomotricidade Relacional com o Fábio só iniciaram no mês seguinte, em março, pois era preciso primeiro prepará-lo para a participação no jogo relacional. Nesta segunda semana de vivência na Bahia os primeiros contatos com Fábio se deram em sala de aula e no pátio da escola, momentos estes em que a pesquisadora interagiu com todas as crianças. A comunicação não verbal foi a forma de intervenção utilizada. Por meio de jogos corporais, de mímica, de gestos exagerados, do olhar e do toque aconteceu a aproximação de Fábio. Partindo da ação do corpo sobre os objetos, demonstrando grande prazer nessas brincadeiras, tornou-se possível chamar a atenção de Fábio e das outras crianças, sempre procurando envolver a professora da turma para que ela brincasse junto. Aos poucos Fábio foi encostando seu corpo junto à pesquisadora, em uma atitude clara de aceitação.

Ao final do quarto dia da segunda semana de vivência na Bahia, a pesquisadora pegou na mão de Fábio e o levou para a sala de Psicomotricidade. Ao entrarem, o corpo do menino ficou tenso, como se tivesse medo. Diante disso, imediatamente a pesquisadora deitou-se no chão, com os braços abertos, para demonstrar-lhe que não tinha medo e o quanto estava disponível. Em seguida ele deitou-se bem próximo e assim ficaram por um tempo muito agradável. Esse

momento foi crucial para o estabelecimento da confiança; no retorno à sala, ao grupo, já se podia perceber a troca de confiança.

No dia seguinte ocorreu o próximo encontro, quando novamente a pesquisadora pegou Fábio pela mão e juntos foram para a sala de Psicomotricidade Relacional. Desta vez, quando entraram na sala, ele tomou a iniciativa de deitar -se no chão, imóvel. Diante dessa atitude, a pesquisadora também deitou, encostou levemente seu corpo ao dele e começou a balançar de um lado para o outro, cantarolando uma cantiga de ninar. Por momentos ele encostou-se mais, demonstrando sua a provação; o corpo dele não estava tão rígido, sua expressão era mais leve e relaxada. Desfrutada esta proximidade, de repente ele ficou de pé e, já com uma atitude corporal de defesa, empurrou-a para fora da sala.

Esta segunda experiência de interação na sala de Psicomotricidade Relacional contribuiu para a definição da estratégia de comunicação com o Fábio, a imitação, feita desde o primeiro contato, ainda em Curitiba. De acordo com o referencial teórico que subsidia esta pesquisa:

Imitar o gesto do outro é expressar a aceitação deste. É entrar em sua dinâmica e situá-lo com o 'condutor do jogo'. É afirmar simbolicamente que não se quer impor o próprio desejo, mas submeter-se ao seu. Tudo isso, bem entendido, situa -se a um nível inconsciente (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1989, p. 28).

Voltando à sala de aula da Escola Gira-gira, pela primeira vez as crianças perguntaram onde os dois tinham ido, e a resposta dada pela pesquisadora foi: "brincar". Esta resposta surpreendeu o grupo, que perguntou: "Mas como, se ele não sabe brincar?". Isso chamou a atenção das crianças porque a atenção dada a Fábio demonstrava que este era acolhido, apesar de suas limitações e

dificuldades de relacionamento. A partir disso percebeu-se um interesse do grupo pelo Fábio.

Ainda em sala de aula, ao analisar o grupo de Fábio, a imagem que se tem é de um menino absolutamente alienado. Ele não brinca, não fala, joga objetos, emite sons esquisitos, puxa os cabelos, arranha e bate. Como se não bastasse, é maior que todos, ele joga o lanche no chão, cospe e faz xixi sempre que contrariado. É de se perguntar: como as crianças poderão incluí-lo?

Uma das alternativas para dinamizar e desenvolver a inclusão consistiu na elaboração de um projeto de trabalho, junto com a professora de Fábio, o qual seria desenvolvido durante um mês, até a próxima visita à Bahia, em abril. A princípio houve resistência da professora de Fábio, que argumentou sobre as dificuldades que enfrentaria em trabalhar com projetos, pois, por exigência da diretora da escola Gira -gira, a cartilha de alfabetização deveria ser utilizada diariamente e, como agravantes, as aulas de judô, natação, capoeira e música, duas vezes por semana, e agora também a aula de Psicomotricidade Relacional, uma vez por semana, reduzem o tempo do efetivo trabalho em sala de aula. Perante isso, o projeto foi adaptado, sendo escritas sugestões em aproximadamente vinte e oito lições da cartilha, para que houvesse alguma possibilidade de participação de Fábio nas aulas. Por exemplo: enquanto o grupo desenharia círculos, Fábio faria bolas de massa de modelagem com o apoio da professora auxiliar, e assim por diante.

Para o trabalho específico com a Psicomotricidade Relacional, ficou combinado com a direção da Escola Gira -gira que o João Marcos²⁸ (psicomotricista relacional da Escola Terra Firme) se mudaria para a Bahia e, sob

²⁸Nome verdadeiro, pois foi autorizado.

a supervisão da pesquisadora, faria vivências semanalmente com todos os alunos da escola, inclusive com a turma de Fábio. Este trabalho seria registrado em relatórios e filmagens, para que pudessem ser discutidas as intervenções. Quanto ao trabalho com Fábio, este só participaria das vivências com o João Marcos quando mostrasse esse desejo e, por enquanto, o objetivo das vivências seria propiciar a interação com o outro e com os objetos, mas sem aprofundar as abordagens. Dessa forma, possibilitar o brincar era o mais importante no momento, as abordagens mais profundas seriam feitas futuramente, e muitas delas individuais.

Tal como combinado, no retorno à Bahia em abril de 2005, a pesquisadora participou da vivência com o grupo de Fábio, com aproximadamente doze crianças, entre elas Fábio, junto com o João Marcos e a professora da turma, que filmou a atividade. Como já havia uma comunicação entre a pesquisadora e Fábio, este já aceitava uma aproximação cuidadosa, e desta maneira concordou ir até a sala de Psicomotricidade Relacional, de mãos dadas.

Enquanto João Marcos se dirigia ao grupo²⁹, a pesquisadora daria atenção especial ao Fábio, interagindo com o grupo. Quando o João Marcos distribuiu o material escolhido pelo grupo (grandes bolas), as crianças começaram a correr, pular, brincar e gritar. Fábio entrou em pânico, começou a se bater e empurrar os outros. A pesquisadora levou-o para um canto protegido, fez uma separação com caixas de papelão e entrou no espaço reservado com ele, cobrindo em seguida o espaço com um grande tecido de seda. Na medida em que foi sendo criado um ambiente de contenção, exclusivo para ambos, Fábio foi

²⁹ Vivência com registro em filmagem.

se acalmando e permitindo um abraço; assim permaneceram enquanto durou a vivência.

Ao término, João Marcos saiu da sala com o grupo e deixou a porta aberta, para que Fábio e a pesquisadora saíssem quando quisessem. Percebendo o silêncio, Fábio saiu do cantinho protegido e ficou observando a sala, com as grandes bolas espalhadas e uma pequena bola perto da porta aberta. Deteve seu olhar na bola pequena, então a pesquisadora aproveitou a oportunidade para buscá-la, sentou-se no chão com as pernas abertas e a bola entre elas, e em seguida rolou a bola na direção do Fábio e disse: “Pega e joga no meio das minhas pernas”. Fábio ficou bastante tempo segurando a bola, como se estivesse tomando uma decisão muito séria. Estaria sem dúvida reconhecendo a companheira e, ao jogar a bola, estaria se desprendendo do objeto e se reconhecendo. Em seguida jogou a bola, sentou-se de frente com as pernas abertas, esperando que a bola fosse jogada novamente para ele. A brincadeira durou aproximadamente trinta minutos.

Esta foi a primeira vez que Fábio mostrou interesse por algum jogo e seu olhar ficou mais brilhante. No retorno à sala de aula, a pesquisadora contou para todos que Fábio estava aprendendo a brincar e que dali em diante, iria um de cada vez brincar com os dois, para que lhes ensinassem coisas novas. Assim se sucedeu, até que todos tinham ajudado a construir uma brincadeira com o Fábio. Ficou combinado com o grupo que esse jogo continuaria no pátio, na sala de aula, nas aulas extras e que, no mês de maio, no próximo retorno, iriam todos juntos para uma vivência psicomotora.

Ainda neste mês de abril de 2005, na Escola Giratória, a pesquisadora fez intervenções com Fábio, em sala de aula. Em um desses momentos as duas

turmas de Jardim II estavam juntas, na mesma sala, as professoras regentes trabalhavam atividades do livro didático com o grande grupo, enquanto que Fábio e um amigo brincavam com material de encaixe. Logo Fábio percebe a presença da pesquisadora e vem sentar-se ao seu lado. A pesquisadora pegou o material de construção e começou a fazer casinhas, chamou o amigo de Fábio e este atendeu o convite e se aproximou para brincar junto, sendo bem aceito por Fábio, que demonstrou gostar muito dele. A pesquisadora construiu uma cidade, mas não pôs os telhados, pediu para que Fábio os colocasse. Ele olhou e não respondeu. A pesquisadora ignorou e começou a colocar as peças. Imediatamente, Fábio também foi colocando-as, com extrema perfeição.

Depois do lanche Fábio começou a gritar e se jogar. A pesquisadora pediu para a professora da turma que saísse da sala e a deixasse sozinha com Fábio, que jogava cadeiras e se jogava no chão. A pesquisadora fechou a porta da sala e ficou encostada nela. Fábio quis sair e ela, sem nenhuma alteração de voz, disse: “Só depois de juntar as cadeiras”. E repetiu dizendo que só iriam para fora depois de arrumar a sala. Fábio ficou furioso e gritou muito, parecia um grito de dor. A pesquisadora tentou abraçá-lo, mas ele não permitiu. Então, ficou observando-o. Depois de uns quinze minutos Fábio foi se aproximando, sem chorar, e se encostou ao corpo da pesquisadora, que lhe propôs que arrumassem a sala juntos. Ele deu a mão e juntos arrumaram a sala.

No dia seguinte a pesquisadora entrou novamente na sala de aula de Fábio e começou a recortar de revistas coisas significativas: homem, mulher, relógio masculino, suco, escola, casa, etc. Fábio a acompanhou atentamente e repetiu o nome dos objetos escolhidos e mostrados na figura. Depois, ficou

sozinho citando os nomes e quando dizia um nome, a pesquisadora mostrava a figura correspondente. Assim ficaram interagindo por um bom tempo.

Em seguida foram passear no pátio e Fábio levou a pesquisadora até a sala de Psicomotricidade Relacional, tirou as sandálias e ficou aguardando. A pesquisadora lhe explicou que não podiam entrar porque o João Marcos (psicomotricista relacional) estava trabalhando com uma turma de crianças menores. Fábio entendeu e foi sentar-se no sofá. Fábio iniciou um chorinho manso, a pesquisadora fingiu que chorava também e cobriu os olhos com as mãos. Ele parou de chorar, se aproximou e tirou as mãos dos olhos dela, com bastante delicadeza. A pesquisadora deu-lhe um sorriso e ele se tranqüilizou e aquietou.

Mais tarde, no horário programado, a turma de Fábio se dirigiu à sala Psicomotricidade Relacional, para mais uma vivência, na qual foram utilizadas bolas, caixas e arcos. Fábio conseguiu entrar e sair com o grupo. Não se machucou, nem machucou o outro. Ele jogou o tempo todo, respeitando as regras mudas estabelecidas pelo grupo. Respeitou o grupo e a si mesmo, ficando no limite da Simbologia do Movimento.

Passados dois dias, em 31 de abril de 2005 aconteceu mais uma vivência de Psicomotricidade Relacional, esta dirigida pela pesquisadora. Nesta ocasião foram utilizadas como material de apoio cordas, bolas e arcos. Inicialmente, as bolas foram colocadas no centro do grupo. Fábio as rejeitou veementemente, dando a impressão que quando está com o grupo maior ele perde o domínio das bolas e por isso não as quer. Diante disso a pesquisadora negociou com o grupo e juntos decidiram usar arcos e cordas. Assim foram feitos os combinados com o grupo no tapete da sala, sendo esta a primeira vez que Fábio participou, sentando

junto e em silêncio como todos os demais. Ele não se envolveu com os combinados, mas mais tarde, durante o jogo, ao serem retomados alguns combinados, ele os aceitou.

Durante esta vivência percebeu -se que Fábio já começa a aceitar a frustração sem gritos e choro. Até durante a vivência, em alguns momentos, ele simboliza o tapa (leve) e o empurrão. Começa a estabelecer com o grupo códigos de brincadeiras. Busca no relaxamento o corpo da pesquisadora, de forma diferente, expressando aconchego e prazer. Já permite dividir este colo com outra criança, sem medo de perdê-lo, demonstrando com isso sentir-se mais seguro do seu lugar.

No mês de maio de 2005, próxima visita à Bahia, assim que as crianças viram a pesquisadora, se aproximaram e contaram que estavam tentando brincar com o Fábio, mas que ele não queria, e empurrava, batia e gritava. Porém, uma menina do grupo se levantou e disse que Fábio brincava com ela, se aproximou dele e lhe deu um beijo e um abraço. Surpreendentemente, Fábio permitiu e seu rosto se iluminou com um belo sorriso.

Neste mês percebeu -se que pouco a pouco Fábio estava começando a fazer parte do grupo. Apesar da agitação que lhe é peculiar, ele começava a atuar com os objetos. Já pegava no lápis, rasgava papéis, desmanchava jogos de construção, etc. A professora mostrava -se mais receptiva e disponível, apesar do uso contínuo e diário da cartilha. Para Lapierre e Aucouturier:

Sem “agir” não pode estabelecer -se uma comunicação, necessitando [...] uma troca dialética entre dois agires que se respondam mutuamente... Eis por que diremos que toda e qualquer relação que reduza o outro à condição de receptor passivo, colocado na impossibilidade de agir sobre o emissor, é uma relação alienante (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 1989, p. 20).

Fábio ficou feliz em ver a pesquisadora e foi com ela para a sala de aula. A pesquisadora tentou desenhar, mas ele não quis. Então ela foi para o quadro negro e fez desenhos, escrevendo o nome dos desenhos, novamente Fábio não quis. Depois ela pegou um papel, sentou-se ao lado dele e começou a rabiscar. Ele olhou para ela como quem pergunta: “O que deu em você?”. A pesquisadora dobrou os papéis e guardou. Ele começou a fazer o mesmo, aí começou a comunicação entre eles. A pesquisadora fez dobraduras, ele as acompanhou e depois as destruiu. A pesquisadora juntou esses papéis e os transformou em uma grande bola de papel, Fábio vibrou e tentou ajudá-la, construindo algo, ainda que por pouco tempo. Logo chegou a hora de lanche e ele começou a comer, rápido e um pouco compulsivo.

Na Psicomotricidade Relacional desde mês de maio a pesquisadora decidiu interagir junto com o João Marcos. No início observou-se que Fábio não sabia a quem recorrer, em seguida buscou a um e ao outro e começou a brincar com o grupo. Nesta vivência foram usados tecidos e cordas. Juntos, o grupo construiu um grande túnel e alguns entraram e saíram. Fábio observou atentamente e demonstrou querer entrar.

A brincadeira continuou e a pesquisadora se posicionou em uma ponta do túnel, João Marcos na outra. Fábio ajudou um amigo a entrar no túnel, depois pôs sua cabeça dentro do túnel, várias vezes, mas sem coragem de entrar, até esgotar a brincadeira. Então a pesquisadora começou a dançar, abraçada com Fábio. Ele dançou com prazer e muito ritmo. O João Marcos se aproximou, abraçou-os e dançaram os três juntos, com a expressão de paz de Fábio.

