

MARLENE VALDICEA LORENZINI

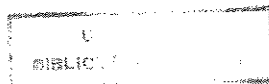
**BRINCANDO NO AMBIENTE NATURAL:
UMA CONTRIBUIÇÃO
PARA O DESENVOLVIMENTO SENSÓRIO-MOTOR
DA CRIANÇA PORTADORA DE PARALISIA CEREBRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas - UNICAMP, para obtenção
do título de Doutor em Educação Física, área de
concentração: Atividade Física e Adaptação.

Orientador:

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

Campinas - SP
1999



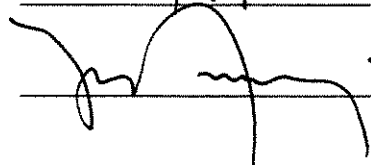
9916007

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Marlene Valdicea Lorenzini e aprovada pela Comissão Julgadora em 11 de junho de 1999.

data:

12/6/99

assinatura:

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke, positioned over a horizontal line.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF –
UNICAMP

Lorenzini, Marlene Valdicea

L887b Brincando no ambiente natural: uma contribuição para o desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral / Marlene Valdicea Lorenzini. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

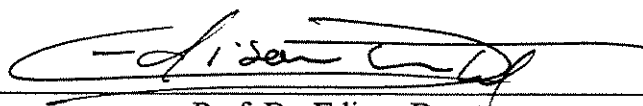
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Paralisia cerebral. 2. Jogos infantis. 3. Aprendizagem motora 4. Crianças deficientes-Relações com a família. I. Ferreira, Júlio Romero. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

*“... e ainda que tivesse o dom de profecia,
e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência,
e ainda que tivesse toda a fé,
de maneira tal que transportasse os montes,
e não tivesse amor,
nada seria...”*

I Coríntios 13, 2

COMISSÃO JULGADORA



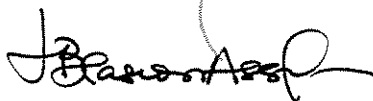
Prof. Dr. Edison Duarte



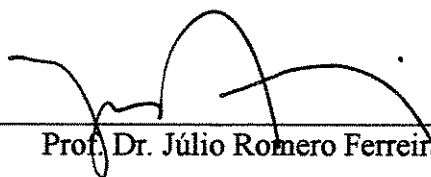
Prof. Dr. José Luiz Rodrigues



Prof.ª Dr.ª Maria da Piedade Resende da Costa



Dr.ª Silvana Maria Blascovi-Assis



Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

DEDICATÓRIA

À amiga e Prof.^a Dr.^a Maria da Piedade Resende da Costa, pela contribuição importante em minha carreira científica.

Aos sujeitos da pesquisa e seus familiares, que pela amizade, descontração e alegria dos encontros, me deixaram entrar em seu mundo de brincadeira e por terem me ensinado tanto.

Ao meu marido Paulo, pela pessoa que é.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, pela inestimável orientação, especialmente quando se tratava de questionar a lógica de meus argumentos e reorientá-los.

Ao Prof. Dr. Ademir de Marco e à Prof.^a Dr.^a Maria da Piedade Resende da Costa pela valiosa sugestão como membros da banca do Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Edison Duarte e à Prof.^a Dr.^a Maria Luisa G. Emmel pela atenção desinteressada e sugestões na época do Exame de Qualificação.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, especialmente à Tânia.

À amiga Vera Lúcia de Melo Schiavini, pela prestimosa revisão do português no trabalho para o Exame de Qualificação.

À Vanessa Paola P. Gaspari, por tudo que construímos juntas nesses seis meses de convivência e, acima de tudo, pela amizade que ficou.

Às amigas Inácia Maria Nunes, Cristiane Porto e Régis Mara Santana Peruci pela colaboração prestada.

A todas as crianças portadoras de deficiência e suas mães, com quem convivi e amadureci durante estes anos, por terem me ensinado muitas coisas que não tive a chance de aprender no meio acadêmico.

A todos os meus amigos, encorajadores de meus projetos profissionais e de vida.

