



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

91

PRÁTICA PSICOMOTORA COM CRIANÇAS SURDAS E OUTROS COMPROMETIMENTOS: UM ESTUDO DE CASO

Psychomotor practice with deaf children and children with other impairments: a study case

Marise Pedalino*

*Professora de Educação Física. Psicomotricista. Sócia Titular da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Psicóloga Clínica. Terapeuta de Família. Psicoterapeuta Reichiana.

E-mail: marisepedalino@hotmail.com

Material recebido em junho de 2008 e selecionado em agosto de 2008.

RESUMO

Este trabalho pretende discutir, a partir de um estudo de caso, a pertinência de um trabalho de Educação Psicomotora como agente facilitador do desenvolvimento psicomotor para as crianças do Serviço de Educação Infantil (SEDIN) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A psicomotricidade, dentro dos princípios da Prática Psicomotora Aucouturier, está ligada ao período de maturação da criança, até 7 anos, no qual o psiquismo se constrói e se organiza a partir da ação. Possui princípios, filosofia, enquadre e materiais próprios que organizam uma prática, cujo objetivo é favorecer a comunicação, a criação, o prazer de pensar, o prazer de agir, ou seja, todos os processos simbólicos, auxiliando assim a maturação psicológica da criança. O estudo de caso teve como sujeito o menino T., com o qual trabalhamos ao longo do ano letivo de 2007, dentro dos princípios desta prática. T. apresenta um quadro compatível com a Síndrome de Charge, o que traz importantes obstáculos a seu desenvolvimento. Ao logo do

trabalho vimos T. se desenvolver de maneira significativa, o que permite concluir que essa proposta é pertinente às demandas da criança surda e com outros comprometimentos.

Palavras-Chave: Desenvolvimento infantil. Surdez. Psicomotricidade. Prática Psicomotora Aucouturier.

ABSTRACT

This work intends to discuss, from a case study point of view, the relevance of a work of Psychomotricity Education as an easiness agent (facilitator) of the psychomotor development of the children of the Serviço de Educação Infantil/ Child Education Service (SEDIN), of INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos/ National Educational Institute for Deaf People. The psychomotricity, according to the principles of the Aucouturier psychomotor practice, is linked to the period of child maturation, up to 7 years old, in which the psychological and emotional is being built and organized from the action. It has principles, philosophy, shape and materials themselves that organize a practice, in which the

goal is to foster communication, the creation, the pleasure of thinking and acting, which means all the symbolic processes, helping, with this, the child psychological maturation. The case study had as subject the boy T., with whom we have worked throughout the 2007 school year applying the principles of this practice. T. presents 'Charge Syndrome' compatible framework, which brings important obstacles for his development. During the period of work, we observed that T. had a significant development, which allow us to conclude that this proposal is pertinent to the demands of deaf child and children with further impairments.

Keywords: Children development. Deafness. Psychomotricity. Aucouturier Psychomotor Practice.

Pensava? Seguramente. Mas em que? Em minha fúria de me comunicar. Naquela sensação de estar aprisionada atrás de uma enorme porta, que não podia abrir para me fazer entender pelos outros.
(LABORIT, 1994, p.22)

Este estudo parte da idéia de que “a vida psicológica do indivíduo não tem início exatamente no momento em que ele nasce” (WINNICOTT,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

2006, p.46) e de que o desenvolvimento psicológico é “um processo intrapsíquico de lento desdobrar”. (MAHLER, 1993, p.15) Esse processo dura em torno de três anos, quando a criança geralmente passa a utilizar o pronome eu e se torna capaz de desenhar um círculo fechado, nos dando indícios de que construiu uma unidade de si.

Entendemos também que existe “uma tendência ao desenvolvimento que é inata”. (WINNICOTT, 2005, p.5) No entanto, “os processos de maturação do indivíduo precisam de um ambiente de facilitação para que possam concretizar-se”. (WINNICOTT, 2006, p.32) O ambiente facilitador é construído pela mãe¹ “suficientemente boa”² que nesses primeiros tempos desenvolve grande disponibilidade para cuidar de seu bebê, adaptando-se a ele para melhor compreendê-lo e suprir suas necessidades. A mãe constrói um espaço emocional protetor, um “útero pós-natal”, no qual “a perda da conexão umbilical é compensada pela conexão sensual” (TUSTIN, 1984, p. 18) na gestação da unidade da criança.

Como as experiências predominantes dessa fase são as sensações corporais, vividas na indiferenciação com a mãe, esta é experimentada pelo bebê como parte de seu próprio corpo. O bebê vive a ilusão de uma unidade com a mãe, uma unidade narcísica que erotiza seu corpo, através do toque, das trocas tônicas, do olhar e da fala. Assim, durante essas interações, o corpo da criança

vai sendo marcado pelo prazer e/ou desprazer. A partir dessas marcas cada sujeito constrói uma sensação de continuidade de si, a imagem de si. A mãe é, então, este espelho “unificador” que se oferece ao bebê, através de sua pessoa em relação.