Em uma próxima vivência deste mês de maio, como o Fábio freqüentava a escola em período integral, decidiu-se fazer uma vivência com o grupo dele pela manhã, período em que o grupo era menor, o que poderia facilitar uma interação de Fábio. Nesta vivência havia três fortes referenciais na sala de Psicomotricidade Relacional: o João Marcos, a professora da turma e a pesquisadora. Sentindo -se seguro, Fábio corria pela sala como se dissesse: “Estão vendo, eu também posso!”. Sua excitação era muito grande, o que o tornava perigoso por não ter domínio do próprio corpo. Devido ao medo de que ele machucasse outra criança, sempre um dos adultos estava próximo para poder intervir. O material escolhido para esta vivência foi o bambolê, porque ele estabelece espaços para o próprio corpo.

Neste jogo observou -se que surgiu no grupo o desejo de imitar o outro. Essa atitude foi estimulada e Fábio começou a imitar as outras crianças, que o aceitaram tranquilamente nas brincadeiras. O menino criou um elo com um coleguinha e passou a fazer tudo o que ele fazia. Porém, sua excitação era gradativa e quando se intensificava muito explodia em agressão consigo mesmo, com o objeto ou com o outro. Essa agressão vinha sempre depois de uma frustração e em qualquer momento era aceita pelos adultos e crianças da escola, como se a situação já estivesse sido incorporada por todos, no sentido de que “ele é assim mesmo, logo pára”.

A própria mãe chegava à escola toda arranhada e mordida nos braços e no pescoço e mostrava as marcas. A professora tinha cabelos compridos, os quais Fábio puxava até ver a expressão de dor da professora. As crianças fugiam dele ao invés de revidarem. Havia uma única pessoa na escola que o enfrentava e por isso ele mantinha um certo respeito. Sempre que o caos se instalava essa

pessoa era chamada e imediatamente Fábio era posto no chuveiro até que se acalmasse; assim ele tomava de três a quatro banhos por dia.

Ainda na visita à Bahia no mês de maio foi realizada uma vivência de Psicomotricidade Relacional com os adultos da escola, novamente só a diretora não compareceu. Decidiu-se por não utilizar material, visando provocar maior contato corporal. Assim, foram estimuladas brincadeiras em grupos e de dois em dois, mas os resultados obtidos apontavam claramente para atitudes conscientes de cada um. Por isso foi feito um pequeno intervalo e no retorno foram inseridos bastões como material de apoio. Primeiramente os bastões foram usados de forma livre e a seguir fez-se a proposta: o grupo foi dividido em dois, tendo-se o cuidado de separar a professora de Fábio das amigas mais próximas, para que ela não pudesse se esconder no grupo; os bastões foram agrupados no centro da sala e, dada a largada, as equipes deveriam pegar o maior número de bastões para seu grupo.

Nessa brincadeira a professora de Fábio imediatamente se transformou em uma guerreira e lutou bravamente pelo seu grupo. De forma simbólica, puxou cabelos, deu empurrões, apertou braços, de uma certa forma fez tudo o que Fábio fazia com ela; ninguém a dominava. Na ocasião, a pesquisadora entrou no grupo contrário e foi disputar o jogo com ela. Após momentos intercalados de dominação, a pesquisadora a dominou e ela surpreendentemente se entregou, abraçou-a, buscando acolhimento, mostrando-se frágil e sensível. Chorou muito, de mansinho, totalmente aconchegada, por um bom tempo. Quando o grupo voltou ao movimento, ela buscou outros colos e outros abraços. A vivência terminou com o grupo todo entrelaçado, uns nos braços dos outros.

No momento de colocar para o grupo como foi para si a vivência, a professora de Fábio disse não saber o que aconteceu com ela, mas que se sentia mais leve e em muita paz, e terminou sua fala agradecendo a todos. A pesquisadora aproveitou e falou ao grupo que esta professora tinha um desafio muito grande neste ano, com o Fábio, e que precisava do grupo para compartilhar a responsabilidade e sentir -se apoiada e abraçada. Aí todo o grupo a envolveu em um grande abraço.

A partir dessa vivência a atitude da professora de Fábio mudou consideravelmente. Ela passou a brincar mais, sorrir mais; parecia que tinha menos defesas e menos medo de cometer erros, isso lhe permitia mais desafios. Com maior envolvimento, passou a trabalhar mais de acordo com a orientação da pesquisadora, descobrindo o mundo que a cerca, juntamente com seus alunos. Professora e alunos brincaram com pedrinhas, areia, terra, tinta, massa de modelagem e massa de culinária, e finalmente Fábio começou a experimentar, tocar e sentir os diferentes objetos.

Com as relações se efetivando, Fábio foi marcando presença nas atividades e no grupo. Como não tinha nenhuma contenção, ele começou a por para fora toda a sua agressividade por meio do próprio corpo. Então, foram traçadas linhas de conduta para todos os professores e auxiliares que tinham contato com Fábio, baseadas em sanções por reciprocidade. Ele deveria respeitar o próprio corpo e o corpo do outro e utilizar os objetos com o seu devido fim. A pesquisadora passou alguns dias na sala de Fábio, servindo de modelo. Quando Fábio surtava, jogava cadeiras, etc., a pesquisadora o levava para uma salinha e abraçava-o por trás, conversando amorosamente até ele se acalmar, só então voltavam para o grupo. Na ausência da pesquisadora, o João Marcos, que já

havia estabelecido uma relação afetiva com Fábio, é quem fazia a intervenção. Desse modo, as intervenções tornaram-se constantes e aconteciam em todos os locais da escola, inclusive no refeitório, e sempre a partir da comunicação corporal, para uma intervenção verbal fundamentada na ação sobre os objetos.

Também em maio foi realizada uma vivência com a mãe, Fábio e a pesquisadora. Foram utilizadas bolas, por serem objetos que promovem o brincar. Durante a vivência Fábio grudou na mãe de forma dominadora, não permitindo nenhuma relação dela com os objetos, tampouco com a pesquisadora. Seu poder foi imenso diante da mãe. Mudando de estratégia, a pesquisadora rastejou pelo chão até aproximar-se do canto onde mãe e filho estavam, deitou a cabeça no colo de Fábio, que a olhou surpreso, porém com aceitação; em seguida deitou-se com ele no colo da mãe, que também demonstrou aceitação, e após algum tempo levantou-se e chamou os dois para fazerem uma roda e brincar de roda. Durante a brincadeira a carinha dele foi de satisfação; ao final da vivência os três se abraçaram com a permissão de Fábio, coisa que raramente acontecia. Ao acompanhar a mãe até o portão da escola Fábio chorou um pouco com a saída da mãe, um choro novo, sem drama, um choro sentido e pela primeira vez com lágrimas, buscando o amparo da pesquisadora.

Conversando com os pais, eles relataram já perceberem mudanças nas atitudes de Fábio, que se mostrava mais tranquilo no dia a dia, mais atento e tentando brincar com a irmã. Reagia mais fortemente às frustrações. Para a família e para as babás da casa foi proposto um trabalho de imposição de limites, semelhante ao que foi desenvolvido na escola. Afinal, por que permitem tanto? Por que ele pode bater, judiar e jogar objetos? Quando questionada, a mãe disse

que se houvesse confronto seria pior. Aí se percebeu que o trabalho com a família teria que ser intensificado, ficando marcado um próximo encontro para junho.

Ora, na semana de estudos de junho a professora de Fábio mostrou -se mais segura, criando desafios para o menino, fundamentada nos acertos e não nos erros. O grupo todo festejou o retorno da pesquisadora, falando todos ao mesmo tempo e tentando contar as evoluções do Fábio nas relações com o grupo. Ele já não está mais isolado do grupo, senta -se entre duas crianças. A pesquisadora sentou-se ao lado de Fábio e começou a brincar com os três com o material de construção. Juntos construíram uma grande cidade, o Fábio participou, ajudou a colocar os telhados. O grupo todo festejou, pois a conquista não era apenas dele, mas do grupo todo. A pesquisadora abraçou e deu os parabéns especialmente à professora.

Em se tratando de atitudes, percebeu -se em Fábio mais atenção a pessoas, coisas e fatos que o rodeavam. Menos agitação corporal, como se seu corpo tivesse achado um lugar só seu, no espaço, mesmo que compartilhado.

Gradativamente, no decorrer das vivências Fábio reconhecia e utilizava seu corpo na interação com o outro e com os objetos. Seus gestos eram mais suaves e seu corpo permitia cada vez mais uma maior aproximação. Ao longo do trabalho com Fábio percebeu-se que sempre que ele participava das construções das regras, e por vezes sofria as punições estabelecidas pelo grupo, ele aceitava melhor as sanções, como se entendesse o que acontecia. Apesar de suas características egocêntricas, era como se conseguisse se ver como parte integrante do grupo.

Em uma das últimas vivências nesta escola, Fábio superou desafios, entrou e saiu de caixas de papelão, inventou brincadeiras, agüentou frustrações e

buscou o encontro corporal com a pesquisadora, uma intensa troca afetiva, íntima, mostrando e buscando seus desejos. Os mesmos desejos que ele relutava em escondê-los, não os expressava em relação a nada, mas que estavam ali presentes em todos os momentos, e somente na dominação do corpo do adulto ele trouxe efetivamente para dentro do grupo com toda a sua possibilidade de participação.

Consequentemente, Fábio começou a aprender coisas novas, como o nome dos amigos, professores, psicomotricistas; passou a adquirir novos hábitos, fazer xixi no banheiro, limpar o nariz, comer sozinho, brincar com jogos de construção, jogar futebol (driblar os amigos), participar das aulas de música, de capoeira; só ainda não entrava na piscina. Por narração da mãe, soube-se que ele adorava água e era um peixinho na piscina, mas a partir de 2004, por motivo desconhecido, o menino passou a ter pavor de piscina.

Infelizmente, nesta semana de junho de 2005 alguns acontecimentos levaram João Marcos a pedir demissão da escola Girassol, pois a idéia da direção era colocar um professor de Educação Física no lugar do psicomotricista relacional. Isso consequentemente inviabilizava a continuação do trabalho da pesquisadora nesta escola. Neste momento ficou claro que não era desejo da direção da escola implantar a Psicomotricidade Relacional, e sim da mãe do Fábio que, por motivos desconhecidos, desempenhava grande poder sobre a escola. Em conversa com a diretora da escola Girassol, ela deixou bem explícito que não estava satisfeita com as mudanças que presenciava na escola e que os pais e as mães dos alunos queriam um retorno ao projeto tradicional de trabalho.

Em busca de soluções, os pais de Fábio sugeriram que a pesquisadora continuasse o trabalho com Fábio em sua casa, um trabalho evolutivo, percebido por todos que o rodeavam e que não deveria ser interrompido.

Dessa forma, acordou-se que Fábio permaneceria nesta escola até o final do ano, mas que só freqüentaria o turno da tarde, e ele teria uma professora particular duas horas por dia, em sua casa, e durante esse tempo a pesquisadora e os pais estariam preparando -o para trocá -lo de escola no próximo ano, para uma escola que desse continuidade a vida escolar de Fábio.

Vale relatar que na última semana de agosto de 2005 aconteceu a última intervenção da pesquisadora na primeira escola de Fábio (Gira -gira). Quando a pesquisadora chegou à escola, Fábio estava na sala de música. Sem ser percebida, a pesquisadora ficou observando-o e viu uma criança como as outras, tentando dançar com o grupo. Um amigo se aproximou de Fábio e eles fizeram um acordo mútuo, somente com o olhar, e saíram correndo, chutando uma pequena bola. Devido à destreza e agilidade de Fábio, o amigo cedeu o lugar e ficou observando-o, como se estivesse reconhecendo o “poder” de Fábio. O professor chamou e eles voltaram ao grupo. Passado algum tempo eles retomaram a brincadeira. De repente o amigo disse que quer “xixi”, e Fábio começou a dizer “xixi, xixi” e os dois saíram em direção à porta.

Surpreenderam-se ao verem a pesquisadora no caminho. Fábio olhou, sorriu e abraçou-a; seu amigo fez o mesmo. Abraçada com os dois, a pesquisadora disse: “Meus dois amores, o amorzinho e o amorzão”, com alegria Fábio repetiu: “amorzinho, amorzão”, e os três dirigiram-se para a sala de aula, repetindo essas palavras, juntos, em ritmo, acompanhando o andar.

Na sala de aula o relacionamento continua difícil. Não interessado nas atividades, Fábio transgride limites, agora não mais agredindo as pessoas, mas as coisas que estão disponíveis. Sempre que recebe um não Fábio reage à frustração jogando coisas e se jogando. A diferença é que agora ele tem cuidados para não se machucar.

A pesquisadora começou a intervenção em sala nesta última semana de agosto brincando sozinha de escravos de jó, com pedacinhos de blocos lógicos, de forma ritmada. Logo Fábio sentou-se ao seu lado e começou a jogar, imitando os movimentos, o ritmo e o som. Sabe-se que quando a criança imita, ela está organizando dados da memória, fazendo um ato inteligente. Percebeu-se neste momento que Fábio estava na fase sensório motora, e que quanto mais fosse estimulado, mais desenvolveria seu cognitivo. Para tanto, ele precisa tocar, cheirar, sentir, ouvir os diferentes sons de objetos e da natureza. Quanto mais vivência sensorial, melhor será seu desenvolvimento e, conseqüentemente, suas relações com o outro e com a aprendizagem.

Em seguida, Fábio e a pesquisadora foram ao pátio da escola e brincaram de avião, carro, moto, esconde-esconde, etc. Ele mostrava-se feliz, alegre, competitivo, tendo atitudes de compartilhar, criando uma relação de cumplicidade que abriu um canal para a comunicação.

Após esse primeiro semestre de intervenção por meio da Psicomotricidade Relacional com Fábio já é notória a comunicação de Fábio com a pesquisadora e com o seu primeiro amigo da escola. Ele já respeita os limites do outro, principalmente do outro que tem significado afetivo. Fábio já sabe dizer o nome de seu pai e de sua mãe, interage com jogos de martelar, de encaixe e de construção. Sua atenção dura pouco tempo, mas o importante é que já acontece.

Em agosto a pesquisadora percebeu que já tinha uma comunicação recíproca com Fábio. Ela lhe conta histórias curtas, como: “O menino comeu, rolou e caiu”, ele imita a ação. Quando a pesquisadora volta a brincar com algum jogo ou objeto, ele já sabe a função e demonstra um aprendizado, já verbaliza seu significado. Dessa forma, por meio da construção do símbolo, da simbologia do movimento, a pesquisadora busca propiciar a construção cognitiva, via construção e reconstrução afetiva, pois é assim que a criança aprende a viver, vivendo e confrontando com o outro, ou seja, aprende a fazer, fazendo.

Na despedida da Escola Gira -gira, a pesquisadora fez com o grupo de professores uma vivência de Psicomotricidade Relacional muito afetiva e lúdica, a qual acabou com um banho de piscina noturno. O contato com a professora de Fábio foi mantido, constantemente, até o final do ano.

Um pequeno projeto de trabalho com Fábio foi traçado, com o pai e a mãe, para os próximos quatro meses (setembro/dezembro), tendo como ponto de partida a seleção de uma professora que tivesse o desejo de trabalhar com uma criança autista a partir da comunicação não verbal. Para isso buscou -se uma pessoa com perfil alegre, bom gênio, raciocínio rápido, muita percepção e sensibilidade, com um corpo comunicativo e estudante de Pedagogia. Depois de várias entrevistas encontrou -se a Manuela ³⁰, estudante do terceiro ano de Pedagogia, com todas as características procuradas e com um grande interesse pela Psicomotricidade Relacional. Assim, foi feito um treinamento intensivo com a Manuela, que incluiu várias vivências de Psicomotricidade Relacional com ela e algumas colegas, criando -se um grupo de vivências e estudos sobre Lapierre e Piaget.