Aos meus pais por toda bondade e pelas oportunidades que tive, inclusive as de brincar.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 01 - C1 para M1: 1. “desenho”, 2. “rabisco”, 3. “carro”, 4. “Ferrari”	80
Figura 02 - C1 para M1: “ <i>É um barco</i> ”	80
Figura 03 - C1 imitou os riscos vertical, horizontal e circular	81
Figura 04 - C1 para M1: 1. “ <i>Uma bolinha</i> ”	98
Figura 05 - Traço vertical imitado por C1	99
Figura 06 - Traço horizontal imitado por C1	99
Figura 07 - Traço circular imitado por C1	100

Fotos

Foto 01 - C1 tentando fazer bolinhas de sabão	72
Foto 02 - C1 fazendo bolinhas de sabão	72
Foto 03 - C1 brincando no skate menor	74
Foto 04 - C1 brincando no skate maior	74
Foto 05 - C1 brincando na xícara gira-gira	76
Foto 06 - C1 brincando no jipe	76
Foto 07 - C1 brincando na companhia do pai	77
Foto 08 - C1 brincando na moto	77
Foto 09 - M1 para C1: <i>"Assopre meu rosto,</i>	79
Foto 10 - C1 brincando de dirigir o carro	82
Foto 11 - C1 acompanhando as curvas da estrada	82
Foto 12 - C1 pegando tesouro no fundo do mar	83
Foto 13 - C1 brincando de passar em baixo da ponte	85
Foto 14 - C1 brincando de passar em baixo da ponte	85
Foto 15 - C1 empurrando o carrinho de supermercado	89
Foto 16 - C1 ajudando a mãe a guardar as compras	89
Foto 17 - C1 andando a cavalo	90
Foto 18 - C1 e F brincando com bola	91
Foto 19 - C1 passeando de moto	92
Foto 20 - C1 passeando de carrinho	92
Foto 21 - C1 subindo a escada do escorregador	95
Foto 22 - C1 vai escorregar	95
Foto 23 - C1 já escorregou	95
Foto 24 - C1 brincando nas argolas	95
Foto 25 - C1 na hora do lanche	95
Foto 26 - C1 procurando ferramentas	96
Foto 27 - C1 brincando de escolinha	98
Foto 28 - C1 brincando no skate	100
Foto 29 - C1 esperando a mãe para brincar na rua	101
Foto 30 - C1 ajudando a mãe a empurrar a bicicleta	101
Foto 31 - C1 passeando com a mãe	102
Foto 32 - C1 preparando-se para sentar na bicicleta	102
Foto 33 - C1 transferindo peso para a perna direita	102
Foto 34 - C1 sentando na bicicleta com ajuda da mãe	102
Foto 35 - C1 passeando com a mãe	102
Foto 36 - C2 brincando de rolar abraçado com a mãe	115
Foto 37 - C2 brincando no cavalinho de pano	115
Foto 38 - C2 brincando de rolar	116
Foto 39 - C2 brincando com gelatina	117
Foto 40 - C2 e R brincando com gelatina	117
Foto 41 - C2 fazendo carinho no irmão	118

Foto 42 - C2 brincando de balançar na rede	119
Foto 43 - C2 balançando com o irmão	119
Foto 44 - C2 brincando com bola	120
Foto 45 - V tentando descobrir se C2 queria brincar na rede	120
Foto 46 - C2 ganhou um beijo do irmão	122
Foto 47 - C2 brincando de escorregar com o pai	123
Foto 48 - C2 escorregando na grama	123
Foto 49 - C2 subindo a rampa do escorregador	123
Foto 50 - M2 dançando com o filho	125
Foto 51 - M2 dançando com o filho	125
Foto 52 - C2 brincando com o cavalinho de pano	127
Foto 53 - C2 no carrinho	128
Foto 54 - C2 no banco-rolô	128
Foto 55 - C2 brincando no banho	131
Foto 56 - C2 brincando no banho	131
Foto 57 - C2 brincando de esconder e aparecer	137
Foto 58 - C2 brincando de esconder e aparecer	137
Foto 59 - C2 brincando com V	137
Foto 60 - C2 tirando o boné do avô	138
Foto 61 - M2 colocando a mão esquerda do filho no volante	139
Foto 62 - C2 espiando dentro do latão	140
Foto 63 - C2 conversando com a mãe	140
Foto 64 - C2 chupando laranja	141
Foto 65 - C2 balançando sozinho	142
Foto 66 - C2 ganhou um beijo do irmão	142
Foto 67 - C2 brincando com a avó	142
Foto 68 - C2 brincando de tocar sanfona	143
Foto 69 - C2 brincando com o caderno	143
Foto 70 - C2 pedindo à mãe para subir na árvore	145
Foto 71 - C2 subindo na árvore com ajuda de P	145
Foto 72 - C2 subindo na árvore com ajuda de P	145
Foto 73 - C2 subindo na árvore com ajuda da mãe	145
Foto 74 - C2 brincando na gangorra	146
Foto 75 - C2 brincando com areia	146
Foto 76 - C2 brincando nas argolas	147
Foto 77 - C2 brincando nas argolas	147
Foto 78 - C2 brincando nas argolas	147
Foto 79 - C2 segurando a tigela de pipoca	153
Foto 80 - Onde está o C2?	154
Foto 81 - De quem será esta mão?	154
Foto 82 - Onde está o C2?	154
Foto 83 - Achou!	154