Nesse processo, trocas linguísticas são constantes, pois o ambiente dá cuidados e palavras. A voz da mãe e suas palavras interferem nas sensações corporais, reforçando, transformando ou anulando o prazer ligado ao tato, visão, olfato e paladar. Quem cuida da criança fala com ela, coloca palavras no que faz e no que imagina que a criança sente. O adulto fala sobre o que percebe da criança, de suas necessidades, de sua maneira de ser, e informa o que dela espera, conta seus projetos e sonhos. Quem se ocupa da criança dá sentido às suas ações, nomeia sensações e sentimentos, apresenta o mundo e seus objetos. A mãe oferece ao bebê um espelho sonoro cuja função é “a aquisição pelo aparelho psíquico da capacidade de significar, e depois simbolizar”. (ANZIEU, 1989, p.182)

Como o processo de construção do psiquismo está sujeito a todas essas experiências vividas pela criança em suas primeiras interações com o outro/meio, e o EU também “é *construído pela introjeção do universo sonoro*” (Ibid., p. 181), é possível supor que na criança surda este processo sofra interferências. A surdez imprime uma diferença nas experiências vividas pelo bebê tanto por gerar uma impossibilidade de percepção

da sonoridade do mundo à sua volta, quanto pela maneira como afeta as interações com o outro.

De fato, a percepção dos infinitos sons do mundo que nos cerca e as trocas linguísticas que acompanham os cuidados maternos e intensificam a relação interpessoal, parecem contribuir para a construção da imagem de si, do sentimento de segurança, da confiança básica, da permanência do objeto e da autonomia, além de a audição ser fundamental para a aquisição da linguagem e o pleno desenvolvimento do pensamento. (PEDALINO, 2002)

A ausência de uma língua impede que a criança, mesmo potencialmente inteligente, evolua de um pensamento pautado no objeto concreto e nas imagens, para um pensamento baseado em nomes e conceitos, dificultando sua capacidade de questionar, perguntar, propor, criar hipóteses. Assim, a pessoa se torna deficiente em sua relação e atuação no mundo.

A etiologia da surdez é um fator relevante neste processo de maturação, pois pode estar associada a problemas orgânicos, ocasionando limitações e sofrimentos para a criança e sua família. Uma pesquisa realizada no Serviço de Educação Infantil (SEDIN), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Equipe SEDIN, 1997), demonstra que a causa mais freqüente de surdez adquirida se deve à meningite; e a da surdez congênita, à rubéola materna durante a gravidez. Nos dois casos, são doenças que

¹ Mãe aqui se refere à função materna, função que pode ser exercida por qualquer pessoa que se adapte às necessidades do bebê nessa fase inicial e nele invista afetivamente. Essa função de acolhimento é também exercida por todo o grupo familiar, todo o ambiente que recebe o bebê.

² Termo Winnicottiano que se refere à figura materna que se adapta ativa e sensivelmente às necessidades do bebê, tanto quanto introduz, pouco a pouco, pequenas frustrações, auxiliando-o assim a construir uma continuidade de si e tornar-se um Sujeito que se relaciona com o ambiente.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

93

podem deixar seqüelas bastante graves, altamente incapacitantes para a criança, gerando comprometimento neurológico, visual, cognitivo e/ou motor, trazendo sofrimentos para esta e sua família.

Outro fator importante nesse contexto é a condição emocional dos pais ao viverem a experiência de um filho surdo, sua capacidade de acolhimento e disponibilidade para investir na criança, aprendendo sobre um mundo novo que se abre. São processos emocionais difíceis, sujeitos à possibilidade de suportar a ferida narcísica e viver o luto da perda da criança ideal, para encontrar a criança real e se relacionar com ela.

Dessa forma, as interações da criança, e conseqüentemente seu desenvolvimento psicomotor, serão mais ou menos dificultadas dependendo da causa da surdez, de fatores socioculturais, familiares e emocionais.

Este estudo pretende discutir, a partir de um estudo de caso, a pertinência de um trabalho de Educação Psicomotora, como agente facilitador do desenvolvimento psicomotor para as crianças do SEDIN, Setor que está subdividido em: *educação precoce*, para crianças de 0 a 3 anos, com atendimento pedagógico individual de cinquenta minutos, duas vezes por semana, além de atendimento fonoaudiológico e de psicomotricidade, uma vez por semana; e *pré-escolar*, para crianças de 3 a 6 anos, em quatro séries, do maternal ao Jardim III, nos turnos da manhã e da tarde, com atendimentos de educação física, artes, biblioteca, informática, língua brasileira de sinais (LIBRAS) –, atendimento fonoaudiológico e de psicomotricidade.

Para tal, optou-se por uma pesquisa qualitativa que “envolve a

obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), buscando, de maneira ampla e flexível, descrever e compreender uma realidade complexa.

Dentro dessa abordagem qualitativa, escolhemos trabalhar com o estudo de caso, modo de pesquisa cuja preocupação principal “é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21)

Esse estudo aconteceu a partir de uma observação participante, desenvolvida no ambiente da própria sessão de psicomotricidade, cujo ambiente possui e produz uma enorme riqueza de dados da própria criança, de sua relação com a mãe e de falas da mãe que foram descrevendo, de maneira informal, a evolução da criança. Procuramos uma variedade de fontes de informação: ao longo do ano letivo de 2007 aconteceram dezoito atendimentos com a criança, com duração de 45 minutos; foram realizadas duas entrevistas com a mãe, num primeiro momento para anamnese e coleta de dados, e posteriormente para aprofundamento das informações obtidas e acompanhamento do processo; foi utilizada uma ficha de observação do desenvolvimento psicomotor (SÁNCHEZ, MARTINEZ & PEÑALVER, 2003, p.60) e realizadas filmagens das sessões para acompanhamento da evolução da criança.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

O desenvolvimento saudável do bebê não é uma questão de verificação de peso, mas uma questão de desenvolvimento emocional. (WINNICOTT, 1990, p.133)

No começo da vida existe o soma: movimentos, reflexos, necessidades, descargas de afeto de prazer e desprazer, fases de motilidade e fases de repouso, percepções sensoriais difusas, “um estado de não-integração, uma ausência de globalidade tanto no espaço quanto no tempo. Nesse estado não há consciência” (WINNICOTT, 1990, p.136). São tempos difíceis para o bebê, que, por falta de organização psíquica, vive o desprazer e as necessidades como “angústias arcaicas”. (AUCOUTURIER, 2007)

Nesse momento, a dependência do bebê em relação ao ambiente é tão absoluta que não se pode pensar nesse novo ser como uma unidade; “nesse estágio, a unidade é o conjunto ambiente-indivíduo” (WINNICOTT, 1990, p. 153), não existindo ainda a capacidade de discriminação entre um EU e um NÃO-EU. O processo de maturação nesse começo da vida será principalmente uma questão de integração do EU.