³⁰ Nome verdadeiro, pois foi autorizado.

O projeto de trabalho definido no final de agosto para os próximos quatro meses, quando a pesquisadora passou a trabalhar na residência da família, tinha por objetivo trabalhar a partir da construção e reconstrução dos esquemas sensório motores. Segundo Piaget, a criança adquire seus primeiros conceitos a partir da experiência motora, do deslocamento do corpo no espaço e no tempo, com a manipulação de objetos. Utiliza para isso seus cinco sentidos e mais um, que é o cinestésico. Com base em Lapierre e Wallon, seria trabalhada também a percepção do próprio corpo, de suas atitudes e movimentos, a consciência corporal.

Dessa forma, para se comunicar com o outro, com os objetos e com o mundo, o trabalho teve início com a comunicação corporal, ou seja, a comunicação pela ação com o outro e com os objetos, na Simbologia do Movimento, na Psicomotricidade Relacional. Assim, seria possível descobrir o mundo através do corpo, oportunizando que o corpo fale.

Ainda neste projeto de trabalho ficou definido que, paralelamente, seria iniciado um trabalho com jogos e brincadeiras, com a Simbologia do Movimento, para então ser possível imitar e a partir daí simbolizar as experiências vividas. Após esta construção do símbolo pretendia-se atingir a representação da ação, que é a “porta de entrada” para a aprendizagem, a representação simbólica. Para isso também seria preciso trabalhar com os limites e as frustrações, dentro das possibilidades de Fábio.

As brincadeiras dizem respeito às descobertas com o meio físico e humano. Por meio de objetos como: água, areia, terra, papel, caixas de papelão, tecidos, texturas, bola, instrumentos musicais, jogos de construção, encaixes, cordas, culinária (experimentos), danças, seriam trabalhados nesses próximos

quatro meses as percepções, estimulando o tato, paladar, olfato, visão e a audição.

Além do trabalho com jogos e brincadeiras, o projeto estabelecido propunha exercícios fono-articulatórios, por meio de jogos no espelho e momentos de disponibilidade de Fábio, por imitação; exercícios corporais, como engatinhar, rolar, saltar, andar em muretas, saltar, etc.; exercícios de atenção e concentração, como ler e contar histórias, fazer teatro de fantoches, teatro de sombras, dizer versinhos e trovas, músicas, fazer associações de palavras com figuras, imagens com sons, etc., exercícios de expressão plástica, como desenho, recorte, pintura, modelagem; além das observações das sensações da natureza, por meio do vento e da confecção do cata-vento, pipa, bolas de sabão, a sombra e a percepção do próprio corpo, o mar em movimento, a temperatura do ambiente, o domínio do próprio corpo, o contato com a areia durante o rolar, brincar, pular, se cobrir, cobrir o outro, etc.

Na ocasião, Fábio participava de duas terapias: há dois anos freqüentava duas vezes por semana uma psicóloga, e fazia um ano que freqüentava também duas vezes por semana a equoterapia. Encontros periódicos foram mantidos com essas terapeutas para que a pesquisadora pudesse trocar informações e o conjunto de profissionais envolvidos no caso obtivesse melhores resultados com Fábio.

Em julho de 2005 a mãe de Fábio decidiu parar com a terapia verbal, justificando que ele não queria mais freqüentar e que ela não estava vendo nele a evolução esperada. A pesquisadora explicou para a mãe que a Psicomotricidade Relacional não substitui esta terapia, pois é de cunho profilático, mas que em diversos casos acaba sendo também terapêutica. Até este momento Fábio não

tomava medicamentos e tampouco era acompanhado por psiquiatra. Por isso, a pesquisadora sugeriu aos pais que levassem Fábio para um acompanhamento psiquiátrico, pois existiam desordens em seu comportamento que fugiam ao alcance do grupo que já trabalhava com Fábio. Então Fábio começou a ser atendido por uma psiquiatra, com larga experiência em autismo, que manteve contato periódico para troca de informações com a pesquisadora.

Por indicação psiquiátrica, Fábio passou por várias tentativas de adaptação a medicamentos, os quais aparentemente não indicavam efeitos sobre seu comportamento agitado. Por momentos tinha -se a impressão que os medicamentos surtiam algum efeito, mas só a família tinha condições de fazer uma avaliação disso em todos os momentos diários de Fábio. Acredita -se que houve uma melhora significativa favorável para a concentração e a atenção de Fábio com o uso dos medicamentos.

Quanto ao acompanhamento familiar, iniciou -se o trabalho com o treinamento da professora que o atenderia por duas horas diárias e pelo acompanhamento e reflexões das atitudes das duas babás que atuavam diretamente com Fábio, a cozinheira, o pai, a mãe, a irmã e mais tarde o novo irmãozinho. Com estes todos foram estabelecidos limites em relação aos hábitos e as atitudes, fundamentando -se o trabalho em Piaget e em sanções por reciprocidade.

O trabalho com limites se iniciou na Psicomotricidade Relacional por meio das relações do corpo consigo mesmo, com o outro e com os objetos , situações que acontecem o tempo todo na lida com a frustração. A ação sobre os objetos advindas do despertar do desejo, na Psicomotricidade Relacional , traz junto com Piaget a descoberta do mundo que o cerca e da sua interação com este mundo.

Entre os materiais utilizados, destacam-se: areia, terra, água, tinta, papel, jornais, caixas de papelão, tecidos, texturas variadas, danças, musicalização, mímicas, jogos simbólicos, jogos imitativos, jogos de construção, jogos de encaixe, jogos corporais, amarelinha, culinária, futebol, jogo de raquete, enfim, todas as possibilidades do brincar que permitem experimentar as sensações de prazeres e desprazeres e aguçar o tato, o paladar, o olfato, a visão e a audição. Isso trouxe para Fábio um imenso prazer em cada minuto vivido e contribuiu para superações constantes.

Na última semana de agosto, em visita à família de Fábio, em casa, a pesquisadora brincou com ele, juntos construíram, pintaram, manipularam objetos e, principalmente, brincaram com o corpo. Com tecidos, arcos e caixas, sem utilizar a verbalização, juntos criaram jogos e brincadeiras, nas quais o principal objetivo foi simbolizar os desejos e as frustrações através do corpo, trabalhando assim os limites.

Ainda é grande a dificuldade de Fábio em lidar com as frustrações. Em um dado momento há um descontrole de excitação que reverte em agressão. É necessário fazer a contenção com um abraço, não permitindo que a agressão física continue. Outra alternativa consiste em rasgar papéis e estimular para que ele também os rasgue, pois isso aos poucos alivia suas tensões e possibilita a retomada das brincadeiras.

Fábio levou a pesquisadora até o quarto de sua irmã, juntos pegaram algumas bonecas e a pesquisadora começou a ninar o “bebê”, Fábio imediatamente começou a fazer o mesmo, ela cantando e ele murmurando sons.

Ambos foram lanchar e a pesquisadora exigiu disciplina e bons modos, ele concordou e a acompanhou. Fábio abriu a geladeira, pegou um morango e

comeu. A pesquisadora disse que também queria, ele olhou e não disse nada. Então ela fingiu chorar e ele abriu a geladeira, pegou um morango e pôs na boca dela, que o elogiou muito. Ele saiu saltitante.

Aonde Fábio vai, pega a pesquisadora pela mão para que ela vá junto. Em algumas vezes não é pela companhia, mas para exercer “poder” sobre ela. Às vezes ela lhe dizia: “Não, vá sozinho, eu estou cansada”, ele ficava bravo e, quando ignorada sua brabeza, ele partia para a agressão física. Aí a pesquisadora demonstrava não gostar e se afastava dele. Imediatamente ele jogava-se, jogava coisas, e a pesquisadora o segurava dizendo que só o soltaria quando parasse. Depois de uns dez minutos ele se acalmava e a pesquisadora o soltava, elogiando-o: “Viu como você sabe ser bem legal?” Fábio olhava para ela e deitava-se no seu colo, entrelaçando as mãos com as mãos da pesquisadora, ficando assim por uns vinte minutos, com uma grande troca de tônus. Em seguida ele levantava-se e retomava as brincadeiras.

A Manuela acompanhou o trabalho feito com Fábio e, apesar de não ser psicomotricista relacional, todo o seu olhar sobre o menino era corporal. Durante os quatro meses que se seguiram foram estabelecidos dois momentos de vivências de três horas por dia, aproximadamente. Num primeiro momento fazia-se uma vivência de Psicomotricidade Relacional em que o jogo determinava o limite temporal, que acabava sendo sempre de uma hora à uma hora e meia. Em seguida preparava-se um lanche na qual a atuação de Fábio seguiria um roteiro de boa higiene e bom desempenho à mesa, acrescidos sempre de novas conquistas. Dessa forma, Fábio passou a usar adequadamente os talheres, a faca para cortar o pão e passar geléia, aprendeu a se servir de suco, biscoitos, comida. Passou a utilizar o guardanapo e a ficar sentado enquanto comia. Para

as refeições foram estabelecidos horários que tinham que ser respeitados. No início Fábio dava um show sempre que queria comer fora de hora, após algum tempo ele aprendeu a esperar. Sua paciência foi treinada e as coisas já não aconteciam só pela sua vontade, mas de acordo com as regras estabelecidas e a vontade dos outros também tornou-se valiosa.

Num segundo momento, após o lanche, a vivência continuava no quarto de Fábio. Ele e a pesquisadora brincavam no quarto com a porta fechada, o menino já demonstrava aceitar essa situação perfeitamente. Ambos sentavam um de frente para o outro e faziam jogos variados: encaixe, seriação, classificação, caminhos, nomeação de objetos por figuras, etc. Estes jogos pedagógicos duravam aproximadamente trinta minutos, depois eles seguiam para o pátio do edifício, onde jogavam bola, brincavam de pega-pega, de areia, esconde-esconde, brincavam com a água da piscina, faziam barquinhos, enfim, todas as brincadeiras que as crianças brincam. Os limites eram estabelecidos constantemente, aos quais Fábio foi se adaptando gradativamente. A cada vez ele dizia uma palavra nova, todas com significado e adequação; quando isto acontecia, ele olhava para a pesquisadora como quem diz: “Tá vendo só como eu consigo?”, ela festejava bastante.

Para as vivências de Psicomotricidade Relacional seguia-se sempre um ritual. Elas aconteciam em um espaço do próprio condomínio, uma sala ampla com espelhos em uma das paredes e bastante privativa; o material ficava guardado na garagem. Assim, primeiro eram escolhidos os materiais, trazidos até um canto da sala e os participantes se dirigiam até o centro da sala, sentavam-se e faziam os combinados por meio de conversa verbal acompanhada de

representação corporal, era um pequeno teatro. Sempre que a pesquisadora queria a atenção de Fábio, segurava as suas duas mãos, pois isso o aquietava.

Em uma dessas vivências de Psicomotricidade Relacional trabalhadas em agosto, na residência da família, com o objetivo de trabalhar a agressividade e a frustração que Fábio tem demonstrado, a pesquisadora levou para a sala os bastões de espuma. Primeiro, ela preparou com ele o ambiente: juntos abriram a sala, passaram pano no chão, no mais absoluto silêncio, descalços, um pano para cada um e um balde com água, ela limpando o espaço e ele a imitando. Quando terminaram eles levaram o balde e os panos para fora da sala e juntos trouxeram os bastões e os puseram no meio da sala.

Ele começou a chorar, querendo guardar os bastões no sacolão. À medida que ele os guardava, a pesquisadora tirava-os para fora, ele gritou até pegar um bastão e bater na perna da pesquisadora, que segurou o bastão. Por isso ele voltou a gritar, e ela começou a gritar também. Ele parou de gritar, mas continuou segurando o bastão e olhou-a surpreso. Ela soltou o bastão, pegou outro e correu dele. Fábio foi atrás, correndo, ela começou a rir e ele também, tudo se transformou em uma brincadeira de imitação. Ela batia o bastão no chão, ele também, na parede, e ele também, até ambos ficarem sem forças.

A pesquisadora fez então uma demarcação no chão, como se fosse uma casa, ele ficou observando. Simbolicamente, ela abriu a porta da casa, entrou e fechou a porta. Ele se aproximou e cuidadosamente abriu e fechou a porta, depois se deitou ao lado dela, que começou a cantarolar e fazer gestos. Ele procurou acompanhá-la. Quando ela fez um gesto dando a entender que acabou ele ficou muito bravo e começou a bater e chutar. A pesquisadora abriu e fechou a porta (jogo do faz-de-conta), dando a entender que deixou a casa e foi para

outro lugar. Ele foi atrás querendo bater nela, e ela o segurou por trás, abraçando-o. Ele começou a chorar baixinho, mas permitiu que ela deitasse em seu colo, ainda chorando baixinho, mas sem nenhuma agressão. Os dois se embrulharam com a sacola dos bastões e assim permaneceram até ele se levantar com carinha feliz, sem ansiedade, dizendo: “brinca, brinca”, e juntos foram para o parquinho brincar.

Por essa época, a pesquisadora resolveu que estava na hora de trabalhar a imagem de Fábio no espelho. No dia desta vivência não foram usados materiais e dessa experiência participaram Fábio, Manuela e a pesquisadora. Os três se aproximaram de frente para o espelho; quando Fábio se viu ficou se tocando e olhando no espelho. Imediatamente criou-se uma brincadeira na qual era nomeadas as partes do corpo e os três as achavam em seus corpos e no corpo dele. A cada acerto eram batidas palmas, havia cantorias, brincadeiras de roda e danças. Essa brincadeira repetiu-se muitas e muitas vezes. Quando cansados os três deitavam-se no chão e Fábio se aproximava dizendo “belo”, “mão”, e tocava nos cabelos, mãos, pés e barriga da pesquisadora e da Manuela. A partir desse dia, sempre que entravam na sala de Psicomotricidade Relacional, Fábio ficava se olhando no espelho, encantado, dançava e dizia seu nome na frente do espelho, por meio dele olhava para a pesquisadora e chamava por ela, de maneira semelhante proferia o nome da Manuela, sempre descobrindo algo novo.

Como este, outros momentos importantes marcaram as vivências de Psicomotricidade Relacional com Fábio. Um dos mais significativos foi quando brincavam com tecidos e a pesquisadora se cobriu e ficou imóvel embaixo de um grande tecido de seda vermelho. Fábio ficou andando ao redor, bastante incomodado, tentou puxar o tecido, mas a pesquisadora o segurou, então Fábio

embraveceu e começou a gritar e se jogar contra a parede. Como a pesquisadora avaliou que ele já estivesse pronto para lidar com a frustração, permaneceu quieta até que, cansado de tanto brigar consigo mesmo, Fábio parou com a birra e se deitou bem mansinho ao lado da pesquisadora, ainda coberta e, chorando baixinho, chamou por ela sem o tom autoritário que costumava usar quando confrontado. Aí a pesquisadora ergueu o tecido e chamou-o para deitar-se junto a ela. Sem relutar, Fábio se envolveu também naquela seda, abraçou a pesquisadora e lá ficou por instantes com o corpo e a cabeça cobertos, em um momento intenso e regressivo.

Foi o momento de uma intensa comunicação tônica; a pesquisadora o abraçou e ele a envolveu com seus braços, sua cabeça encostou-se ao ventre da pesquisadora, seus olhos estavam fechados, sua expressão era a do bebê depois de alimentado no seio da mãe. Para Lapierre e Aucouturier:

Não se trata pois de 'fazer regredir', mas de 'deixar regredir' por meio de uma atitude de aceitação permissiva e desculpabilizante, no máximo iniciadora. Assim, é uma necessidade viver ou reviver etapas da evolução que foram mal ou insuficientemente vividas, porque quando estiverem simbolicamente revividas, com toda a duração e intensidade necessárias, é que a evolução retoma o seu curso (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1989, p. 42).