SUMÁRIO

COMISSÃO JULGADORA.....	v
DEDICATÓRIA	ix
AGRADECIMENTOS	xi
LISTAS DE ILUSTRAÇÕES.....	xiii
Figuras.....	xiii
Fotos.....	xv
SUMÁRIO	xvii
RESUMO	xix
ABSTRACT.....	xxi
1. INTRODUÇÃO	1
2. AQUISIÇÃO DA HABILIDADE MOTORA.....	7
2.1. Desenvolvimento sensório-motor.....	10
2.2. Brincando e aprendendo	25
3. PARALISIA CEREBRAL.....	35
3.1. O que é.....	35
3.2. Classificação da paralisia cerebral.....	35
3.3. Especificidade do desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral	36
3.4. Distúrbios associados.....	41
3.5. Aprender fazendo, experimentando e usufruindo.....	44
4. MÉTODO	55
4.1. Sujeitos.....	55
4.2. Caracterização dos sujeitos.....	55
4.3. Local	57
4.4. Pessoas envolvidas nas brincadeiras.....	57
4.5. Materiais	57
4.6. Equipamentos.....	58
4.7. Contato com outros profissionais	58
4.8. Procedimentos.....	58
4.8.1. Elaborando as entrevistas	59
4.8.2. Realizando as entrevistas e retorno imediato à mãe	61

4.8.3. Analisando os dados das entrevistas e pensando as brincadeiras.....	62
4.8.4. Brincando a brincadeira e anotando no caderno de orientações.....	62
4.8.5. Registrando no diário de campo.....	64
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	65
5.1. C1 e M1.....	66
5.1.1. Analisando os dados da primeira entrevista, pensando as brincadeiras e orientando imediatamente após a entrevista.....	66
5.1.2. O primeiro bloco de encontros e sua análise.....	70
5.1.3. Analisando os dados da segunda entrevista, pensando as brincadeiras e orientando imediatamente após a entrevista.....	86
5.1.4. O segundo bloco de encontros e sua análise.....	88
5.1.5. Analisando os dados da terceira entrevista e orientando imediatamente após a entrevista.....	103
5.2. C2 e M2.....	107
5.2.1. Analisando os dados da primeira entrevista, pensando as brincadeiras e orientando imediatamente após a entrevista.....	107
5.2.2. O primeiro bloco de encontros e sua análise.....	112
5.2.3. Analisando os dados da segunda entrevista, pensando as brincadeiras e orientando imediatamente após a entrevista.....	133
5.2.4. O segundo bloco de encontros e sua análise.....	136
5.2.5. Analisando os dados da terceira entrevista e orientando imediatamente após a entrevista.....	155
6. CONCLUSÕES IMPORTANTES.....	163
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
APÊNDICE 1.....	177
Modelo de roteiro para a primeira e terceira entrevistas.....	177
Modelo de roteiro para a segunda entrevista.....	181
APÊNDICE 2.....	183
Exemplos de registros no caderno de orientações.....	183

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo construir uma dinâmica do brincar para a criança portadora de paralisia cerebral com sua mãe no ambiente natural. Brincadeiras, naturalmente, desenvolvem o sensório-motor. Como a brincadeira é parte integrante da formação do ser humano, vemos que é muito fácil de ser assimilada e, com criatividade, tornar-se fonte de estimulação àquela criança. O principal agente no processo é a mãe, considerando-se ser a primeira a estabelecer um vínculo com o filho e o seu contato cotidiano com ele. Duas mães e seus filhos portadores de paralisia cerebral participaram do estudo, sendo um com a idade de três anos e seis meses e o outro com três anos e um mês no início do trabalho. Para atingir o objetivo proposto, os procedimentos consistiram basicamente no desenvolvimento de brincadeiras em situação natural com cada uma das duplas mãe e filho a partir da coleta de dados que constou de três entrevistas aplicadas às mães, no início do trabalho, após o décimo segundo e o vigésimo quarto encontros, onde levantamos as brincadeiras com seus filhos no cotidiano e, também, do registro no diário de campo realizado por nós, após o encerramento de cada encontro, detalhando os fatos ocorridos. A análise dos dados das entrevistas nos forneceu informações sobre o dia-a-dia dos sujeitos em relação às brincadeiras. Com a análise dos dados dos registros no diário de campo, pensávamos a brincadeira para os encontros subsequentes. A mãe era orientada: 1) logo após cada entrevista, para que sentisse que estava recebendo retorno imediato em relação a dúvidas ou dificuldades, 2) nos encontros, quando brincávamos a brincadeira em seu ambiente natural e 3) no final de cada encontro, por meio de anotações no caderno de orientações, realizadas com sua participação. Ao longo dos seis meses do trabalho a pesquisadora mudou seu papel de orientadora - participante - observadora, para participante - observadora e finalizou como simples observadora, demonstrando a aquisição de independência pelos sujeitos em relação à pesquisadora. Narramos alguns encontros como episódios representativos e discutimos as brincadeiras realizadas. Os resultados demonstraram que o brincar, a valorização do ambiente natural, a interação mãe e filho e uma outra forma de atuação profissional podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento sensório-motor dessa criança. Por outro lado, este recurso foi de fácil assimilação para as mães, que não tinham formação especializada.