As necessidades do bebê demandam uma adaptação ativa do ambiente na forma de cuidados que inauguram um processo de interação. Essas interações são fonte de prazer, pois fazem desaparecer as tensões corporais, fonte de angústia. As ações do ambiente sobre o corpo do bebê – cuidados, manipulações, toques –, repetidas inúmeras vezes, vão sendo engramadas, memorizadas em seu corpo, e criam uma “estocagem

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Entendemos então que todas as ações e brincadeiras da criança são animadas pelos fantasmas de ação, o que facilita “o acesso a um sentimento de continuidade do prazer de ser si mesmo, aberto aos outros”. (Ibid., p. 16)

dessas seqüências de transformações corporais” (AUCOUTURIER, 2007, p.35), nas quais estão registrados os impulsos do próprio bebê, as impressões sensoriais, o prazer erótico da atividade muscular e a presença do outro que possibilitou a gratificação. Essas memórias darão origem às primeiras imagens mentais.

Quando o ambiente/mãe atende às suas demandas com qualidade e constância, o bebê pode criar a crença num ambiente bom, confiável e durável, pois o que ele precisa e deseja pode ser encontrado. Começa a construir, então, um esboço de diferenciação entre algo que existe fora, uma realidade externa, e algo que existe dentro, um mundo interno.

Através dos cuidados maternos as experiências, vividas a princípio de forma difusa, vão, pouco a pouco, sendo integradas, permitindo ao bebê construir uma sensação de continuidade de si. Essa integração ancora a psique no corpo e faz nascer a diferenciação entre mundo interno e mundo externo, a partir da qual o bebê poderá estabelecer a capacidade de se relacionar com os objetos.

Num primeiro momento é o adulto que age sobre a criança, inundando-a de afetos de prazer. Mais tarde, ao viver situações de desprazer, origem de angústias,

esta buscará na memória imagens e lembranças da ação/transformação do outro sobre si para compensar seu mal-estar. Essa evocação de lembranças mobiliza “a criança profunda e globalmente, através de uma energia psíquica que se traduzirá em movimentos externos.” (SÁNCHEZ, MARTINEZ; PEÑALVER, 2003, p. 19). A criança vai então agir sobre o mundo para reencontrar o prazer vivido na relação com o outro. Por exemplo, quando sente fome e a mãe demora a atendê-lo, o bebê poderá evocar o prazer vivido ao ser alimentado e fazer movimentos de sucção, reproduzindo a ação que lhe deu prazer, permitindo-lhe esperar pelo seio ou mamadeira. “Essa representação ilusória de ação, destinada a enganar a realidade, é um fantasma de ação que permite à criança por volta do sexto mês, encontrar o objeto perdido e agir imaginariamente sobre ele para seu prazer e sua segurança afetiva”. (AUCOUTURIER, 2007, p.61)

O fantasma de ação é, portanto, uma ilusão psíquica da ação, “é uma representação inconsciente de ação” (Ibid., p. 61) que nasce do prazer vivido na interação com o outro, que, agindo sobre o corpo da criança, a transformou tônica e emocionalmente. É uma atividade psíquica cujas raízes estão no corpo em relação. O fantasma – construção

psíquica – é um antídoto contra a angústia – mal-estar corporal – e, portanto, a produção de fantasmas é um processo de asseguramento, pois através de sua ação o bebê re-apresenta, atualiza, simultaneamente, o prazer vivido e a presença do outro. A criança vai adquirindo a capacidade de conter seus afetos pela atividade criadora, através de ações simbólicas.

Num segundo momento, a criança buscará essas lembranças de sensações de prazer independentemente da satisfação de necessidades, buscando o prazer em si ou para evitar frustrações e exigências do mundo externo, camuflando a realidade. Esses processos estão na origem do pensamento e da vida imaginária, fonte de todas as produções criativas e do jogo simbólico da criança. Entendemos então que todas as ações e brincadeiras da criança são animadas pelos fantasmas de ação, o que facilita “o acesso a um sentimento de continuidade do prazer de ser si mesmo, aberto aos outros” (Ibid., p. 16).