Por si só, aproximadamente após trinta minutos o Fábio se mexeu. A pesquisadora também se movimentou e ambos levantaram e foram brincar com os tecidos, de forma lúdica e com jogos evolutivos mais estruturados. Juntos, fizeram redes e balanços por meio dos quais ele se pendurava e se desafiava. Esses momentos regressivos aconteceram sempre que ele os buscou, porém ficava muito claro que a cada vez ele saía mais forte e imediatamente fazia evoluções cognitivas, motoras e comportamentais.

Na visita a família de Fábio, em setembro, a pesquisadora encontrou Fábio brincando e, quando este a viu, fica espiando-a, escondendo se por trás de seus familiares, com um olhar ansioso. Foi preciso que a pesquisadora se aproximasse devagar, então Fábio lhe estendeu a mão e juntos foram para o terraço, que já se tornou, para ele, um lugar de brincar. Este local é uma forma de trabalhar limites, o limite espacial. Seu corpo já está bem mais comunicativo, ao tocar nele a pesquisadora já não sentia mais sua tensão.

Fábio olhava-a com encantamento. Estava com uma boneca no colo, ela pediu para vê-la e ele mostrou, ela disse também querer uma e ele a pegou pela mão e levou-a até o quarto, para que pegasse uma. É incrível como todo esse entendimento se dá além do verbal, seu olhar aprova, desaprova e faz cumplicidade constantemente.

Ambos voltam de mãos dadas para a sala da casa, o tempo todo conversando, com palavras, gestos, músicas e falas significativas. A pesquisadora lhe explicou que era preciso afastar os móveis para que brincassem melhor e que precisava da ajuda dele. Ele ajudou a empurrar o sofá e demonstrou sentir-se parte do projeto, mostrando-se seguro e participativo. No sofá eles colocaram as bonecas e a pesquisadora cobriu a sua com um pano, ele imitou e fez o mesmo com a sua, e olhou esperando a valorização.

A mãe de Fábio apareceu com uma boneca bem grande, dizendo que o nome do “bebê” era Carol. A pesquisadora pegou o “bebê” e deu um forte abraço na mãe de Fábio, que fez cara de pura satisfação, mostrando-se bastante harmonioso. Juntos continuaram a brincadeira, construindo regras e aproximação por um bom tempo. Pela primeira vez ao brincarem com tecidos ele se cobriu e

cobriu a pesquisadora. Cobriu seu rosto, e assim ficou, sem medo, ela deitada no colo dele, uma grande sensação de conforto e bem estar.

Depois de um momento prazeroso ele sempre faz um processo de movimento exagerado, como se fosse uma forma de defesa da intimidade/proximidade criada. Ele pula, corre, sobe na mesa, grita com uma certa histeria. Para contê-lo, a pesquisadora deita-se no chão, rola, grita. Ele pára, desce da mesa e deita-se ao seu lado, bem juntinho, e começam a rolar pelo chão.

Após umas duas horas de brincadeiras chegou a irmãzinha de Fábio e veio brincar junto. Ela já não tem mais medo do irmão e luta pelo que quer. Ele cede, empresta, joga e a olha com admiração. O interessante é que ela também o olha com respeito e diz: “Está aprendendo, né?”.

Durante toda a semana que durou a visita da pesquisadora a casa de Fábio em setembro, eles brincaram, criaram regras, jogos de faz-de-conta e simbolizaram através do movimento os encontros e desencontros. Percebeu-se que está cada vez mais fácil para Fábio lidar com a frustração e mostrar seus desejos, o que permite o estabelecimento de regras, nem sempre verbais, muitas vezes com entendimento corporal. Uma das formas encontradas pela pesquisadora de tirá-lo de situações de histeria foi de, no momento inicial da crise, fazer um jogo imitativo.

Cordas, arcos, tecidos e jornais fazem parte diária das formas de jogar. Em uma das vivências de Psicomotricidade Relacional realizadas em setembro a Manuela e a irmãzinha de Fábio participaram também. A vivência iniciou com o preparo do ambiente: juntos, em silêncio, espalharam jornais por toda a sala,

cobrindo todos os espaços, como se fosse um tapete de jornais. Em um canto, foram feitos os combinados: não pode se machucar, tampouco machucar o outro.

Quando a pesquisadora disse “Vamos brincar” e jogou -se no tapete, todos fizeram o mesmo. Fábio ficou eufórico, pulou, se jogou, se cobriu de jornais, cobriu os outros, se mostrou livre e sem medo, se soltou absolutamente, com prazer e liberdade. Essa liberdade nunca tinha sido vista antes. Todos brincaram, fizeram bolinhas de papel, jogaram uns nos outros, fizeram espadas, lutaram simbolicamente, fizeram chuva, uma suposta piscina, e nadaram. Neste momento a pesquisadora aproveitou para explorar bastante a brincadeira na “piscina”, pois Fábio demonstrava muito medo da água da piscina. Depois propôs que Manuela pegasse a piscina inflável que tinham comprado para trabalhar a relação de Fábio com a água. Assim, juntos foram para fora, passar o simbólico para a representação real.

Com a ajuda de Fábio encheram a piscina de ar e ligaram a mangueira de água. Primeiro tomaram banho de mangueira, Fábio chorou, mas logo percebeu que daquela forma a água não representava perigo, era como o chuveiro ou a torneira. Passado algum tempo a pesquisadora entrou na piscina vazia, Manuela também, depois a irmãzinha, seguida por Fábio. Lentamente foram enchendo a piscina e brincando com a água, ele em pé, elas sentadas. À medida que ele se sentia seguro, ia se arriscando mais, com um estímulo ficou de joelhos, e depois sentou, e a água foi enchendo a piscina até que a água chegou pela metade e a mangueira foi desligada.

A pesquisadora mergulhou na piscina e disse “Ai, que delícia!”, a Manuela fez a mesma coisa, a irmãzinha também . Ele ficou com vontade de fazer o mesmo, ensaiou por uns trinta minutos, mas quando a água chegava perto da

cabeça ele voltava. A Manuela começou a estimulá-lo, dizendo “Vai Fábio, vai”, mas isso lhe gerava angústia e por isso a pesquisadora combinou com o grupo de continuar a brincadeira na piscina ignorando a dificuldade de Fábio, que estava em um momento muito seu e precisava superá-lo sozinho. Assim foi e de repente Fábio mergulhou e passou a fazê-lo repetidas vezes. Após o banho, todos tomaram banho de chuveiro e foram lanchar. Novamente a expressão de Fábio era de paz.

Em outubro a mãe ligou para a pesquisadora, em Curitiba, contando que iriam adotar um menino, de agora em diante denominado nesta pesquisa por Carlos, e que tinha dois anos de idade. A pesquisadora ficou apreensiva pensando que isto poderia trazer desequilíbrio para o Fábio. Ele e a irmã estavam bem, brincavam juntos, ela aprendeu a respeitar o Fábio e a brincar com ele.

Por telefone, a pesquisadora pediu para a Manuela dar uma atenção especial ao Fábio, estimulando-o por meio de brincadeiras e jogos que incluíssem cuidados utilizando o jogo simbólico com as bonecas e com o próprio corpo. Adiantada em uma semana a viagem para a Bahia, a pesquisadora chegou uma semana depois da chegada do Carlos, um menino esperto, pequeno, porém muito ágil, peralta, um pouco assustado pois tinha sofrido de maus tratos, mas ao mesmo tempo sabia se defender.

Nesta visita a família de Fábio, na Bahia, ao chegar, a pesquisadora foi recebida na porta por Fábio, sua mãe e Carlos. Fábio a abraçou e acompanhou seus movimentos com um olhar cuidadoso, enquanto ela abraçava Carlos. Em seguida a mãe de Fábio foi para o quarto levando Carlos para dormir. Imediatamente Fábio começou a gritar, se jogar na cama da mãe, fez xixi propositadamente, esperando a bronca da mãe que veio a seguir. Fábio

continuou chamando a atenção da mãe por mais ou menos vinte minutos, troca cueca, quer fazer cocô e assim por diante. A mãe saiu do quarto com o irmãozinho pequeno e Fábio foi para a varanda brincar com a pesquisadora.

Ao chegarem à varanda, começou tudo outra vez: Fábio se jogava no chão, gritava, e a pesquisadora o ignorou. Ele quis sair para continuar as provocações para a mãe, a pesquisadora fechou a porta (um limite), e disse: “Só vai sair quando ficar legal e parar com o stress”. Ele repetiu a palavra stress, e ao perceber que a pesquisadora não iria ceder, começou a chutar a porta de vidro. Ela segurou seus pés e disse de forma firme: “Isso não pode, vai quebrar o vidro”. Ele chutou fraquinho e ela disse: “Assim sim, assim pode”. Com isso percebeu-se a sua possibilidade de auto-controle.

A pesquisadora continuou a ignorá-lo e ele continuou batendo (com cuidado) e chorando. Após uns cinqüenta minutos ele começou a se acalmar. Então ela estendeu suavemente uma seda (tecido) nas pernas dele, que aceitou bem. Colocou o tecido por cima dele, cobrindo-o totalmente, e depois se aproximou dele e deitou-se por baixo do tecido, junto com ele, que ficou olhando profundamente, como se só naquele momento tivesse a visto realmente. Assim permaneceram por um bom tempo (vivência fundamentada na Psicomotricidade Relacional).

Quando saíram encontraram um carretel de barbante e foram desenrolando, um pouco ela, um pouco ele. Fizeram um chumaço de fios e a pesquisadora começou a assoprá-los, os fios voavam e Fábio olhava encantado, observando o movimento dos objetos. Quando suaves, eles o fascinam, porque Fábio está aprendendo a perceber que pode dirigir o movimento dos objetos, o

que mostra sua possibilidade de, com seus movimentos, alterar o movimento dos objetos, que é o princípio do domínio e conhecimento do próprio corpo.

A partir daí a pesquisadora e Fábio criaram uma grande cumplicidade para os dias seguintes desta visita à Bahia em outubro. Isso aumentou as possibilidades de descobertas com jogos e a interação com Fábio e os movimentos significativos de seu corpo em relação a outros objetos. A maior realização é ver o prazer que ele descobre a cada domínio seu, um novo conhecimento.

Nos dias seguintes a pesquisadora trabalhou com Fábio três horas por dia, durante quatro dias. Brincaram de roda, cantaram cantigas, estabeleceram combinados que por vezes ele tentava extrapolar, e aí ela dizia para ele: “Isso não, que tal isso, este sim” e ele seguiu o sim. Todas as brincadeiras partiam do desejo dele, perceptível por meio do seu corpo, que já permitia se comunicar. Sempre brincaram na varanda, espaço estabelecido por eles para o brincar. Em um primeiro momento, durante uma hora e meia, brincavam só os dois, orientados pela Psicomotricidade Relacional. Depois, lanchavam junto com a irmãzinha e em um terceiro momento brincavam junto com a irmãzinha e Carlos.

Nesses dias foi possível observar a evolução da relação de Fábio com a irmã e vice-versa. Ela o requisita para brincar, convence-o a fazer o seu desejo e ele responde alegremente. A pesquisadora aproveitou o momento para começar a mostrar que é também possível ela realizar o desejo dele. Percebeu-se que já há um respeito dela por ele, até uma ponta de admiração.

Ao final desta semana de trabalho na casa de Fábio a pesquisadora e ele encheram bexigas, sendo que ele já não tem mais medo que elas estourem, pois todos os barulhos o incomodavam muito. Agora os barulhos já não o incomodam

mais, ele põe bem menos as mãos no ouvido e, quando envolvido em brincadeiras, os esquece. As bexigas foram amarradas ao vento, ele ficou saltitante, olhando e atuando com elas. Não mostrou mais ciúmes significativos do Carlos, só quando as atenções não eram bem distribuídas. Nestas ocasiões ele apertava a cabeça de Carlos, e todos corriam para socorrer, é isso que ele queria.

Nesta visita percebeu-se que Carlos gostou imediatamente do Fábio, que também se encantou com ele e passou a imitá-lo. Quem se sentiu excluída foi a irmãzinha, que passou a agredir Fábio e excluí-lo, favorecendo o contato com Carlos. Para favorecer as relações, foram feitas várias vivências com os três irmãos, a Manuela e a pesquisadora, tendo como objetivo descobrir a alegria do brincar livre e sem compromisso. Assim, todos brincaram com água, jornal, tecidos, etc., sempre com o objetivo de mostrar e viver as possibilidades de cada um em administrar suas emoções. Com a irmã foi trabalhado também de forma verbal, pois ela tinha grande nível de entendimento. Os pais foram administrando bem as situações do cotidiano, o que deu aos três possibilidades de superação.

Ainda na visita de outubro de 2005 a família de Fábio, a pesquisadora fez um combinado com os pais e ficou estabelecido o seguinte:

- Não encontrar desculpas para o comportamento inadequado. Não permitir que ele faça coisas erradas;
- Horário de almoço e de lanche. Estabelecer e cumprir regras de educação à mesa. Sentado, usar adequadamente os talheres, mastigar de boca fechada e sem pressa. Se servir do que quiser, mantendo sempre o bom senso. Quando não for assim, ele deverá sair da mesa e só comer na próxima refeição;

- Todas as pessoas da casa deverão agir da mesma forma com ele. Fábio não deve subir em armários e sofás, tampouco jogar cadeiras;
- Não obedecer ordens dele. Quando ele disser “xixi”, tentar fazer com que ele vá sozinho ao banheiro. A impressão que se tem é que ele precisa dominar o adulto, por isso está sendo trabalhada nas vivências de Psicomotricidade Relacional a possibilidade simbólica da dominação;
- Valorizar sempre os acertos e as relações de afeto;

Ao longo do trabalho com Fábio, a pesquisadora percebeu um movimento na família e nas babás no qual dificilmente um adulto cuida das duas crianças juntas ao mesmo tempo, ou seja, o que geralmente acontece é o pai sair com um dos filhos e a mãe com o outro, ou uma babá sai com um e a outra com o outro. Existem poucos momentos em que se reúnem todos juntos para um lazer ou mesmo para as refeições. Com a chegada do irmãozinho ocorreu um desequilíbrio nesta rotina.

Visto isso, após o combinado com os pais, a pesquisadora aproveitou para conversar com o pai e a mãe sobre esta preocupação e propôs uma vivência de Psicomotricidade Relacional com a família, ao que foi atendida de imediato.

O material escolhido foram retalhos de tecidos coloridos, de diversas texturas, de cores vivas e de contato agradável, que promovem um maior envolvimento.

Depois dos combinados, a pesquisadora pôs uma cantiga de roda e jogou lentamente os tecidos no centro da sala. Fábio imediatamente pegou o tecido vermelho, que tanto gosta, e colocou por cima do irmãozinho, com um grande significado simbólico de aceitação. Percebeu-se nos pais uma grande

ansiedade, eles olharam para a pesquisadora como se dissessem: “Faça algum a coisa...” e ela nada fez. As três crianças se comunicavam uma com as outras e com os adultos, estes um em cada canto observando atentamente os cuidados para que nenhuma criança se machuque.

A pesquisadora propôs então que todos se cobrissem com os tecidos, inclusive a cabeça, e começou a dançar. Imediatamente Fábio e a irmãzinha fazem o mesmo, tentando se ver no espelho. A pesquisadora pegou então um pedaço de tecido e envolveu a mãe que estava sentada no canto, com um gesto suave e olhando -a amorosamente, demonstrando que foi aceito o seu desejo, mesmo que seja de ficar no canto.