ABSTRACT

The objective of this paper was to build a playing dynamics for a child with cerebral palsy, together with his mother in a natural environment. Games, naturally, develop the motor-sensory. Since playing is part of the human being growth, we perceive it is very easy to be assimilated and becomes a strong stimulation source, through creativity, for that child. In this process the main agent is the child's mother, taking into account the fact of being the first person to establish a relationship with her son and his daily contact with him. Two mothers and their cerebral palsied children, both participated in this study. The children were three years and a half and three years and one month old, respectively, at the beginning of the research. To achieve the intended objective, the procedures consisted basically in developing plays in natural situations, between mother and son, starting with data collection along three personal interviews with the mothers. Namely, at the very beginning, twelfth and twenty fourth meeting, which allowed to survey their daily playing, and also daily field records carried out by us, after adjourning each meeting, detailing observed facts. The interviews data analysis furnished us with day to day information about the subjects as regards the plays. By analyzing the data recorded on the logbook, we thought the plays for the subsequent meetings. Each mother was oriented: 1) immediately after the interview, so that she felt she was receiving prompt feed back as regards doubts or difficulties, 2) during the meetings, when we played the games in its natural environment and 3) at the end of each meeting, through notes on the respective log book, together with their participation. Along the six months study, the researcher changed her role of mentor - participant - observer to participant - observer, ending as simple observer, thus showing the degree of independence of the individuals in relation with the researcher. We describe some meetings as representative events and discuss the plays performed. The results showed that playing, the value of the natural environment, the mother-child interaction and another form of professional behavior, can effectively contribute towards the motor-sensory of such child. On the other hand, the mothers, who had no specialized background, easily assimilated this resource.

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa atuação em instituição especializada onde, tendo que fugir do trabalho padrão, por força de circunstâncias - falta de espaço físico - realizávamos tanto a terapia tradicional, porém ao ar livre, como brincávamos para estimular, ao aproveitarmos o desnível do terreno, o gramado, o escorregador, a caixa de areia e a trave de gol. O ambiente era alegre, afetivo e prazeroso.

Em seguida, passamos a desenvolver trabalho clínico, manuseando a criança o tempo todo, uma sessão inteira e, no final, orientávamos à mãe os posicionamentos e manuseios para serem realizados em casa. Terminávamos com a sensação do dever cumprido: tínhamos realizado a programação traçada.

Certa ocasião, orientamos uma determinada mãe para que não deixasse seu filho apenas no berço ou no carrinho, mas que o colocasse em um colchão no chão. Qual não foi nossa surpresa, quando, depois de muito tempo, viemos a saber que ela não estava seguindo a orientação porque não tinha um colchão para pôr no chão.

Após vários anos, verificamos que a técnica exacerbada tornava frio o relacionamento com a clientela, que as mudanças no comportamento da criança dependiam do ambiente e que as orientações dadas às mães estavam totalmente fora de sua realidade domiciliar, social e cultural. Na busca de novos caminhos, mudando nossa conduta, passamos a estimular brincando.

Mas ainda faltava alguma coisa.

Ao fazer o Mestrado em Educação Especial e trabalhar nesta área, conhecemos outras abordagens, que não aquela baseada no modelo clínico, adotada pelos profissionais da saúde.

Aprendemos que, no contexto do deficiente, não deveríamos apenas tentar refazer as etapas mal sucedidas do seu desenvolvimento, mas

também pensar a ação educativa em termos de comunicação da criança com o meio e entre os profissionais, para se evitar o seu aprisionamento em seu estado de inadaptação. Nesse sentido, a brincadeira reúne o que é básico para o desenvolvimento global, permitindo um plano de ação em situações interativas desejáveis do ponto de vista dos interesses da criança, para sua autonomia e independência nas relações com o meio (Lorenzini e Araújo, 1995).