Se as experiências prazerosas criam desejo de recriar e agir sobre o objeto, podemos concluir que seria fundamental favorecer os registros de prazer na criança em desenvolvimento, através de atividades lúdicas que lhe permitirão construir a capacidade de, por si mesma,

[...] encontrar os recursos simbólicos para reduzir e neutralizar suas angústias, bem como para desenvolver uma boa imagem de sua pessoa e experimentar um prazer renovado que lhe dá energia para desenvolver-se, progredir e, ao mesmo tempo, enfrentar as dificuldades externas, vivendo sem perigo as frustrações que todo ser humano tem de superar. (AUCOUTURIER, 2007, p. 167)

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

95

A PRÁTICA PSICOMOTORA

O prazer de ser si mesmo anima o sentimento de ser livre, de ir o mais longe possível na realização de si e na alegria com os outros, pois a alegria e a liberdade residem no compartilhado.
(AUCOUTURIER, 2007, p.152)

Coerente com essas idéias sobre o desenvolvimento infantil, nossa proposta de trabalho em Educação Psicomotora se baseia nos princípios da Prática Psicomotora Aucouturier (PPA), que compreende a psicomotricidade como “um conceito do desenvolvimento psicológico que se refere à construção psicossomática do ser humano em sua relação com o mundo exterior”. (AUCOUTURIER, 2007, p.17)

A prática psicomotora tem a tarefa educativa de criar condições propícias ao desenvolvimento harmonioso de cada criança, permitindo-lhe viver a pulsionalidade motora que acompanha a dinâmica de seus fantasmas de ação. É, portanto, uma ajuda ao processo de maturação psicológica através do acompanhamento das atividades lúdicas da criança, na medida em que a brincadeira contribui para a integração da personalidade, além de auxiliar a criança a “dominar a angústia, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados” (WINNICOTT, 1982, p.162), encontrando um bem-estar fundamental ao seu desenvolvimento, pois é pelo prazer de brincar e interagir que a criança vive o prazer de ser e de conhecer.

São objetivos dessa prática:

[...] favorecer o desenvolvimento da função simbólica pelo prazer de

agir, de brincar e de criar; favorecer o desenvolvimento dos processos de asseguramento diante das angústias, através do prazer de todas as atividades motoras; favorecer o desenvolvimento do processo de descentração que permita a abertura ao prazer de pensar e ao pensamento operatório. (AUCOUTURIER, 2007, p.193)

Baseada na idéia de que favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança é dar-lhe condições de existir como sujeito, expressando sua maneira singular de ser pela via da comunicação e da criação e de que “é o ambiente circundante que torna possível o crescimento de cada criança” (WINNICOTT, 2005, p.45), essa prática oferece à criança um ambiente estável e contínuo nos aspectos físico e emocional propício à vivência do prazer sensório-motor e da expressividade motora, com segurança e liberdade de ação.

Privilegiamos o prazer sensório-motor porque, como este “cria a união entre as sensações corporais e os estados tônico-emocionais”, permite à criança sentir sua globalidade psicossomática, sendo, ao mesmo tempo, expressão dessa unidade. Este prazer deve, portanto, “ser reconhecido como a principal via de mudança para a criança, a fonte de evolução de todos os seus bloqueios”. (AUCOUTURIER, 1986, p.135)

Desse modo, na sala de psicomotricidade a criança é livre para rolar, correr, saltar, cair, empurrar, girar, construir, destruir, se esconder, dar cambalhotas, viver o prazer do desequilíbrio, o prazer do medo, criar personagens, etc. Vive assim a expressividade motora, maneira privilegiada de “manifestar o prazer de ser ela mesma, de construir sua autonomia, de expressar o prazer de descobrir e de conhecer o mundo

que a cerca”. (AUCOUTURIER, 2007, p.152) Dar liberdade de ação à criança é dar-lhe a possibilidade de agir a partir de seus próprios impulsos, favorecendo o contato consigo própria, logo, o autoconhecimento. É também dar-lhe, através do brincar, a ilusão de que ela cria a realidade, o que faz crescer o sentimento de potência e a criatividade.

A sala de psicomotricidade é organizada em dois espaços. O primeiro é reservado à expressividade motora e às brincadeiras. Possui espaldar e, construído previamente com almofadas e colchões, um circuito que permite à criança subir, saltar, rolar, escorregar, entrar, sair. O circuito é sempre diferente a cada atendimento e tem como objetivo convidar ao prazer sensório-motor. Assim, o ambiente apresenta o mundo e seduz a criança a experimentar e viver o prazer, sendo acompanhado pelo adulto. Temos ainda blocos de espuma, colchões, espelho, lençóis, panos, cordas, bambolês, etc. Esse material, não figurativo e indefinidamente transformável, permite à criança criar, projetando seu mundo interno, simbolizando.

O segundo espaço está reservado à expressividade plástica e gráfica: o desenho e a construção com blocos de madeira, no qual a criança experimenta um nível mais desenvolvido de simbolização. Durante o trabalho a criança será convidada a passar de um espaço a outro, passando por esses diferentes níveis de simbolização, pois essa prática é “concebida como um itinerário de maturação que favorece a passagem do prazer de agir ao prazer de pensar”. (Ibid., p.17)

Compreende-se então que o trabalho não é focado no aspecto instrumental, mecanicista, nem vai agir

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

diretamente sobre a dificuldade ou sintoma da criança, mas está voltado para seu campo relacional e afetivo, para suas necessidades e motivações, favorecendo seu bem-estar, base da maturação psicológica.

Nessa relação de ajuda, o psicomotricista tenta “imitar o processo natural que caracteriza o comportamento de qualquer mãe em relação à sua criança” (WINNICOTT, 2005, p.28), ou seja, ele re-apresenta a “mãe suficientemente boa” através de um espaço de segurança afetiva e liberdade de ação e de uma postura de disponibilidade corporal, acompanhamento, cuidado e respeito à originalidade de cada criança. Essa adaptação do ambiente/psicomotricista às necessidades da criança cria nela um senso de previsibilidade que é fonte de uma segurança emocional fundamental à superação da dependência inicial e construção da autonomia.