Enquanto isso, o pai começou a interagir, meio desajeitado, como se o hábito de brincar de forma livre e sem roteiro não fosse habitual. Fábio puxou o irmãzinho sentado no tapete, novamente a cara da mãe foi de pânico, então a pesquisadora se aproximou dos dois e mostrou para a mãe que estava cuidando. O pai faz o mesmo com a filha.

A pesquisadora se aproximou da mãe e, com toda a delicadeza para não invadi-la, estendeu um tecido ao seu lado e convidou -a gestualmente a sentar-se nele. Ela o fez bem alegre, passando assim a fazer parte do jogo e do grupo. Percebeu-se que as três crianças se dividiam entre a pesquisadora e o pai, ignorando a mãe. Para incluí -la, a pesquisadora começou a fazer uma roda, mostrando a eles que, simbolicamente, quando todos se dão as mãos, se tornam imediatamente unidos. Viu-se na mãe, neste momento, uma pessoa mais feliz e relaxada.

A pesquisadora colocou então uma música de ninar e o Fábio se esticou sem tecido e deitou-se no colo do pai, ao que cada um foi imitando. Assim, as três

crianças deitaram-se próximas a o pai, encostando-se nele. A mãe deitou -se no canto, sozinha. A pesquisadora foi até ela , engatinhando, e começou a acariciar suas mãos , ao que ela abriu os olhos e sorriu com aprovação. Em seguida a pesquisadora acariciou o rosto da mãe , depois seus cabelos , e convidou-a gestualmente a se aproximar do grupo. Ao vê-la, o pai fez um espaço para ela ao seu lado, o que significou que ela tem seu espaço naquela família. Fábio saiu do grupo e puxou a pesquisadora com ele para perto do grupo. Ela se deitou no colo de Fábio, ele deitou -se no colo da mãe e assim emaranhados terminaram a vivência.

Na visita de novembro de 2005, a pesquisadora chegou à casa da família e foi entrando. Ouviu barulho nos quartos, chamou por Fábio e vieram a mãe e as três crianças. A pesquisadora abraçou a mãe, a irmã de Fábio a abraçou e ele só ficou olhando. Depois ela lhe estendeu os braços e ele a abraçou com muito carinho e ficou em seus braços por um bom tempo, de mãos dadas com ela, enquanto todos falavam ao mesmo tempo.

A pesquisadora disse para a mãe que queria conversar com ela, a sós, no escritório, e ela concordou . A intenção era testar os limites do Fábio. Ela se abaixa para conversar com ele, lhe explica que primeiro conversará com a mãe e depois irá brincar com ele. Elas tentam entrar no escritório, ele também, a babá intervém e a mãe pede para que fiquem para lá com ele. Dessa forma a pesquisadora tentou testá-lo, mas não pôde. Na residência impera um esquema que funciona para que não se tenha necessidade de stress, nem de autonomia.

A pesquisadora e Fábio foram brincar. Ele estava muito receptivo. Ela resolve brincar com o equilíbrio. Ele se sentiu positivamente desafiado e começou a tentar até conseguir, sem nenhum stress, fazendo e refazendo os exercícios até

acertar. Quando isso aconteceu, ele demonstrou fortemente sua satisfação, foi fantástico!

A partir disso a pesquisadora começou a fazer brincadeiras nomeando as coisas: porta, janela, abre, fecha, mão, braço, perna. Juntos, fazem um jogo muito divertido. Chegou a Manuela e os chamou para o lanche. Sentaram os três e a pesquisadora estabeleceu os limites. Ele os aceitou bem. No lanche tinha bolacha e geléia, ele pegou a bolacha e deu para a pesquisadora, dizendo: “doce”. Ela disse que iria pegar uma faca e lhe ensinar como se passa o doce. Ele olhou -a feliz e vibrante, esperando pelo novo desafio. Então ela pôs a geléia na faca e disse para ele passar na b olacha, ele virou a faca ao contrário e tentou passar. Ela disse: “Vire a faca, assim não dá”. Ele vira, olha para ela e esfrega a geléia. Feliz começa a rir. Assim fez com umas cinco bolachas.

Depois do lanche a irmãzinha de Fábio foi brincar com eles, na área de lazer do condomínio. Fábio e Manuela ficaram brincando com a água da fonte. A pesquisadora jogou a bola na água, fingiu tentar pegá -la, mas não conseguia. Ninguém apresentou soluções e a Manuela perguntou como fariam para pegar a bola. Fábio bateu as mãos na água, formando ondas, e depois foi pegar a bola na outra borda. Foi muito inteligente a atitude dele. Em seguida eles dirigiram -se para a quadra, onde estavam outras crianças. Juntos, fizeram brincadeiras dirigidas, como batatinha frita e estátua. Fábio fez tudo certinho, parava feito uma estátua, foi fantástico!

A partir de novembro não houve mais agressão. Quando a pesquisadora dizia “Não, isto machuca”, Fábio olhava seriamente e chorava, sem se bater, sem bater no outro. A pesquisadora começou a incluir nas brincadeiras os jogos educativos e explicou para a Manuela a necessidade de construir conceitos com

ele a partir do jogo. Dessa forma iniciou -se a formação de conceitos, como o de perto – longe, grande – pequeno, alto – baixo, grosso – fino. Passou-se a nomear todos os objetos usados: porta, janela, trinco, prato, copo, quarto, cama. Formar pequenas frases, úteis e gentis, como: por favor, me dá um prato? Ficou acordado com Manuela que ela faria Fábio repetir, em tom de brincadeira e de preferência musicalizando, as nomeações usadas nas brincadeiras e no dia-a-dia.

A pesquisadora contou histórias bastante dramatizadas e colocou Fábio como personagem principal da história. Repetiu algumas vezes e fez perguntas simples, fazendo-o pensar e ligar a ação ao pensamento (por exemplo: música dramatizada). Em seguida brincaram com tintas, modelagem e elástico.

Em uma das vivências de Psicomotricidade Relacional realizadas em novembro, no salão do condomínio, a pesquisadora utilizou um saco de papel picado. Participaram da vivência a pesquisadora, Fábio e Manuela. Ao entrarem, sem música, Fábio estranhou o local. A pesquisadora espalhou o papel, Manuela ajudou e ele ficou observando, parado e olhando para a porta. A pesquisadora se jogou nos papéis, Manuela também, e ele se jogou ao lado da pesquisadora e se encostou em seu corpo. Ela aproveitou e deitou a cabeça no peito dele. Sua expressão era de paz e poder. Em seguida ela se afastou e ele veio deitar a cabeça em seu peito, criando bastante cumplicidade. A partir daí brincaram com a Manuela, rolaram, pularam, se cobriram de papel, se abraçaram, riram, fizeram bolas e jogaram uns nos outros, etc. Ele já aceita bem estar coberto com papéis ou tecidos. Consegue se sentir confortável até com a cabeça coberta. No repouso, busca colo.

Em novembro a pesquisadora fez um novo combinado com os pais com relação a Fábio. Ficou estabelecido:

- Buscar no pai a identidade masculina;
- Estabelecer limites mais firmes. Não permitir manipulação. Levá-lo para o quarto sempre que tiver crises;
- Ousar mais, não ter medo dele, pelo contrário, mostrar que ele é capaz de fazer cada vez mais coisas e se controlar. Criar desafios sempre;
- Fazer parcerias, levá-lo a churrascos, jogos, caminhadas, banhos de mar, fazer castelos de areia, jogar tênis de praia, andar de bicicleta, etc.;
- Fazer passeios só com o pai. Deixar de poupá-lo para evitar o stress. Ir à sala de ginástica e fazer exercícios com ele;
- Jogar, brincar com elástico;
- A família realizar refeições juntas.
- Incluir na rotina diária um horário da família reunida para o lazer. Com prazer, assistir televisão, filmes, escutar música, etc.;
- Conversar muito com ele, contar coisas particulares, como se ele entendesse.

Passados os quatro meses previstos de trabalho, em dezembro de 2005 a mãe e a pesquisadora escolheram juntas a nova escola para Fábio. É a mesma escola onde já estuda a irmãzinha de Fábio e para onde irá o Carlos. Uma escola construtivista que trabalha com projetos e com disponibilidade para trabalhar a inclusão. O espaço físico é ótimo, amplo, ensolarado, as professoras têm formação acadêmica adequada, bem como pessoal de apoio, coordenação, supervisão e direção. O espaço físico retrata a identidade das crianças, a escola possui brinquedos inteligentes que permitem a criatividade e tudo que é exposto

na escola tem a participação das crianças. Nessa escola as crianças trabalham em grupos; observando -as é possível ver a alegria delas e a organização da instituição como um todo , em todos os espaços. As professoras são alegres e espontâneas e existe um clima de afetividade.

Desse modo, a pesquisadora e a mãe decidiram que os dois meninos freqüentariam a escola no período da tarde, que tem menos alunos, e a irmã permaneceria no período da manhã, onde já tinha seu grupo formado. Isso possibilitaria ao Fábio brincar com Carlos no período da manhã, sem disputa, o que para ele seria de suma importância, pois estavam aprendendo juntos o mundo dos objetos e suas interações.

A nova escola sugeriu a presença de uma professora auxiliar, selecionada pela pesquisadora, que acompanhasse Fábio diariamente na escola. Surge então a Lucimara³¹, uma moça com o perfil buscado, interessada na inclusão, com disponibilidade corporal, comunicativa e alegre. Estava no último ano de Pedagogia, o que era uma exigência da escola, pois seria contratada como estagiária. Com a Lucimara também foi feito um treinamento intensivo que incluía vivências, estudos de Piaget e Lapierre, e por dois meses a Lucimara acompanhou a Manuela no trabalho com Fábio.

Quanto ao trabalho da pesquisadora diretamente com Fábio, havia sido combinado com os pais um período de um ano, durante o ano de 2005, com encontros mensais. Concluído esse período, a mãe quis que o trabalho continuasse e a pesquisadora se comprometeu a ir à Bahia e em 2006, a cada dois meses, acompanhando o trabalho transdisciplinar já estabelecido e fazendo o acompanhamento da inclusão. Durante todos os períodos de ausência a

³¹ Nome verdadeiro, pois foi autorizado.

pesquisadora manteve contato com a nova escola, com a Manuela e principalmente com a mãe de Fábio.

Desde o início do trabalho com Fábio, a cada semana de estudos na Bahia a pesquisadora fazia uma reunião com os pais, na qual eram avaliadas a evolução e as dificuldades dele. A pesquisadora sempre pontuava aos pais os procedimentos e as atitudes positivas e negativas e dava sugestões, sendo prontamente atendida tanto pelo pai quanto pela mãe. Por vezes o pai se mostrava mais incrédulo nas possibilidades de aprendizagem do Fábio, mas acabava cedendo às reivindicações. Esta disponibilidade e crédito dos pais auxiliaram indiscutivelmente na evolução alcançada com Fábio.

Antes de iniciarem as aulas, a pesquisadora teve vários encontros com as coordenadoras e psicólogas da escola. Ainda não havia uma decisão final sobre quem seria a professora de Fábio, por isso o contato antecipado não pode ser feito com ela. Nesses encontros ficou estabelecido que a escola faria uma campanha pela inclusão dos diferentes. Após a leitura de vários textos sobre a inclusão escolar e o quanto as crianças em geral são beneficiadas pela inclusão, foram feitas algumas palestras sobre o tema para a comunidade escolar, com a intenção de sensibilizar pais e mães para serem parceiros na inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Como em fevereiro iniciariam as aulas, a pesquisadora foi para a Bahia uma semana após o início do ano letivo. O início da adaptação de Fábio na escola foi difícil, a professora estava insegura, as coordenadoras assustadas e ele agitadíssimo. Felizmente, a professora que o acompanhava, a Lucimara, já o conhecia bastante e já havia um elo afetivo entre os dois. De início, a

pesquisadora sugeriu que Fábio ficasse nessa nova escola por duas horas diárias, e que esse tempo de permanência fosse aumentado gradativamente.

Também ficou acertado com a nova escola que quando Fábio mostrasse sinais de nervosismo e irritabilidade, a Lucimara iria contê-lo corporalmente e quando houvesse necessidade ela iria com ele para o parque até que ele se acalmasse. Esta contenção corporal era feita abraçando-o por trás, com muito amor, até que seu corpo ficasse menos tenso e fosse possível embalá-lo um pouco, cantarolando uma cantiga de ninar.

Fábio deveria tentar fazer da forma que fosse possível todas as atividades que as outras crianças faziam, com o auxílio da Lucimara, que deveria estar envolvida também com no mínimo mais duas crianças, para que não se tornasse “a babá de Fábio”, pois não era esse o seu papel. Assim, seria ela uma mediadora e mediadora entre Fábio, o grupo e os objetos.

Em entrevista, a mãe de Fábio deu o seu depoimento sobre a inclusão do menino na segunda escola regular que ele frequentou:

Acredito que a escola preparou pais e crianças para recebê-lo. O que me surpreendeu e ao pai. Apesar disso no início a escola não sabia como agir com ele e ao invés de resolverem os problemas que surgiram me chamavam para ir buscá-lo. Outra coisa que nos incomodava muito era o fato de quando íamos na escola ele estava em outra mesa, com a cuidadora, isolado e interagindo muito pouco com o grupo. Tinha várias crises, as quais eu era chamada. Muitas vezes eu o encontrava sozinho, com a cuidadora, no pátio, enquanto a professora estava na sala de aula com as outras crianças. Isto fazia com que, principalmente o pai, questionasse se valia a pena este desgaste todo e várias vezes pensamos em tirá-lo da escola regular (MÃE, 2006).

Ao conhecer a nova professora de Fábio, a pesquisadora sentiu nela bastante resistência. Era uma pessoa miúda, determinada, organizada e já lecionava há dezessete anos, mas nunca tinha trabalhado com um aluno inclusivo. Nos três primeiros encontros com a pesquisadora a professora

demonstrou que o que lhe provocava uma certa rejeição era o medo do novo, do desconhecido. Ela precisava de acolhimento que a desculpabilizasse e de idéias de trabalho que a auxiliassem no cotidiano. Era preciso que alguém lhe desse um apoio, quem fez isso foram as duas coordenadoras e a psicóloga da escola. Uma das coordenadoras estava no final da formação em Psicomotricidade Relacional e sabia como acolher corporalmente, tanto a professora quanto Fábio.

Em março de 2006 a pesquisadora fez nova visita a família de Fábio, na Bahia. Pela primeira vez chegou a casa e encontrou Fábio com o pai e o Carlos. Como no último encontro ela e Fábio haviam brincado de se saudar batendo as mãos, ela olhou para ele e disse: “Mãos”, ele imediatamente bateu nas mãos dela de forma cordial, demonstrando ter registrado a ação e o significado dela.

Neste dia Fábio e a pesquisadora brincaram com cordas, tecidos e caixas. Percebeu-se que a cada brincar ele agrega algo de novo na sua ação com o objeto, promovendo um novo aprendizado. Quase no final da brincadeira apareceram o pai e o irmão. A pesquisadora dirigiu a brincadeira para “bola ao cesto”, fazendo fila para jogar, um de cada vez. O pai estava bastante disponível e entrou na brincadeira com vontade. O olhar e o sorriso de Fábio se iluminavam a cada acerto seu, sendo fortemente aplaudido pelo pai e pela pesquisadora. Fábio mostrou boa coordenação, domínio corporal, aceitação das regras e boa relação entre tempo e espaço. Demonstrou felicidade e avanços em seu aprendizado, sua auto-estima está mais elevada, possivelmente por causa da aceitação e valorização do pai e as possíveis relações de cumplicidade entre eles.