Nesta mesma época, estimulando uma criança, que apresentava atraso do desenvolvimento sensório-motor e deficiência visual, no balanço e no escorregador, percebemos melhora imediata na sua marcha. E, junto com uma pedagoga, em outro trabalho realizado através de brincadeira, de acordo com os interesses e necessidades da criança, obtivemos resultados gratificantes.

Assim, viemos a refletir sobre aquela primeira experiência e concluímos que a brincadeira teria sido a norteadora do trabalho pois era, na maior parte, realizada em situação funcional e, em uma mesma atividade, estimulávamos simultaneamente todas as áreas e, principalmente, com prazer, alegria e afetividade.

Passamos a entender que a terapia, na verdadeira acepção da palavra, deveria ser um processo contínuo e integral, portanto educacional, de forma que a criança recebesse estímulos em todos os momentos do dia. Assim, toda sua atividade, tanto na vida diária, como na vida social e cultural, seria parte integrante daquela terapia.

Entendendo que brincar e aprender fazem parte do mesmo processo, começamos, ainda que em um trabalho não sistematizado, a brincar para estimular, incluindo a mãe na situação clínica, e fazer visitas domiciliares e às escolas, objetivando que as orientações fossem de encontro com o mundo da criança.

Mas o trabalho tornou-se impraticável, pois o brincar era visto como “coisa não séria” e, até então, a literatura específica da área de pediatria não abordava este tema de forma clara, dando-nos respostas insuficientes.

Até hoje vemos que o atendimento à criança portadora de paralisia cerebral, embora, retoricamente, vise a estimulação global, geralmente é um trabalho limitado em si mesmo e à situação do momento, pois fica muito aquém das suas necessidades.

Por outro lado, continuam sendo ensinados, à mãe, exercícios, de forma técnica, a serem realizados em casa, enfatizando o que a criança não pode fazer e quase nunca lhe são mostradas as possibilidades do filho. A mãe fica tão preocupada com os detalhes da técnica, e em não errar, que acaba não fazendo nenhum manuseio.

Ao mesmo tempo, as crianças são submetidas a uma maratona de atendimentos entre vários profissionais. Considerando que cada uma dessas especialidades atende a criança de duas a três vezes por semana, a mãe se vê satisfeita, pois está fazendo tudo o que pode. Este corre-corre acaba interferindo no processo natural de vida da criança e de sua família.

Em função disto a criança portadora de paralisia cerebral geralmente não brinca de forma suficiente e, por falta da informação de que ela necessita das mesmas oportunidades e atividades que são oferecidas às não deficientes, comumente a mãe também não brinca com seu filho ou até o fazem, mas sempre de uma forma superficial, temerosa e não dirigida, cercando-o com tantos cuidados que tira, de ambos, a espontaneidade e o prazer do momento.

O comportamento da criança depende do potencial genético, da maturação orgânica, das experiências, da exploração do corpo e do ambiente e da interação com as pessoas. Assim, é capaz de modificar sua resposta de acordo com as situações, com a demanda e com a solicitação do meio. Podemos dizer que experiências adquiridas são a realimentação para a ação, para as respostas sensório-motora, afetiva, cognitiva e social, enfim, para o aprendizado e a construção da sua personalidade.

Aprendizado, esse, que gera modificações e que, por sua vez, sofre modificações importantes ao longo da vida, sendo um processo contínuo, cumulativo, onde os dados anteriores são a base para novos conhecimentos.

No entanto, sabemos que, para a maioria das crianças portadoras de paralisia cerebral, a aquisição de novas habilidades está comprometida pela escassez daquelas experiências, que dificultará a modificação de suas próprias ações e a conquista do meio. Essa falta de experiências no cotidiano pode atrasar o desenvolvimento geral e mascarar as potencialidades desta criança, inclusive em termos da autoexpressão.

Sendo assim, consideramos importante fornecer-lhe constante experiência para que o desenvolvimento ocorra. Para tanto, serão necessárias condições satisfatórias e que as pessoas envolvidas sejam orientadas, não para serem terapeutas, mas de uma forma em que passem a vivenciar a situação juntamente com a criança, aprendendo tanto a lhe fornecer experiências que, além de mais envolventes, estimulem todas as áreas simultaneamente, como a perceber a efetividade de seu trabalho.

Aquelas condições, necessárias, nortearam a opção pela família, que seria o principal agente no processo. Neste contexto, a mãe é a primeira pessoa a estabelecer um vínculo com o filho, além de participar do seu cotidiano, inclusive acompanhando-o nas terapias.