O ESTUDO DE CASO

É sempre um relacionamento vivo entre duas pessoas que abre espaço ao crescimento.
(WINNICOTT, 2005, p.46)

Este estudo de caso teve como sujeito o menino T., nascido em maio de 2005 e atendido na Educação Precoce do SEDIN/INES a partir de março de 2007. T. é filho de uma família de classe média baixa, proprietária de um pequeno apartamento num bairro do subúrbio. O pai tem emprego estável e a mãe deixou de trabalhar depois de seu nascimento, para se dedicar a ele. São casados há doze anos e têm uma filha de onze anos.

A mãe não desejava mais filhos, pois considerava sua vida estável e bem ajustada. Cedeu à pressão do marido. A gravidez foi então esperada, tanto quanto o sexo do bebê. A gestação transcorreu sem problemas, tendo a família se sentido muito bem e o bebê nascido de cesariana.

Nos primeiros meses, apresentou refluxo e sono muito agitado, só conseguindo dormir no colo. A amamentação ao seio durou quatro meses e foi descrita pela mãe como um processo estressante, porque ela não tinha leite.

A mãe diz que observou que algo não estava bem, pois, aos quatro meses, T. não rolava, mal sustentava a cabeça, revirava os olhos, balançava a cabeça repetidamente e tinha desmaios. Achava o pênis do menino muito pequeno, mas relata que a pediatra não valorizou essas observações. Levou a um neurologista, constatando atraso psicomotor importante e um quadro epilético, com indicação de uso de anticonvulsivante e tratamento fisioterápico. A mãe descreve esse momento como de muito sofrimento: “saí dali (neurologista) como se me tivessem jogado uma bomba!” No entanto, foi se tranquilizando, pois o uso do medicamento melhorou a qualidade do sono de T. e fez cessar o balançar da cabeça.

T. sofreu, ainda no primeiro ano de vida, várias convulsões e infecções, como sinusite, otite, amidalite e conjuntivite. A mãe começou, então, a observar que T. não respondia a estímulos sonoros. Procurou uma fonoaudióloga, fez audiometria, BERA e tomografia, constatando um quadro de surdez

neurosensorial profunda, por má formação da cóclea.

A família ficou “muito triste”, pois “não sabíamos como nos comportar diante dessa barreira, dessa diferença”. A maior preocupação era “como vou viver sem me comunicar com meu filho?” No começo, pararam de falar com a criança.

De fato, observa-se freqüentemente que o uso natural de gestos e falas das mães durante os cuidados e interações com a criança parecem inibidos quando esta sabe que o bebê é surdo. As mães perdem a espontaneidade, bloqueiam sua expressividade, pois não sabem como agir com seu bebê surdo e entendem que se ele não escuta não há porque lhes falar. Isso empobrece a comunicação com a criança e sua possibilidade de informações sobre o mundo, pois as mímicas, os gestos e a expressões faciais são em si comunicações. Além disso, essas trocas têm um papel organizador para a criança, pois a informam sobre seu lugar de agente na relação, portanto de um ser ativo no mundo. O investimento que os pais fazem na criança, supondo seu potencial comunicativo, a constrói como tal.

Quando T. estava com 2 anos, portanto já sendo atendido no INES, a mãe foi informada da possibilidade de ele ter Síndrome de Charge. De fato, T. apresenta um quadro característico dessa Síndrome³: surdez, por má formação da cóclea; retardo de crescimento e desenvolvimento, com deficiência de hormônio de crescimento; anomalia genital – micropênis; ptose palpebral; pescoço curto; tamanho da cabeça desproporcional ao corpo. Vale

³ Disponível em: <www.pediatriasaopaulo.usp.br>

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

97

acrescentar que “94% dos pacientes afetados apresentam retardo mental de leve a grave” (Ibid.). Além disso, T. tem também uma anemia crônica. É acompanhado por pediatra, neurologista, hematologista e endocrinologista, além de estar aguardando pesquisa genética para confirmar o diagnóstico. Ou seja, é um quadro que impõe importantes obstáculos a seu pleno desenvolvimento.

A mãe recebeu a hipótese de uma síndrome genética como um alento, em primeiro lugar porque um diagnóstico dá uma direção, diz “para mim como me comportar”. É um alívio porque permite que pare de “lutar com um inimigo que você nem conhece”. É como se todas as informações vindas de pediatras, neurologistas, hematologista, endocrinologista, fonoaudiólogas, fisioterapeutas... (“isso não vai acabar nunca?”) formassem uma “gestalt”, ganhassem um sentido.

Em segundo lugar, esse diagnóstico abranda o sentimento de culpa, pois parecia que T. tinha nascido assim porque “eu fiz alguma coisa errada”, ficava o desejo de “provar para as pessoas que meu filho foi desejado”.

Em relação ao desenvolvimento motor, T. sentou com um ano e dois meses, engatinhou com um ano e quatro meses e andou com um ano e oito meses.

A mãe o descreve como uma criança mais solta em casa do que demonstra no INES, mas grudada nela o tempo todo. O sono é mais tranquilo agora, mas ainda acorda algumas vezes para se alimentar. Não come bem e não mastiga a comida. Diz que T. tem amigos na vizinhança, mas não brinca com eles, preferindo observá-los.