No relaxamento a seguir Fábio se encostou na pesquisadora e fez carinho em seu rosto, como se estivesse grato pelo momento anterior. Em seguida, juntos, os dois brincaram com jogos pedagógicos de classificar, ordenar, fazer

seqüências. Novamente percebeu-se que a cada vez que ele consegue adquirir um conhecimento, ele passa para o desafio de algo novo e o adquirido se reconstrói. Depois, brincaram na quadra do condomínio, sempre partindo de jogos de imitação (como estátua), para então fazerem jogos mais criativos e que implicam em tomada de decisões e iniciativas próprias.

Dessa forma, cada vez mais a pesquisadora trabalhou com Fábio as possibilidades de escolhas, estimulando a iniciativa e a auto-estima. A pesquisadora orientou a Manuela e a Lucimara (professora auxiliar) a fazerem o mesmo, trabalhar a autonomia a partir de opções, o que para ele é muito difícil, pois tem que escolher entre duas coisas. Somente uma será privilegiada, isso implica em perdas e frustrações.

Nesta visita, em março de 2006, na Psicomotricidade Relacional foram trabalhados os limites através dos objetos, do confronto, dos desafios e acertos. Com bolas, papel picado e tecido foram promovidas as relações e seus conflitos, de forma simbólica, pois o desejo de dominação precisa ser muito vivido para poder ser simbolizado. Também foi trabalhada a família e suas relações. Percebeu-se nesta vivência que o movimento da família não é de grupo, como se eles precisassem se relacionar sempre de um a um. Foi preciso descobrir a relação de cumplicidade entre uns e outros para estendê-la ao grupo. A atuação aparecia em alternância entre a apatia e a dominação. Foi necessário trabalhar as relações familiares para que todos juntos encontrassem o prazer de brincar e conviver, enfrentando as frustrações e não fugindo de possíveis confrontos.

A pesquisadora foi à nova escola de Fábio e encontrou uma professora com muito desejo de acertar. Fábio está fazendo parte do grupo, a Lucimara se coloca bem, fazendo uma ponte entre ele e o grupo. Fábio participa da rodinha,

brinca na atividade diversificada e se sente parte do grupo toda vez que pode ter um bom desempenho. No pátio ele brinca bem, e mesmo as crianças menores não têm medo dele.

A pesquisadora promoveu uma vivência de Psicomotricidade Relacional com o grupo da escola. Apesar do trabalho desenvolvido com a escola na preparação da comunidade escolar, percebeu -se que as crianças do grupo de Fábio ainda não o vêem como um parceiro para todas as horas. Então, juntamente com as coordenadoras da escola foi resolvido fazer uma vivência de Psicomotricidade Relacional com o grupo de Fábio, professoras, coordenadoras e auxiliares. O objetivo foi mostrar para todos, por meio da ação de Fábio com o grupo, o quanto ele é capaz de brincar, ser divertido, apesar de ser diferente.

A vivência iniciou com a rodinha, Fábio sentado ao lado da pesquisadora, na qual foram feitos os combinados. Enquanto isso, Fábio a olhava, vibrando, como se dissesse: “Que bom que você está aqui e vamos fazer o nosso ‘jogo’ com todos eles!”.

Em seguida a pesquisadora pediu para que todos permanecessem sentados, enquanto ela buscava o material. Então jogou um monte de tecidos no centro da roda e observou Fábio, pois nos últimos meses só brincaram em casa e, supostamente, aquele material não pertencia ao grupo. Sua expressão foi de surpresa e alegria, ele ficou feliz em compartilhar.

A pesquisadora perguntou ao grupo: “O que podemos fazer com isto, vamos brincar?”. E pegou o tecido preferido por Fábio e o colocou nos ombros dele, como se ele fosse um super-herói. Imediatamente as outras crianças pediram que fizessem com elas o mesmo. Em pouco tempo todos, adultos e crianças, se transformaram em super-homens. Algumas crianças disseram: “Olha,

o Fábio sabe brincar de super -homem!”. Esta foi a dica, a partir dela a pesquisadora resolveu brincar de muitas coisas possíveis naquele momento para mostrar para eles que o repertório de Fábio era extenso.

Brincaram de cabanas, túneis, balanços, tapete mágico, esconde - esconde, se transformaram em reis e rainhas. Em tudo Fábio participou, entrou em disputas por tecidos, ganhou e perdeu sem grandes escândalos, às vezes buscando na pesquisadora o amparo, como também fizeram as outras crianças.

Ao final, suados, todos estenderam os tecidos, formando um grande tapete. Todos deitados, cansados, encostaram-se uns nos outros. A pesquisadora foi engatinhando, no meio deles, acariciando seus rostinhos, cabeça, tocando no peito de cada um e todos, sem exceção, adultos e crianças, a olhavam e quando acariciados era como se dissessem: “Que bom, pode tocar”. Fábio foi deixado por último, pois era importante que ele lidasse com essa espera. De tempos em tempos ele olhava e depois fechava os olhos, com a absoluta certeza de que chegaria sua vez. Ao ser tocado, abriu os olhos, sorriu e pegou a cabeça da pesquisadora, deitando-a com suavidade em seu colo. Olhava para os outros como se dissesse: “Viram, ela quer ficar aqui”. Em seguida, lentamente, todos se espreguiçaram e se levantaram. Novamente formou -se a rodinha e a pesquisadora disse para todos o quanto achou legal a brincadeira. Alguns também disseram que foi muito legal, e Fábio repetiu: “Legal, legal”.

A vivência de Psicomotricidade Relacional foi muito positiva, pois foi possível mostrar ao grupo o quanto Fábio pode brincar e se divertir com os outros. Sua alegria superou qualquer dúvida.

Na fala com os pais a pesquisadora pontuou a necessidade de preencher o tempo de Fábio com relações familiares de qualidade, de forma prazerosa ,

construindo relações em uma família que brinca e se diverte juntos. Também advertiu quanto ao excesso de atividades fora de casa.

Durante o ano de 2006 foram feitas aproximadamente vinte intervenções com Fábio em sala de aula e com a professora que, à proporção que se sentia segura, fortalecia sua intermediação com Fábio e estreitava sua relação com ele. Nessa escola a pesquisadora fez quatro palestras para todas as professoras, abordando o tema inclusão e como incluir o aluno com necessidades especiais no trabalho com projetos. Para isso foi feita a prática de elaboração de projetos, situando a criança em questão no mapa conceitual. Em relação aos projetos desenvolvidos na turma de Fábio, a pesquisadora orientou de que forma o garoto poderia participar e deixou combinado com a professora o envio antecipado para a casa de Fábio de qual projeto seria trabalhado, músicas, atividades semelhantes, etc., para que fizessem com ele, assim ele chegaria à escola com algum conhecimento.

Em abril de 2006, em visita à escola na Bahia, em observação na classe, verificou-se que Fábio estava seguro, alegre, participativo. A professora tinha uma forte relação afetiva com ele e vice-versa, todavia, o grupo de crianças ainda se afastava dele, com medo e com uma atitude excludente. A esse respeito, a coordenadora da escola afirmou:

Agora ele se sente mais parte do grupo, pois consegue fazer todas as coisas do seu jeito. Fomos aprendendo com ele e com você [pesquisadora] a incluir, por meio das adaptações aos projetos e pelos modelos que presenciamos em tuas orientações e intervenções (COORDENADORA II, 2006).

Com a autorização da coordenação da escola, a pesquisadora fez uma vivência de Psicomotricidade Relacional com o grupo, na qual foram utilizadas

caixas de papelão e tecidos para brincar. Também participaram da vivência a coordenadora, a professora e a psicóloga da escola. O objetivo foi mostrar ao grupo que Fábio, apesar das diferenças, também podia brincar e ser amigo.

Nesta vivência, a pesquisadora valorizou a presença de Fábio, colocou -o junto com as meninas (que tinham medo dele) , todos envoltos em um grande tecido e, com a ajuda da Lucimara , o grupo foi puxado para todos os cantos. Todos riam muito, uns por cima dos outros , rolavam junto com o Fábio, dando gargalhadas. Várias diferentes brincadeiras foram feitas até que Fábio tivesse brincado com todos os grupos. A professora da turma brincou muito com todos, mostrando-se disponível e acolhedora. Suas demonstrações de carinho por Fábio expressavam que ele foi assumido como um aluno diferente, porém muito amado. Dessa forma, a professora foi contribuindo na imposição de limites e na inserção de Fábio no grupo e nas atividades, por meio de gestos e do olhar. Aos poucos esse carinho foi percebido pelo grupo, facilitando a aceitação de Fábio por parte destes e de seus pais. A coordenadora desta segunda escola, em entrevista, afirmou: “Nossa vivência corporal (professora, coordenadora e grupo de crianças) abriu a possibilidade de interação e aceitação dele com o grupo e vice versa”.

Após esta vivência as relações se abriram. Duas meninas que tinham medo dele passaram a ser suas grandes amigas, estavam com ele em todos os lugares e o convidavam para todas as brincadeiras. Com a mediação da professora e da Lucimara , as relações se estenderam para o grupo todo e até crianças maiores, de outras turmas, o convidavam para brincar. De acordo com a professora de Fábio:

O grupo adora ele, sabe lidar com ele. Outro dia uma menina disse: “Quando crescer vou casar com o Fábio”. As famílias foram preparadas para acolherem e assim foi; Não houve resistência e ele passou a frequentar festas e eventos na casa das famílias. Aprendeu a brincar e

participar de jogos e brincadeiras com alegria (PROFESSORA REGENTE, 2006).

Em depoimento, a coordenadora da escola relatou sobre a metodologia de trabalho desenvolvido na escola e confirmou os avanços obtidos com Fábio:

Aprendemos a lidar com ele pela comunicação corporal como forma de intervenção. Sua comunicação verbal era bem limitada, porém agora, a cada dia que passa aprende uma nova palavra e começa a utilizá-las com significado. Canta cantigas, diz versos, repete falas, etc.

Sua participação nas propostas pedagógicas (atividades), no início era quase impossível, tinha crises histéricas sempre que era frustrado, fazia xixi, batia na professora e nas crianças e ficávamos perdidas.

Aprendemos pelo modelo (tua lida como ele), pelas palestras e pela relação com ele, que foi se tomando possível a cada dia. A adaptação dos projetos nos ajudou muito (COORDENADORA II, 2006).

O desenvolvimento de Fábio foi significativo em todas as áreas: cognitiva, afetiva e motora. Ele passou a vencer desafios cada vez maiores e a cada conquista seu rosto resplandecia de alegria. Este trabalho entre casa e escola teve continuidade até o final do ano de 2006, conforme o combinado. Os momentos mais significativos foram registrados por meio de filmagens, principalmente em 2006, pois de início Fábio não aceitava aproximações.

No trabalho conjunto entre casa, escola e profissionais de apoio, Fábio apresentou significantes e gradativas melhoras em seu comportamento diário:

Nos hábitos e atitudes passou a integrar a nossa rotina com mais autonomia.

Seus gestos são mais suaves, agride muito pouco e sempre por conta de provocações ou frustrações. Já sabemos controlar suas crises (que são poucas agora), antes que se tornem violentas. Aprendemos a leitura dos sinais corporais que ele nos dá, por meio do olhar, da rigidez corporal ou ainda, da super agitação, que antecedem suas crises.

No domínio de impulsos, aceitação e compreensão dos limites houve uma grande evolução. Compreende ordens claras e quando temas que impor um limite, nos abaixamos, olhamos nos seus olhos e dizemos isto não, ao que ele claramente entende e passamos a fazer juntos, algo positivo.

Todos temos a mesma atitude com ele, o que facilita esta construção. [ele] se faz compreender e mostra seus desejos, através do

corpo e da linguagem verbal, sabe exatamente se fazer entender por adultos e crianças (PROFESSORA REGENTE, 2006).

Ao final do ano letivo, Fábio participava do grupo e era muito querido e abraçado por todos. Em entrevista, a mãe relatou sobre os progressos escolares na segunda escola:

A professora, emocionadíssima, me disse que era muito grata a ele por tudo que aprendeu e ainda, que era apaixonada por ele. As crianças o abraçavam e ele também. Participou de apresentação com chapéu na cabeça e tocando tambor, igualzinho aos outros. A direção e coordenação falaram conosco que o Fábio irá continuar na escola e seguirá com o grupo para o próximo ano.

Outra coisa, nunca mais vi o Fábio isolado, está sempre com o grupo, faz todas as atividades e ainda participa ativamente da aula de música e da educação física. [...] (na escola) aprenderam a resolver as coisas sozinhos. Só chamam quando é realmente necessário, por problemas de saúde (MÃE, 2006).

Quanto ao trabalho com a Psicomotricidade Relacional, a mãe de Fábio relatou as mudanças percebidas no filho:

Ele não interagia com nada e com ninguém a não ser pai, mãe e irmã, mas sem nenhuma interação só como uma cola no nosso corpo e uma atitude de dominação. Ele não brincava, não fazia amigos, se batia na parede, jogava móveis, não fazia nada sozinho, não fixava a atenção em nada, batia e arranhava todos gritava muito, se jogava, agarrava brincos e cabelos, comia mal e vivia em cima das pessoas.

Agora, [...] nós somos uma família como as outras.

Veja, hoje ele está falando, brincando, aceita limites (o que melhorou muito mesmo), come direito, vai à festas, faz imitações, brinca com jogos, aprendeu várias coisas, entende tudo, se faz entender, só agride com motivos, mostra o que quer, canta, olha nos olhos, olha no espelho até entrou na piscina e no mar.

Só é ainda, às vezes, muito agitado.

Vejo agora, no meu filho, um menino feliz (MÃE, 2006).

Essencialmente relacional, o trabalho com Fábio enfrentou dificuldades e acertos, retratou a realidade da difícil aceitação dos adultos em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas de ensino regular. Contudo, este exemplo de experiência positiva ilustrou a possibilidade de construção de uma escola inclusiva por meio da Psicomotricidade Relacional. Nesse contexto,

longe de querer absolutizar a Psicomotricidade Relacional como meio de inclusão, entende-se que esta modalidade deve ser implementada nas escolas e constantemente avaliada, na medida em que vai interferindo nos rumos da escola, forjando novas relações e contrapondo-se àquelas que negam a participação dos sujeitos nas relações sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “qualidade de vida” é a qualidade do ser, não do ter. Ser, existir, é exercer livremente o próprio poder de agir sobre o meio, mantendo a autonomia das próprias decisões. [...]

No tipo de educação que defendemos, o processo essencial, no qual a atenção do educador está permanentemente concentrada, não é mais o processo de ensino, de transmissão de saberes, mas o processo de evolução da pessoa.

(LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 109)

Um dos maiores desafios educacionais contemporâneos é compreender a existência humana no mundo, estabelecendo uma relação afetiva entre os seres e entre estes e as coisas que os cercam. A “qualidade de vida” depende da possibilidade das pessoas se reeducarem para enfrentar as exigências do mundo globalizado, cada vez mais concentrado e centralizado no capital, desvirtuando a ação humana para a busca do ter e não do ser.

É nessa perspectiva de evolução humana que possibilita o equilíbrio da afetividade nas relações que esta pesquisa pretendeu contribuir para a inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular. A indagação que motivou o estudo investigou se em uma intervenção pedagógica que privilegia a comunicação corporal, por meio da Psicomotricidade Relacional, haveria possibilidades reais de inclusão de uma típica criança autista no ensino regular, com efetiva aprendizagem, que prevê o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

A pesquisa mostrou que, de fato, é possível a inclusão da criança autista no ensino regular, desde que se estabeleça uma forma de comunicação com a

criança autista; no caso em questão, isso foi possível por meio da Psicomotricidade Relacional, a qual possibilitou um encontro autêntico entre o psicomotricista e a criança, criando a partir de uma metodologia interativa um caminho evolutivo que a levou à interação na escola com o mundo das pessoas, coisas e fatos que a cercam.