Por outro lado, uma das melhores possibilidades, que nos aparece, como recurso importante para o desenvolvimento de qualquer criança, envolvendo todos os aspectos, ou seja, afetivos, sensoriais, motores, cognitivos e culturais, é a atividade das brincadeiras.

Sendo assim, chegamos ao nosso objetivo: **construir uma dinâmica do brincar para a criança portadora de paralisia cerebral com sua mãe no ambiente natural.**

Portanto, visando o conhecimento dos diversos elementos da problemática referente à estimulação da criança portadora de paralisia cerebral, iniciamos com um estudo sobre os vários aspectos relacionados com a aquisição da habilidade motora, onde discutimos o desenvolvimento sensório-motor normal, do nascimento até os sete anos de idade, por ser a fase básica de aprendizagem do ser humano.

Neste campo a existência de pontos de vista diversos demonstra que, apesar de suas diferenças, há uma complementaridade entre eles. Os autores citados, como Ayres (1983), Brandão (1984 e 1992), Montagu (1988), Klaus e Klaus (1989), Le Boulch (1992), Spitz (1993) e Shepherd (1996), procuram aprofundar áreas que consideram pouco exploradas por outros pesquisadores.

Analizando esses trabalhos, podemos constatar que o desenvolvimento sensório-motor, que é o alicerce da aprendizagem da habilidade motora, é adquirido através da experiência com o meio. Verificamos o inter-relacionamento que existe entre as áreas cognitiva e sensório-motora. Essas áreas evoluem conjuntamente e dependem uma das outras e de certos fatores básicos para o desenvolvimento de todas as

funções. A fala, por exemplo, reforça o movimento e vice-versa, a criança utiliza o movimento para trabalhar a percepção, as atividades perceptuais e os movimentos para desenvolver a linguagem.

Discutimos, também, o valor do brincar para a educação infantil. A chave para o entendimento da brincadeira está, em primeiro lugar, na visão de muitos pesquisadores que relacionam esta atividade com o aprendizado sensorio-motor (Piaget, 1975; Finnie, 1980; Levitt, 1982; Ayres, 1983; Aberastury, 1992 e Béziers e Hunsinger, 1994), com educação (Birket-Smith, s/d; Rizzo, 1986; Kishimoto, 1992 e Aranha, 1994), com aquisição de autoestima (Bunker, 1991) e como necessidade infantil (Macedo, 1991).

A seguir, discutimos as características do desenvolvimento e as possibilidades educacionais da criança portadora de paralisia cerebral. Os trabalhos de Bobath (1979 e 1984), Finnie (1980), Levitt (1982), Bobath e Bobath (1989) e Shepherd (1996), entre outros, nos mostram a especificidade do desenvolvimento e que ela necessita de cuidados básicos no dia a dia. Além disso, que não podemos exigir que ela passe obrigatoriamente pela sequência das etapas do desenvolvimento conhecido como normal. Esta deve ser uma linha de referência para a estimulação daquela criança e não um guia.

O foco atual do trabalho está colocado nos aspectos biomecânico, muscular e neurológico e, entre os teóricos mais relevantes que subsidiam esta perspectiva, encontram-se Shepherd (1996) e Telg (1997) que mostram a importância de melhorar o desempenho motor da criança portadora de paralisia cerebral a partir de situação funcional.

Complementando estas informações, examinamos, ainda, os pontos de vista de diferentes autores que consideram a brincadeira como uma forma de abordagem no atendimento terapêutico, merecendo a atenção, especialmente, os de Finnie (1980), Sparling, Walker e Singdahlsen (1984), Anderson, Hinojosa e Strauch (1987) e Weel, Meer e Lee (1991).

O embasamento teórico confirmou que a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, inclusive daquela com deficiência.

Finalmente abordamos sobre a participação dessa criança no contexto familiar, pois, ela necessita das mesmas experiências básicas que

são rotineiras à criança não deficiente. Finnie (1980), Buscaglia (1993), Nelson (1994), Glat (1996) e Shepherd (1996) consideram relevante a participação da família no processo de introdução da criança no mundo.

Passamos, então, à construção da dinâmica do brincar no ambiente natural. Tivemos o cuidado de manter, nas brincadeiras, fatores fundamentais que favorecem o aprendizado sensório-motor, como a integração sensorial dos estímulos exteroceptivos, proprioceptivos e vestibulares (Ayres, 1983), a inibição e a facilitação dos movimentos a partir de situações funcionais (Telg, 1997), a oportunidade de movimentos voluntários para aquisição das reações posturais (Levitt, 1982 e Shepherd, 1996) e, finalmente, as mudanças no ambiente para que a criança alcance suas metas (Shepherd, 1996).