O ATENDIMENTO PSICOMOTOR: DISCUSSÃO E ANÁLISE

A liberdade é algo fundamental, que descobre nas pessoas o que elas têm de melhor. (WINNICOTT, 2005, p.44)

T. chegou para o atendimento em abril de 2007, com um ano e onze meses. Sua pequenez chamava a atenção. Olhou para mim fixamente, sem nada expressar. Não investiu no espaço, nem com o olhar. Não investiu na relação comigo. Deixou-se ficar onde foi colocado pela mãe, diferentemente do que se esperaria de uma criança bem desenvolvida, que é vivaz, que se expressa pela via do corpo e é curiosa. Demonstrou, assim, distúrbio na expressividade motora: uma passividade motora, entendida como sintoma de “uma deficiência de integração psicossomática em seu nível mais arcaico” (AUCOUTURIER, 2007, p.157), ocasionada provavelmente pelas dificuldades de interação com o ambiente/mãe, devido tanto às suas próprias limitações orgânicas decorrentes da síndrome, quanto às prováveis dificuldades da mãe em exercer uma maternagem “suficientemente boa”, já que vivia um grande sofrimento emocional pela chegada desse filho com tantas dificuldades. Podemos imaginar também o quanto teve seu corpo invadido por sensações e manipulações desagradáveis, nas doenças e nos exames aos quais foi submetido, sendo objeto de investigação e medicação. T. carece de ser olhado como Sujeito.

É uma criança de aspecto frágil, demonstra pouco equilíbrio estático e dinâmico, o corpo se movimenta em bloco, com certa rigidez, talvez

como uma tentativa de manter a sensação de unidade corporal e ganhar competência na coordenação e na postura de pé, favorecendo a marcha recém-conquistada.

Durante o primeiro encontro, quando a mãe se retira da sala, T. não esboça nenhuma reação de estranhamento. A partir dos oito ou nove meses de idade, espera-se que a criança, nessas situações, demonstre certa apreensão ou ansiedade e recuse o contato com estranhos. A reação de estranhamento é compreendida como um indício de maturação psíquica, pois esse comportamento só é possível quando a criança se torna capaz de distinguir o rosto da mãe entre outros rostos humanos, conferindo-lhe um lugar especial. É indício, portanto, do estabelecimento de um vínculo humano significativo de que a criança “estabeleceu uma verdadeira relação objetal e de que a mãe se tornou seu objeto de amor”. (SPITZ, 1991, p. 115) Essa relação será a porta de entrada a todas as outras relações humanas. Podemos supor que T. ainda não construiu uma unidade de si, precisa de auxílio para tornar-se uma pessoa inteira.

Busco algo que possa interessá-lo. Ofereço uma bacia com bolas pequenas e coloridas, algumas macias, outras duras. Aceita e se interessa por espalhar e juntar uma ou duas bolinhas, iniciando timidamente uma brincadeira ligada aos esquemas de ação, que consideramos uma brincadeira de asseguramento.

As brincadeiras simbólicas de asseguramento profundo são “criações simbólicas que visam assegurar ou re-assegurar a criança diante das angústias de perda e, simultaneamente, favorecer a integração da realidade e a vivência do prazer de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

ser si mesma". (AUCOUTURIER, 2007, p.108) São brincadeiras que, animadas pelos fantasmas de ação, aparecem em todas as crianças, independentemente da cultura, no período aproximado dos seis meses aos três anos de idade e que "fazem referência ao medo de perder a mãe e ao medo de ser destruído, provocando fortes descargas emocionais". (Ibid., p. 210)

São brincadeiras de reassurgimento profundo:

- esquemas de ação, tais como encher e esvaziar, reunir e separar, esconder e aparecer, construir e destruir, etc.;
- brincadeiras de prazer sensorio-motor, que envolvem o desequilíbrio, como cair, saltar, girar, balançar;
- brincadeiras de envelopamento como se envolver com panos, construir uma cama, mais tarde uma casa;
- brincadeiras de perseguição;
- brincadeiras de identificação com o agressor, por exemplo: a criança brinca de ser o lobo ou a bruxa.

Mais tarde, T. se interessa por um túnel construído previamente com as almofadas. Passa por ele, mas todas as vezes bate a cabeça ao entrar, demonstrando um esquema corporal pouco integrado.

No terceiro encontro (maio de 2007), ainda não demonstra interesse por nada na sala, não age, deita-se. Construo, com os blocos de espuma, um círculo a sua volta: ofereço assim um envelope, um continente protetor com a função de reassegurá-lo simbolicamente. Nada expressa, mas se mantém nesse

espaço por um tempo. Quando sai dessa "casinha", investe no espaço: vai para um escorrega construído previamente com as almofadas, sobe e escorrega com prazer. Parece que depois de envelopado, ganha uma segurança afetiva que libera a expressividade motora: maneira privilegiada de a criança "manifestar o prazer de ser ela mesma, de construir sua autonomia, de expressar o prazer de descobrir e de conhecer o mundo a sua volta". (AUCOUTURIER, 2007, p.152)

No quinto encontro (junho de 2007), chega ainda muito inibido na ação. Início a interação, oferecendo-lhe as bolinhas. Estabelecemos rapidamente uma brincadeira de jogar um para o outro. Na minha vez, sempre espero que ele me olhe para devolver a bola, favorecendo a atenção conjunta: interação que permite à criança perceber a intenção comunicativa dessa ação compartilhada, base para a aquisição da linguagem, visto que "a cena de atenção conjunta fornece o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização". (TOMASELLO, 2003, p. 137)

A mãe comenta que em casa T. começa a se jogar nas camas e almofadas, ou seja, começa a agir para reencontrar o prazer vivido na sessão de psicomotricidade.

No encontro seguinte, pede as bolinhas, apontando para o armário, ou seja, começa a expressar seus desejos e a se comunicar por gestos. Por muito tempo as bolas terão a função de iniciar nossa interação. Começa a chegar mais aberto, mais risonho.