A partir do relacionamento corporal e afetivo cria-se um elo de comunicação com o aluno autista e isto pode promover a sua interação com o outro e com os objetos, facilitando sua inclusão no ensino regular. Através das observações feitas ao longo deste trabalho, constatou-se com maior convicção que o diagnóstico que a criança autista possui não é um “ponto final”, mas caracteriza a certeza de que é possível interferir e contribuir para o seu desenvolvimento, de acordo com as suas possibilidades e limitações.

No início do trabalho com Fábio, na primeira escola que ele frequentou, os resultados obtidos em relação à sua inclusão em escola de ensino regular foram significativos, porém o trabalho foi interrompido devido a dificuldade de uma atuação transdisciplinar da escola que, por vontade da direção, permaneceu com uma pedagogia tradicional, utilizando-se da repetição e do princípio homogêneo de trabalho com o grupo. O principal objetivo desta escola certamente não era a inclusão, mas promover seus alunos da pré-escola para a 1ª série do Ensino Fundamental, por meio de aprovação em testes seletivos.

Apesar das dificuldades vividas, houve várias conquistas nos meses de trabalho nesta escola, em parceria com o João Marcos. As professoras foram sensibilizadas às relações corporais, à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e tomaram conhecimento de que o jeito possível de incluir uma criança autista é encontrar uma ponte de comunicação com esta criança e

seu mundo, do seu jeito e não do jeito da professora. O trabalho com o grupo de professores possibilitou experiências vivas, estimulou descobertas, mesmo correndo-se o risco da não aprovação da direção e dos pais dos alunos da escola, o que os levou a um aprendizado mais efetivo e prazeroso e permitiu, mesmo que em poucos momentos, a inserção do diferente.

De início Fábio não dominava suas ações, mas o despertar à ação por meio do corpo, do brincar por meio da Psicomotricidade Relacional levou-o a descoberta de si mesmo, do outro e dos objetos. As professoras e funcionários da escola contribuíram para o estabelecimento de limites com sanções por reciprocidade, o que favoreceu o convívio de Fábio com o grupo.

Os efeitos das vivências refletiram na vida familiar de Fábio e ao longo do tempo em sua vida social (que até então não existia). Ele passou a se relacionar e ser aceito pelas crianças e babás do prédio em que mora, que o evitavam em diversas situações. No início do trabalho na casa, quando a pesquisadora descia ao pátio do condomínio para brincar com Fábio, as outras crianças se afastavam, as babás pegavam as crianças pequenas no colo, como se dissessem: “Cuidado, o monstrinho chegou”. Com muitas intervenções e vivências ao ar livre conseguiu-se a aproximação de todos e crianças e babás passaram a olhar Fábio com outros olhos.

O trabalho desenvolvido após o rompimento com a primeira escola, feito em casa e depois na segunda escola de Fábio apresentou resultados mais efetivos. A aceitação do novo grupo de crianças foi absoluta, o apoio da maravilhosa professora, da escola toda e dos pais e mães de alunos do grupo envolvido foi decisivo para a construção da inclusão de Fábio com sucesso. Existiram conflitos e questionamentos, todos superados pelos acertos.

Apesar da evolução presenciada no caso de Fábio, percebeu -se que a criança autista necessita de acompanhamento paralelo, tanto de intervenção corporal como de terapias. A família necessita de terapia familiar, a escola precisa de orientação e todos precisam falar uma mesma linguagem para que se alcance, por meio de erros e acertos, o desenvolvimento ideal para cada criança autista, respeitando suas limitações.

Ao longo do trabalho percebeu-se a importância da imitação como um elo de comunicação com o autista. A partir das relações entre a criança e o interventor e a possibilidade de interação com os objetos, a imitação possibilitou uma série de saberes, habilidades e conquistas de hábitos que favoreceram a autonomia em situações da rotina diária, como na alimentação e na higiene.

Ao final do ano letivo de 2006 presenciou -se um menino que participa do grupo em apresentações de música, trabalhos em pinturas, desenhos e modelagens. Atua em jogos e brincadeiras recreativas e criativas. Participa das aulas de música e educação física. Inicia seu envolvimento em jogos de faz -de-conta, institui em seu dia -a-dia os jogos simbólicos, nos quais dá banho em bonecas, põem para dormir, dá de comer, põem na piscina, consegue dar e receber, brinca com a troca de objetos, lida com limites sem grandes atritos e aceita mais a frustração.

Diante disso, ficou evidente que a estratégia pedagógica -terapêutica realizada para incluir uma criança autista no ensino regular tornou possível a inclusão e gerou mudanças positivas no comportamento e no desenvolvimento de Fábio.

Em entrevistas feitas com a mãe, as professoras das escolas, as professoras que atuaram na casa de Fábio, as coordenadoras da segunda escola,

a babá que cuida dele desde que era bebê, o motorista que participa da vida diária dele, todos confirmaram a evolução no comportamento e desenvolvimento de Fábio por meio do trabalho com a Psicomotricidade Relacional.

O motorista deu seu depoimento:

Outro dia, fui buscá -lo na escola e minha mulher estava junto. Neste dia ele viu minha mulher, tocou no ombro dela e disse – “oi tia”. Fiquei admirado. Agora ele entra no carro pela porta de trás, coloca sozinho o cinto e diz: “Zeilson, música”; eu pergunto: “quer ouvir música?”; e ele diz: “qué”.

Antes, ele andava no carro fazendo uns barulhos, não falava, se batia, chutava o teto e o meu banco, gritava, não podia andar sozinho comigo nunca, hoje ele já foi sozinho comigo que nem menino normal, agora só fica bravo quando os irmãos provocam ele.

Quando chegamos na casa e temos que esperar a “cuidadora”, pergunto se quer vir na direção, ele vem feliz, sozinho mexe na direção como se soubesse dirigir.

Não corre mais para a rua, e entende tudo que a gente fala com ele. Esse menino vai longe... (MOTORISTA, 2006).

De acordo com a cuidadora (babá) de Fábio:

Ele aprendeu a brincar, [...] Sabe chutar bola, brinca de roda, de pega-pega e até de estátua. Vivia grudado na gente e agora se solta e vai brincar. Já viu ele no trapézio? E em casa não joga mais os móveis, nunca mais me bateu, me escuta e entende o que eu falo e até vê desenho e pede o desenho que mais gosta. Brinca com jogos e sabe as cores, o que é grande e o que é pequeno. Não faz mais xixi na calça, só as vezes, mas quase nunca. Come direito, está começando a se servir, passa doce na bolacha. Quando eu digo não, me abaixo, olho nos olhos e digo não pode e ele não faz. Pede desculpas e diz “por favor”. Faz pão e nem tem nojo de meleca como antes, ele gritava sem parar. Suas crises são bem raras, só quando provocam ele. Fica bem na escola e tem vários amigos lá (CUIDADORA, 2006).

No final de 2006, no encerramento do trabalho com Fábio, ocorreu um fato bastante significativo. A pesquisadora telefonou para a casa de Fábio e foi atendida festivamente pela babá que estava ao lado de Fábio e lhe disse:

--- Oi, Fábio, é a Sandra, fale com ela.

Ele pegou o telefone e disse claramente:

--- Oi, Sandra.

E ela respondeu:

--- Ah, meu amor! Que máximo, você estar falando comigo ao telefone, nossa como estou feliz, você é super-craque.

E ele interrompeu dizendo:

--- Chega, Sandra.

E passou o telefone para a babá.

Por meio desta e outras conquistas verificou -se que a Psicomotricidade Relacional, por partir da comunicação corporal, pode oportunizar uma nova possibilidade de comunicação com o autista e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa. Acredita -se em um maior desenvolvimento dessas crianças quando possibilitada a sua interação com um meio onde prevaleçam as diferenças. A convivência com a diversidade permite ampliar as oportunidades de trocas sociais, concretizando assim o processo de inclusão escolar e social.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **Manuel de psychiatrie de L'enfant**. Paris: Ed. Masson, 1971.

AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia infantil**. 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AMA-BA. **Associação de amigos do autista da Bahia**. Disponível em: <http://www.ama-ba.org.br/> Acesso em 18 de julho de 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro editora, 2005.

ARAÚJO, C. A. **o processo de individuação no autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, v. 1, 102 p., 2000.

BARBOSA, H. M. S. O psicomotricista relacional brinca no trabalho ou trabalha brincando. **Monografia (Especialização em Psicomotricidade Relacional)**, CIAR / FAP, Curitiba, 2005.

BARBOSA, L. M. S. **A psicopedagogia e o momento do aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

BAUMEL, R. C.; MOREIRA, L. C. Currículo em educação especial: tendências e debates. Curitiba: Editora da UFPR. **Educar**, nº. 17, p. 125-137, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA-KENYON, P.; KENYON, S. E.; MIGUEL, C. F. Análise Comportamental Aplicada (ABA). In: CAMARGOS Jr.; WALTER e col. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. 3º Milênio. 1. ed. Brasília. Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002.

BRASIL. **Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8069/90. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 . **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23-12-96.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)** . Lei nº.10.172, de 09/01/2001.

_____. MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. – Barueri, SP; Manole, 2004.

BREARLEY, M.; HITCHFIELD, E. **Guia prático para entender Piaget.** São Paulo: Ibrasa, 1976.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

CABRAL, S. V. **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar.** Rio de Janeiro – RJ: Revinter, 2001.

CARVALHO FABRÍCIO, N. M.; BUENO DE SOUZA, V. M. A inclusão escolar e a nossa realidade educacional. In: PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** – São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

CIAR - Centro Internacional de Análise Relacional. **Curso de formação especializada em Psicomotricidade Relacional** – Estágio supervisionado. Curitiba: 2002.

_____. **Institucional.** Disponível em: <http://www.ciar.com.br/ciar.htm> Acesso em: 16 de julho de 2007.

COURCHESNE, E. **Cerebelo e Cognição.** V Congresso Brasileiro de Autismo e IX Jornada Regional de Autismo. Gramado, 25 a 28 out. de 2000. L. C. Vídeo Produções, 1 Fita, col. FITA DE VÍDEO.

DELVAL, J. **Aprender na Vida e Aprender na Escola** . Porto Alegre: Artmed, 2001.

ELIAS, A. V.; ASSUMPCAO JR, F. B. Qualidade de vida e autismo. **Arq. Neuro-Psiquiatr.** São Paulo, v. 64, n. 2a, 2006. p. 295 -299. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2006000200022&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 19 de julho de 2007.

EZCURRA, J. L. M.; MATOS, I. M. Em que sentido? – Marco nacional: Lapierre/Aucouturier. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidade e Técnicas corporais**, nº. 8, nov. de 2002, p. 87-89.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença** : a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1995.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro – RJ: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Poesias** – A escola. Disponível em: http://www.paulofreire.org/escola_p.htm Acesso em: 19 de julho de 2007.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 13. ed. – Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

GARCIA FILHO, A. P.; MACIEL, M. M. **Intervenção pedagógica 1:1, uma necessidade para o autista**. Salvador, 25/04/2004. Disponível em: <http://www.geocities.com/argemirogarcia/textos/1para1.html> Acesso em: 18 de julho de 2007.

GEORGEN, S. **Diagnóstico Diferencial dos Transtornos Invasivos de Comunicação**. V Congresso Brasileiro de Autismo e IX Jornada Regional de Autismo. Gramado, 25 a 28 out. de 2000. L. C. Vídeo Produções, 1 Fita, col. FITA DE VÍDEO.

GILLBERG, C. Palestra sobre **Transtornos do espectro do autismo** ; proferida em 10 de outubro de 2005, no XXIII Congresso Brasileiro de Psiquiatria, Auditório do InCor, São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.ama.org.br/preview/html/apre_arti.php?cod=6 Acesso em: 18 de julho de 2007.

GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (orgs.). **Ética e educação** : reflexões filosóficas e históricas . Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação** : os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil** . 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1992.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v.2, nº. 3, p.217- 250, 1943.

KLINGER, L. G.; DAWSON, G. Facilitating early social and communicative development in children with autism. In: WARREN S. F.; REICHLE, J. (Orgs.) **Causes and effects in communication and language intervention** (p.157-186). Baltimore: Paul H. Brookes, 1992.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LAMPREIA, C. Uma perspectiva desenvolvimentista sócio -pragmática para o entendimento do autismo e suas implicações para a intervenção precoce. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos - SP: EdUFSCar, 2004, p. 289-296.

LAPIERRE, A. (André) **A educação psicomotora na escola maternal**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **A psicomotricidade relacional**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2000. Conferência gravada em VHS.

_____. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação** . Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

_____. **Entrevista cedida a Sandra Cornelsen**. CIAR – Curitiba, maio de 2000.

LAPIERRE, A. (Anne) **Entrevista cedida a Sandra Cornelsen**. CIAR – Curitiba, maio de 2007.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento** : psicomotricidade e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. **Bruno** - Psicomotricidade e terapia. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **A simbologia do movimento**. Curitiba: Filosofart, 2004.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos** – psicomotricidade relacional e formação da personalidade . Tradução de Maria Ernantina G. G. Pereira. 2. ed., Curitiba: Ed. UFPR: CIAR, 2002.

LAZNIK-PENOT, M. C. **Rumo à palavra**. Três crianças autistas em psicanálise. São Paulo: Escuta, 1997.

LEBOYER, M. **Autismo infantil**: fatos e modelos. Campinas: Papirus, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender** - a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davídov. 2003. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/179.rtf>. Acesso em: 04 de julho de 2007.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som - um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação** : abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. Contribuições de Skinner para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (org.) **Psicologia e educação**: revendo contribuições. – São Paulo: Educ, 2003.

MACHADO, M. L. S. Educação e terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal. **Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física de Porto Alegre. 2001, 232 f.

MAZZOTTA, M. **Fundamentos da educação especial** . São Paulo, Pioneira, 1986.

_____. **Educação especial no Brasil** : história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil** : Psicomotricidade, alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995, v.3.

NISBET, J.; WATT, J. **Case Study** . Readguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança** : imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RAMACHANDRAN, V. S.; OBERMAN, L. Espelhos quebrados: uma teoria sobre o autismo. **Revist Scientific American Brazil**, ano 5, nº 55, dez/2006. p. 53-59.

RIZZOLATTI, G.; FOGASSI, L.; GALLESE, V. Espelhos na mente. **Revist Scientific American Brazil**, ano 5, nº 55, dez/2006. p. 44-51.

ROGERS, S. J.; BENNETTO, L. Intersubjectivity in autism: the roles of imitation and executive function. In: WETHERBY A. M.; PRIZANT, B. M. (Orgs.) **Autism spectrum disorders**. A transactional developmental perspective (p.79 -107). Baltimore: Paul H. Brookes, 2000.

SCWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, D. V. A Psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986 -1994). **Dissertação (Mestrado em Educação)** Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002, 144 f.

SOCORRO, M. S. **A construção de mapas conceituais como estratégia de verificação da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0263-1.pdf> Acesso em: 16 de julho de 2007.

TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, J. L.; BELLAGUARDA, M. I.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática.** Curitiba: Filosofart Editora, 2005. v. 1. 170 p.

WEIHS, T. J. **Crianças que necessitam de cuidados especiais.** [tradução Elaine de Marco] 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

WINDHOLZ, M. H.; PICCINATO, C. Implementando uma classe “piloto”, com metodologia comportamental, em uma escola inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos - SP: EdUFSCar, 2004, p. 285-288.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual** . 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1

AUTORIZAÇÃO³²

Autorizo a divulgação de vídeos de meu filho (a)

___, participante da pesquisa UMA CRIANÇA AUTISTA E SUA TRAJETÓRIA NA INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, desde que seja para fins de estudos e pesquisas.