Avaliando os resultados do trabalho constatamos o valor da brincadeira para o desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral. Por outro lado, a participação da mãe foi fundamental para a consecução do objetivo e demonstrou que este recurso é de fácil assimilação para as pessoas, incluindo os pais, que convivem com a criança deficiente e que, normalmente, não têm formação especializada.

2. AQUISIÇÃO DA HABILIDADE MOTORA

Após milhões de anos de evolução o homem adquiriu uma habilidade cada vez mais elaborada, desenvolvendo de forma progressiva o seu sistema nervoso (SN) e o seu potencial genético, que, por sua vez, influem novamente na evolução, formando um ciclo contínuo e resultando nesse ser complexo. Além disso, temos a influência do ambiente, tanto no aspecto físico, como social e, por outro lado, a aquisição e acumulação de conhecimentos (experiências) através das gerações.

No ser humano o SN é mais complexo do que em todos os outros animais e isto é a prova de sua maior evolução, além do fato de atuar sobre e controlar qualquer ambiente em que viva. Ele recebe e transmite uma gama complexa de informações, agindo e se expressando através de seu corpo por movimentos e adquire, no processo de seu desenvolvimento, um viver integralmente no seu meio, um domínio da realidade que o cerca e um trabalhar mentalmente as informações que recebe.

O homem desenvolveu um sistema de controle de movimentos e de padrões posturais, individualizados e que não se repetem de forma mecânica e idêntica, repercutindo na totalidade da sua organização, podendo, assim, construir uma representação do mundo exterior.

Entendemos padrões de posturas e de movimentos como sendo as habilidades, complexas e seletivas de coordenação muscular, que executamos de uma maneira semelhante, devido ao SN intacto e à existência de experiências anteriores.

Por outro lado, temos a sugestão de Sérgio (1991) que a motricidade humana não é o movimento propriamente dito, porém a energia que o produz. O seu estudo, entretanto, deve ser feito a partir do produto, sem que nos esqueçamos da energia que o gerou; sua abordagem

é sistêmica, pois verifica não só as condições propiciadoras do movimento, como também todas suas conseqüências.

Aquela energia faz parte de um virtual segundo SN que vem da informação sensorial e é qualitativa. Além disso, devemos analisar as diferentes funções dos vários sistemas biológicos e, particularmente, o sistema nervoso central (SNC), que vai intervir na motricidade. O movimento deve ser entendido como manifestação da conduta no seu conjunto. O desenvolvimento da pessoa obedece a uma programação intensa que é submetida a uma interação constante com o meio (Le Boulch, 1994).

Há, no movimento, um senso de significado, pois "o ser humano se movimenta de uma forma simbólica e expressiva" (Medina, 1992, p. 49) e temos que procurar interpretar estas significações. Rodrigues (1994) considera que a pessoa não só aprende a se mover, mas se move também para aprender. Portanto, não podemos considerar o movimento de modo fragmentado, isolando os pontos de vista anatômico, fisiológico, psicológico e sociológico.

Por outro lado, é necessário que compreendamos como acontece o processo de aprendizagem sensório-motora para entendermos como a criança elabora os impulsos do ambiente.

O SN é um órgão de integração das sensações exteroceptivas, proprioceptivas e vestibulares. As exteroceptivas informam sobre as sensações captadas na superfície externa do corpo referentes à visão, à audição e ao tato e contribuem na manutenção do equilíbrio (Lehmkuhl e Smith, 1989; Gayton, 1992 e Schmitz, 1993).

Dentro da motricidade, a visão tem um papel bastante evidente: o equilíbrio depende das referências visuais (Duarte, 1998), permite ver e memorizar a imagem de diferentes segmentos do corpo e sua orientação no espaço, assim como, também, a imagem visual é completada através das percebidas em outras pessoas e pelo espelho. Por sua vez, a audição influencia na percepção dos movimentos (Brandão, 1984). O estímulo auditivo se estende em todas as direções e em todos os momentos e atua de modo recíproco com os outros estímulos sensoriais, principalmente com o da visão. Através dos sentidos da audição, da visão e do tato o homem interage com o mundo que o rodeia.

O sistema tátil é considerado o maior sistema do corpo e desempenha importante papel na organização neurológica e no comportamento humano, tanto físico como mental (Ayres, 1983). É subdividido em dois tipos, que funcionam em equilíbrio: a) o protopático é o de proteção e recebe informações sobre dor, temperatura e sensações táteis leves e difusas e b) o epicrítico localiza e discrimina o estímulo (Michel e Babey, 1997) e, assim, detectamos através do tato as formas dos objetos sem o emprego da visão (estereognosia).