No sétimo encontro, já chega investindo no espaço: passa no túnel, sobe nos colchões. Pela primeira vez sobe no espaldar. Sobe muito alto e se joga de costas, sendo apoia-

do por mim. Essa ação é repetida inúmeras vezes, com muito prazer. Podemos fazer uma ligação entre o prazer dessa brincadeira e o prazer de se sentir seguro, amparado, em termos simbólicos. Essa experiência de "holding" atenua as angústias de queda e de abandono, favorecendo a integração da experiência numa continuidade do ser, prazer de ser si mesmo. Ao se soltar do espaldar e ser amparado pelo adulto, ganha um sentimento de proteção e confiabilidade do ambiente, o que possibilita uma crença num mundo amigável, base para o desenvolvimento emocional pleno.

Começa a investir no espelho: dança, ri, faz careta, brinca de fazer aparecer e desaparecer uma bolinha. Por esse brincar frente ao espelho, a criança contrapõe o eu *sentido* e o eu *olhado*, ou seja, "o corpo proprioceptivo, ainda fragmentado em sua coordenação, inaugura a imagem de si por intermédio do espelho" (FERREIRA, 2002, p.17), produzindo uma construção psíquica, simbólica: a representação de si.

No nono encontro (setembro de 2007), chora ao se separar da mãe, o que me parece positivo, pois expressa apego e angústia de separação, e, portanto, o fortalecimento da relação afetiva com esse primeiro objeto de amor.

Cada vez mais demonstra lembrar as brincadeiras vividas, pedindo material e repetindo-as com prazer. A repetição de ações é um fator necessário à percepção do próprio corpo e do mundo externo, no que diz respeito à mobilidade, imobilidade, ritmo, direção, simetria, etc. É uma estratégia fundamental para a criança incorporar a experiência e dominar uma determinada habilidade e tem,



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

99

portanto, “uma função evolutiva, visto que seu objetivo é a aquisição de uma nova capacidade que será depois integrada a outras capacidades já adquiridas” (SÁNCHEZ; MARTINEZ; PEÑALVER, 2003 p. 26), além de gerar representações cognitivas. Segue, então, com as brincadeiras de asseguramento como espalhar/reunir, aparecer/desaparecer, construir/destruir e as brincadeiras de prazer sensorio-motor.

T. conquista a corrida. No correr, “o corpo da criança se torna um objeto de brincadeira” (AUCOUTURIER, 2007, p. 104), ganhando equilíbrio dinâmico, flexibilidade, autonomia de movimento dos membros em relação ao corpo. Além disso, permite à criança se distanciar da mãe, afirmando seu desejo de autonomia e liberdade.

Nesse momento, também começam a aparecer muitos sons acompanhando suas ações. T sai de seu mutismo.

No 12.º encontro (outubro de 2007), T. está bastante comunicativo, expressando o que quer. Começa a imitar meus sinais de LIBRAS, demonstrando começar a perceber a intenção comunicativa da língua.

É uma sessão muito rica de prazer sensorio-motor, na qual aparece o prazer de cair, se jogando inúmeras vezes no colchão. Compreendemos essa conquista como um indício de maior integração psicossomática, pois a queda cria um relaxamento tônico que gera prazer, mas, para brincar de cair, a criança precisa primeiro conquistar a posição de pé, a marcha. Só estando suficientemente segura da conquista da postura vertical é que a criança poderá abandonar-se à gravidade, demonstrando assim a segurança adquirida. “A queda é um

prazer em si e uma afirmação de si diante dos pais” (Ibid., p. 102).

No encontro seguinte, T. chega e encontra na sala os blocos de espuma espalhados no chão. Imediatamente se deita, permanecendo imóvel. Entendo isso como uma busca de envelopamento. Cubro-o com um lençol e o envelope com o olhar. Esse contato se estende por um tempo significativo, ao longo do qual vou incluindo nessa relação o toque. Toco primeiro os pés, depois as pernas, braços, mãos, favorecendo a percepção das dimensões corporais. Coloco-me, através do olhar e do diálogo tônico-emocional, como um espelho de prazer.

Espontaneamente ele se levanta e investe no espaço e no prazer sensorio-motor. Retoma a brincadeira de cair, através da qual, nessa aula, conquista o pular, conseguindo pela primeira vez tirar os dois pés do chão ao mesmo tempo.

Através da descrição de algumas cenas, dentre inúmeras vividas ao longo do ano letivo de 2007, podemos observar a aplicação de alguns princípios do trabalho na prática com a criança. Podemos ver como esses princípios criam um enquadre que ajuda a criança a se abrir para a comunicação e a dimensão simbólica.

A partir do Modelo de Observação Individual proposto por Sánchez, Martínez e Peñalver (2003, p. 60), discutiremos as evoluções de T. durante o período de atendimento.

Em relação à qualidade de seu movimento, observamos em T. pouca habilidade para sua idade cronológica, embora tenha evoluído nesse aspecto. No início apresentava dificuldade de se movimentar com os objetos. Pouco a pouco quis-

tou essa habilidade e começou a se interessar por variá-los.

Quanto à mobilidade do corpo, T. é hipoativo, mas vem ganhando maior ritmo e velocidade em seus movimentos. Tem o equilíbrio estático e dinâmico bastante prejudicados, porém, também neste aspecto, tem evoluído de maneira significativa.

No que diz respeito à coordenação, no início T. apenas engatinhava e andava. Conquistou a corrida, a queda, o salto e a escalada.

Em relação à gestualidade facial e corporal, também observamos grande transformação. No começo do trabalho, T. pouco expressava seus estados de ânimo, seus desejos e necessidades. Ganhou bastante expressividade no rosto e nos gestos, expressando agora prazer e desprazer. Apareceram as vocalizações e os primeiros sinais imitativos de LIBRAS.