(assinatura do responsável)

Curitiba, ___ de _____ de _____.

³² Os documentos originais devidamente preenchidos se encontram com a pesquisadora.

Apêndice 2

FICHA DE CADASTRO DA CRIANÇA

Nome:.....

Sexo:..... Início projeto:.....

Nascimento:..... Nacionalidade:..... Naturalidade:.....

Pai:..... Profissão:.....

Endereço comercial:..... Telefone:.....

Mãe:..... Profissão:.....

Endereço comercial:..... Telefone:.....

Endereço residencial:..... Telefone:.....

Bairro:..... Cidade:.....

CEP:..... Número de irmãos:.....

Nomes dos irmãos:..... Idade dos irmãos:.....

Escola:..... Cidade:.....

Endereço:.....

Bairro:..... CEP:..... Telefone:.....

Possui outros atendimentos?..... Quais?.....

.....

Médico:..... Especialidade:.....

Médico:..... Especialidade:.....

Medicamentos:.....

Observações relevantes:.....

.....

Apêndice 3

RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA CRIANÇA

Nome da criança:.....

Nome da mãe:.....

Reconstrução da história de vida a partir:

Gravidez:.....

.....

.....

.....

.....

Nascimento:.....

.....

.....

.....

.....

Primeiros sinais da síndrome:.....

.....

.....

.....

.....

Diagnóstico:.....

.....

.....

.....

Outros aspectos relevantes:.....

.....

.....

.....

.....

Apêndice 4

OBSERVAÇÕES NAS VIVÊNCIAS PSICOMOTORAS

1) Em relação à interação com o adulto e companheiros:

- Ignorância ou evitação
- Dependência do outro
- Passividade excessiva
- Agressividade excessiva

2) Em relação à língua oral espontânea com o adulto e os companheiros:

- Ausência de comunicação
- Discurso incoerente
- Discurso desligado da tarefa
- Comunicação agressiva

3) Utilização do corpo:

- Cai com facilidade
- Agitação excessiva
- Dificuldade do domínio corporal
- Tiques e sincenesias

4) Em relação ao objeto:

- Fixação excessiva do objeto
- Tentativa de destruição
- Utilização do objeto de forma estereotipada
- Uso inadequado do objeto no espaço

5) Em relação a atenção e concentração:

- Presta atenção em histórias?
- Sabe determinar os principais fatos?
- Lembra nomes?
- Tem seqüência lógica – começo, meio e fim?
- Fala corretamente?
- Dada uma ordem oral, sabe cumpri-la?

Apêndice 5

ENTREVISTAS

1) Entrevista com a mãe

Nome:.....
 Data: meses 8/9/10/11/12 de 2006
 Formação: médica (hematologista)
 Endereço:.....
 Telefone:.....

Esta entrevista foi feita ao longo dos cinco últimos encontros com os pais de Fábio e a pesquisadora. Focou-se na mãe por ser a que mais se coloca.

Pesquisadora — Meu foco foi o processo de interação do Fábio com o mundo das coisas e das pessoas e sua possibilidade de inclusão em uma escola de ensino regular. Escolhemos juntas a segunda escola, levando em conta o fato de ser a escola da irmã, ser uma escola que trabalha com projetos, e apesar de inseguros, estarem disponíveis à incluir o Fábio.

— Mãe, como você viu todo este projeto se desenvolver?

Mãe – Bem, no início eu também estava insegura, o pai sempre foi contra a inclusão no ensino regular, pois achava que ele não era caso de inclusão e sim deveria ir para uma escola especial. Tinha medo do filho machucar outras crianças, se machucar e de como seria a reação dos pais das outras crianças. Tinha receio da rejeição de adultos e crianças e queria protegê-lo.

Pesquisadora — Acha que isto aconteceu na segunda escola?

Mãe – Não, acredito que a escola preparou pais e crianças para recebê-lo, com a tua intervenção, e não houveram problemas. O que me surpreendeu e ao pai.

Apesar disso no início a escola não sabia como agir com ele e ao invés de resolverem os problemas que surgiram me chamavam para ir buscá-lo.

Outra coisa que nos incomodava muito era o fato de quando íamos na escola ele estava em outra mesa, com a cuidadora, isolado e interagindo muito pouco com o grupo. Tinha várias crises, diante das quais eu era chamada. Muitas vezes eu o encontrava sozinho, com a cuidadora, no pátio, enquanto a professora estava na sala de aula com as outras crianças.

Isto fazia com que, principalmente o pai, questionasse se valia a pena este desgaste todo e várias vezes pensamos em tirá-lo da escola regular.

Pesquisadora — E agora os dois estão seguros em deixá-lo na escola regular?

Mãe – Sim, na verdade foi o que eu sempre acreditei, mas agora até o pai está aceitando melhor.

Pesquisadora — Então no próximo ano ele permanece na escola e no seu grupo?

Mãe - Sim, graças as possibilidades criadas pela escola e pelo grupo.

Pesquisadora — Como assim?

Mãe - Ele não interagiu com nada e com ninguém a não ser pai, mãe e irmã, mas sem nenhuma interação só como uma cola no nosso corpo e uma atitude de dominação. Ele não brincava, não fazia amigos, se batia na parede, jogava móveis, não fazia nada sozinho, não fixava a atenção em nada, batia e arranhava todos gritava muito, se jogava, agarrava brincos e cabelos, comia mal e vivia em cima das pessoas.

Pesquisadora — Agora?

Mãe – Agora, graças a você, nós somos uma família como as outras.

Pesquisadora — Não é graças a mim, é graças a todos nós, a acolhida, principalmente tua, de modificar atitudes transformar alguns hábitos e principalmente se tornar disponível a ele. Veja só vocês fizeram churrasco em família, o pai leva as três crianças à passear e você levou o Fábio ontem ao shopping passear, não é um esforço de todos?

— Ah, ia esquecendo e você o levou para a praia, foi o máximo. Me fale mais....

Mãe – Veja, hoje ele está falando, brincando, aceita limites (o que melhorou muito mesmo), come direito, vai à festas, faz imitações, brinca com jogos, aprendeu várias coisas, entende tudo, se faz entender, só agride com motivos, mostra o que quer, canta, olha nos olhos, olha no espelho até entrou na piscina e no mar.

Só é ainda as vezes muito agitado e teimoso.

Pesquisadora — É Mãe, acredito que abrimos as portas do Fábio para a comunicação, ainda existe um grande caminho pela frente, porém é sem dúvida um caminho melhor.

Mãe – Vejo agora, no meu filho, um menino mais feliz.

Pesquisadora — E na escola, terminou o ano e como foi a devolutiva da escola?

Mãe – Foi ótima, a professora emocionadíssima me disse que era muito grata a ele por tudo que aprendeu e ainda que era apaixonada, por ele. As crianças o abraçavam e ele também. Participou de apresentação com chapéu na cabeça e tocando tambor, igualzinho aos outros. A direção e coordenação falaram

conosco que o Fábio irá continuar na escola e seguirá com o grupo para o próximo ano.

Outra coisa, nunca mais vi o Fábio isolado, está sempre com o grupo, faz todas as atividades e ainda participa ativamente da aula de música e da educação física.

Pesquisadora — Eles continuam te chamando quando o Fábio entra em crise?

Mãe – Não, agora é mais raro. Só chamam quando é realmente necessário. Não sei como vai ser sem você! Não sei se estou preparada...

Pesquisadora — Fique tranqüila, a equipe que formamos é ótima e a orientação virá de pessoas mais capacitadas para o momento do Fábio. Acredito ter cumprido o meu papel.

2) Entrevista com os profissionais da escola

Data da entrevista: 06/12/2006

Escola de ensino regular: - De educação infantil á 4ª série/turma do Fábio:
Jardim II= 5 à 6 anos

Metodologia de ensino – construtivismo (trabalho com projetos)

Entrevistadas:

1)(professora regente)

Formação: Pedagogia

2).....(coordenadora I)

Formação: Pedagogia e Psicomotricidade

3).....(coordenadora II)

Formação: Pedagogia

Data de início do trabalho com Fábio: 01/02/06

Itens questionados: INTERAÇÃO/ INCLUSÃO

Coordenadora II: A interação com os outros, no início era mais difícil, Fábio tinha pouco participação nas atividades do grupo.

Quando comecei o trabalho já tinha ½ ano de trabalho com ele na escola e as pessoas e amiguinhos já tinham aprendido a lidar com ele, apesar de não conseguir fazer todas as atividades propostas.

Agora ele se sente mais parte do grupo, pois consegue fazer todas as coisas do seu jeito. Fomos aprendendo com ele e com você a incluir, por meio das adaptações aos projetos e principalmente pela quebra da resistência da professora.

Aprendemos a lidar com ele pela comunicação corporal como forma de intervenção. Sua comunicação verbal era bem limitada, porém agora, a cada dia que passa ele aprende uma nova palavra e começa a utilizá-la com significado.

Canta cantigas, diz versos, repete falas, etc.

Sua participação nas propostas pedagógicas (atividades), no início era quase impossível, tinha crises histéricas sempre que era frustrado, fazia xixi, batia na professora e nas crianças e ficávamos perdidas.

Aprendemos pelo modelo (tua lida como ele), pelas palestras e pela relação com ele que foi se tornando mais possível a cada dia. A adaptação dos projetos nos ajudou muito.

Coordenadora I: Nossa vivência corporal (professora, coordenadora e grupo de crianças) abriu a possibilidade de interação e aceitação dele com o grupo e vice versa. Algo foi acontecendo a partir dessa vivência, a minha resistência e a do grupo foi se quebrando e todos o respeitam.

Professora regente: O grupo adora ele, sabe lidar com ele. Outro dia uma menina disse: “Quando crescer vou casar com o Fábio”.

As famílias foram preparadas para acolherem e assim foi; não houve resistência e ele passou a freqüentar festas e eventos na casa das famílias.

Aprendeu a brincar e participar de jogos e brincadeiras com alegria.

Nos hábitos e atitudes passou a integrar a nossa rotina com mais autonomia.

Seus gestos são mais suaves, agride muito pouco e sempre por conta de provocações ou frustrações. Já sabemos controlar suas crises (que são poucas agora), antes que se tornem violentas. Aprendemos a leitura dos sinais corporais que ele nos dá, por meio do olhar, da rigidez corporal ou ainda, da super agitação, que antecedem suas crises.

Tem ainda algumas fixações como olhar para a professora e dizer: música, música, música, que respondemos tranqüilamente com um desafio, onde está? Não estou ouvindo? Vamos cantar? E imediatamente começa a cantarolar.

No domínio de impulsos, aceitação e compreensão dos limites houve uma grande evolução. Compreende ordens claras e quando o temas que impor um limite, nos abaixamos, olhamos nos seus olhos e dizemos isto não, ao que ele claramente entende e passamos a fazer juntos, algo positivo.

Todos temos a mesma atitude com ele, o que facilita esta construção.

Se faz compreender e mostra seus desejos, através do corpo e da linguagem verbal, sabe exatamente se fazer entender por adultos e crianças.

Ele continuará na escola e acompanhará o grupo, pois é a sua turma.

Parabéns pelo belíssimo trabalho. Se precisarmos vamos pedir ajuda.

Pesquisadora — Estou a inteira disposição.

Professora regente: Sabe, no início achei que não iria dar conta, foi difícil. Porém, com o tempo e a ajuda da tua intervenção, fui aprendendo a lidar com ele, fui ficando mais segura e hoje sou absolutamente apaixonada por ele, como muitas das crianças do nosso grupo.

Pesquisadora — Parabéns a todos nós, mas principalmente para ele.

2) Entrevista com os funcionários da casa de Fábio

Nome:.....

Endereço:.....

Formação: Administração de empresas (em formação)

Função: Motorista de táxi.

Leva o Fábio a vários lugares nos últimos três anos.

Nome:.....

Endereço:.....

Formação: Ensino Médio completo

Função: cuidadora do Fábio desde bebê

Pesquisadora: - Vamos pensar no Fábio antes de eu começar a trabalhar com ele e agora quando estou encerrando meu trabalho.

Motorista – Ah não, dona [...], não diga isto, a senhora não pode parar de trabalhar com o Fábio, quando está com a senhora parece milagre, viu só, ontem cantou, conversou, nem parecia ter qualquer problema.

Cuidadora – Não, por favor não deixe a gente, a senhora fez ele melhorar tanto, não é o mesmo menino e a senhora me ensinou a lidar com ele.

Pesquisadora — Vejam, o meu trabalho encerrou, quando eu iniciei o trabalho meu objetivo era de criar uma possibilidade de comunicação com o Fábio, ensiná-lo a brincar, fazer amigos e com isto conseguir aprender coisas. Agora outra equipe irá trabalhar com ele e vai evoluir cada vez mais.

Motorista – Nossa, e como a senhora conseguiu fazer um grande trabalho! Outro dia, fui buscá-lo na escola e minha mulher estava junto. Neste dia ele viu minha mulher, tocou no ombro dela e disse – “oi tia”. Fiquei admirado. Agora ele entra no carro pela porta de trás, coloca sozinho o cinto e diz: “Zeilson, música”; eu pergunto: “quer ouvir música?”; e ele diz: “qué”.

Antes, ele andava no carro fazendo uns barulhos, não falava, se batia, chutava o teto e o meu banco, gritava, não podia andar sozinho comigo nunca, hoje ele já foi sozinho comigo que nem menino normal, agora só fica bravo quando os irmãos provocam ele.

Quando chegamos na casa e temos que esperar a “cuidadora”, pergunto se quer vir na direção, ele vem feliz, sozinho meche na direção como se soubesse dirigir.

Não corre mais para a rua, e entende tudo que a gente fala com ele. Esse menino vai longe....

Cuidadora – o Fábio vai sentir muita falta da senhora.

Pesquisadora — Não se preocupe, eu virei a cada 4 meses estar com vocês e nos finais de ano ele irá me visitar. Mas sempre que precisarem, podem me ligar que eu oriento vocês.

Cuidadora – Ele aprendeu a brincar, antes as crianças do condomínio tinham medo dele, agora brincam e até convidam ele para aniversários.

Sabe chutar bola, brinca de roda, de pega-pega e até de estátua.

Vivia grudado na gente e agora se solta e vai brincar. Já viu ele no trapézio?

E em casa não joga mais os móveis, nunca mais me bateu, me escuta e entende o que eu falo e até vê desenho e pede o desenho que mais gosta.

Brinca com jogos e sabe as cores, o que é grande e o que é pequeno.

Não faz mais xixi na calça, só as vezes, mas quase nunca.

Come direito, está começando a se servir, passa doce na bolacha.

Quando eu digo não, me abaixo, olho nos olhos e digo não pode e ele não faz. Pede desculpas e diz “por favor”. Faz pão e nem tem nojo de meleca como antes.

Suas crises são bem raras, só quando provocam ele. Fica bem na escola e tem vários amigos lá.

Depois das 16h30min quer vir para casa, então vou buscá-lo as vezes quando a mãe não pode. E ele geralmente vem bem tranquilo. Já sei quando ele vai entrar em crise porque ele mostra então converso baixinho com ele e abraço como a senhora falou, pego no braço, faço um carinho e ele vai se acalmando.

Entende tudo e cada vez fala mais entendendo o que falo. Lembra do telefone? Eu disse: Fábio diga oi para a Sandra e ele pegou no telefone e disse: Oi, Sandra, ficou ouvindo com atenção e aí disse: chega e me deu o telefone.

Pesquisadora — Faça sempre isto, ponha ele no telefone e converse muito com ele mesmo que não esteja entendendo, isto ajuda ele.

Cuidadora – Viu como tudo mudou? Que bom que está muito melhor agora!

Anexo 1

ATIVIDADES GRÁFICAS DE FÁBIO NA SEGUNDA ESCOLA