Quanto à postura, preferia ficar sentado. Agora gosta de estar de pé para andar, correr, explorar os circuitos.

No que se refere à exploração do espaço, começou utilizando-o parcialmente, sempre próximo ao adulto. Ganhou ao longo das sessões liberdade de movimento por toda a sala. Tem demonstrado gostar de estar tanto no espaço livre, quanto explorar os circuitos.

Quanto ao dispositivo temporal, usa praticamente todo o tempo da sessão no espaço reservado à expressividade motora, não se interessando pela expressividade plástica. No grafismo, está ainda na fase de rabiscação. Só investe na construção com madeira por imitação do adulto.

No começo do trabalho, demonstrava indiferença em relação aos objetos da sala, sendo estes indicados pelo adulto e usados de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

maneira repetitiva, principalmente para explorar o espaço. Começou a escolher o objeto de seu interesse e a usá-lo com o objetivo de estabelecer relação. Mais tarde começou a variar suas escolhas e usar os objetos de forma mais criativa, no entanto ainda não os utiliza de forma simbólica, o que seria esperado para sua faixa etária.

A relação com o adulto era de muita passividade e dependência, tendo evoluído para uma relação de confiança e parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com T. foi uma experiência muito rica. Acompanhar, ao longo de nossos encontros, sua transformação, seu desabrochamento como sujeito de ação foi apaixonante, o que criou um campo afetivo propício à empatia e ao ajustamento tônico entre nós.

Seu desenvolvimento, apesar de lento, é contínuo. Os limites impostos pela síndrome ainda não são totalmente claros, mas, como descrito acima, T. se desenvolveu de maneira significativa. T. é hoje uma criança que chega feliz e demonstra

espontaneidade na relação comigo e com o trabalho. Domina o espaço da sala de psicomotricidade, solicita o material de seu interesse, está vivaz, sonoro e expressivo, parece bem consigo mesmo.

Fica claro que existe ainda um grande percurso a ser trilhado, pois, em relação à sua faixa etária, T. está muito aquém em termos do desenvolvimento motor, emocional, lingüístico e cognitivo. Penso que, a partir desse trabalho, pode construir uma abertura ao outro e à comunicação, essencial ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Estudos indicam que crianças com atraso de linguagem têm brincadeiras repetitivas e sem criatividade (SACKS, 1998). De fato, essa repetição foi observada em T., quando de sua fixação nas brincadeiras com as bolas, que eram sempre as mesmas, o que foi se transformando pouco a pouco. Nesse sentido, essa Prática, por seu enquadre que favorece a criatividade, se mostra, mais uma vez, indicada para crianças surdas, que, pelo atraso lingüístico, têm seu desenvolvimento cognitivo prejudicado.

Observamos que esse trabalho propõe como estratégia uma dinâmica lúdica pela via do corpo e da

comunicação não-verbal. Parte das brincadeiras de assecuramento profundo visam à evolução do universo simbólico da criança. É, portanto, uma proposta que vai ao encontro das necessidades da criança em desenvolvimento e especialmente da criança surda com outros comprometimentos, tanto por cuidar de sua competência básica para a comunicação pelo prazer de agir e de todas as interações não-verbais, quanto por ter como princípio partir de onde cada criança está em seu processo de maturação, daquilo que lhe interessa e a torna competente. Nunca é proposto algo que a criança não saiba fazer. Mas, a partir de sua competência, pequenas diferenças são introduzidas, ajudando-a a evoluir.

A prática psicomotora Aucourier implica disponibilidade e envolvimento corporal constante do psicomotricista, possibilitando uma aproximação com a criança pelo prazer do movimento. As transformações observadas em T. ao longo do período em que foi atendido parecem indicar a importância e adequação da utilização dessa proposta para favorecer o desenvolvimento psicomotor de crianças surdas com outros comprometimentos.

Só estando suficientemente segura da conquista da postura vertical é que a criança poderá abandonar-se à gravidade, demonstrando assim a segurança adquirida.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

101

Referências Bibliográficas

- ANZIEU, D. *O eu - pele*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- AUCOUTURIER, B. *O método Aucouturier: fantasmas de ação e prática psicomotora*. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2007.
- _____; DARRAULT, I.; EMPINET, J. *A Prática Psicomotora: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- EQUIPE SEDIN. Estimulação precoce: um trabalho de coleta de dados no SEDIN-INES. *Revista Espaço*, n.º6, Rio de Janeiro: INES, 1997.
- FERREIRA, C. A.; MACHADO, R. Um estudo da imagem corporal sob a ótica da consciência e do inconsciente. In _____.; THOMPSON, R. (Orgs.). *Imagem e Esquema Corporal*. São Paulo: Editora Lovise, 2002.
- LABORIT, E. *O Vôo da Gaivota*. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PEDALINO, M. Construção da imagem de si em crianças surdas: dificuldades deste percurso. In FERREIRA, C. A.; THOMPSON, R. (Orgs.). *Imagem e Esquema Corporal*. São Paulo: Editora Lovise, 2002.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SAGAYANA, S. M.; KIM, C. A.; GONZALEZ, C. H. Disponível em: <www.pediatriasaopaulo.usp.br>. Acesso em 18 de dezembro de 2007.
- SÁNCHEZ, P.; MARTINEZ, M.; PEÑALVER, I. *A psicomotricidade na educação infantil: – uma prática preventiva e educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SPITZ, R. *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TUSTIN, F. *Estados Autísticos em Crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- _____. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.
- _____. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins fontes, 2006.