Devido ao tato percebemos a parte do corpo que está apoiada, bem como a pressão a que está sendo submetida e a visão e o tato nos fornecem conhecimento sobre o que se passa ao redor e sobre o corpo e suas relações com o ambiente (Brandão, 1984).

Classificam-se as sensações proprioceptivas em conscientes e inconscientes e provêm de receptores localizados em tendões, articulações e músculos; as conscientes informam o SN sobre as posições das articulações e sobre as sensações dos movimentos em relação ao próprio corpo (Schmitz, 1993) e, assim, percebemos a imagem sensorial proprioceptiva do corpo (Brandão, 1984); por sua vez, as inconscientes são sensibilidades relativas ao tônus muscular (Duarte, 1998).

Estudiosos, como Wadsworth (1984) explicam que, através do movimento, desenvolve-se, também a propriocepção que facilita a atividade motora e, portanto, a exploração e a interação com o meio e com os objetos. Isto, porque esta sensação é aperfeiçoada pelas contínuas estimulações sensoriais produzidas pelos movimentos.

Por sua vez, o sistema vestibular “forma o relacionamento básico da pessoa com a gravidade e o mundo físico. Todos os outros tipos de sensações são processados em referência a essa informação vestibular básica” (Ayres, 1983, p. 37). Localiza-se no ouvido interno, onde encontramos o labirinto, que contém os receptores auditivos e os vestibulares. Entre estes, temos os canais semicirculares e o conjunto membranoso utrículo-sacular. Os primeiros informam aos centros nervosos vestibulares sobre a posição da cabeça nos diferentes planos: sagital, frontal e horizontal. O segundo conjunto é denominado de sistema otolítico e informa sobre a posição da cabeça em relação à gravidade (Bienfait, 1995).

São de responsabilidade deste sistema: o tônus postural, a adequação do corpo às mudanças de posição ou aos movimentos, a função óculo-motora, o equilíbrio e o esquema corporal. Também influenciam no processo auditivo e de linguagem, na organização emocional e na organização viso-espacial (Michel, 1997).

Brandão (1984), analisando as sensações labirínticas, conclui que, através das mesmas, adquirimos a informação tanto da orientação do corpo no espaço, como do seu deslocamento.

O processo pelo qual o SNC localiza, classifica e organiza os impulsos sensoriais e transforma as sensações em percepção para que o homem possa interagir com o meio é denominado de integração sensorial e para isto são necessárias aquelas sensações (exteroceptivas, proprioceptivas e vestibulares). Integradas, elas são processadas em centros apropriados do SNC, que produz os comandos necessários para as atividades coordenadas. Entre estas temos as respostas adaptativas que podem ser motoras, musculares, mentais ou sociais e são dirigidas a um objetivo, a um desafio que será vencido com criatividade e prazer (Ayres, 1983).

E, completando Michel e Babey (1997) definem resposta adaptativa como “a habilidade, cada vez maior, de responder com sucesso às demandas do meio ambiente” (p. 4).

2.1. Desenvolvimento sensório-motor

A integração sensorial, iniciada na vida intra-uterina, se desenvolve devido à interação com o meio, através de respostas adaptativas às atividades e brincadeiras realizadas nos sete primeiros anos de vida. Inicialmente estas respostas são mais motoras e essas experiências são a base para o aprendizado de habilidades mentais e sociais (Ayres, 1983).

Na vida intra-uterina existem fatores que influenciam o desenvolvimento e, entre eles, podemos citar o potencial genético, o estado materno e os estímulos sensoriais. O sentido do tato inicia-se já nesta época, é o primeiro sistema sensorial a desenvolver-se e os movimentos do corpo da mãe estimulam os sistemas vestibulares do feto,

os quais já se encontram bem desenvolvidos no quinto mês (Dargassies, 1980; Ayres, 1983 e Montagu, 1988).

Com o nascimento ocorrem mudanças no mundo do bebê e ele passa a depender em grande parte da atenção materna, para sua adaptação à nova vida. Na vida intra-uterina, ele está em um mundo aquático e superprotegido, enquanto, na extra-uterina, o ambiente é frio, os sons e luzes são diretos e tem que procurar o alimento. Passa por um período de ajustamento aos estímulos externos.

Nesta ocasião já apresenta capacidade de reagir frente aos estímulos auditivo, visual, olfativo, gustativo e tátil, trazida da vida intra-uterina (Ayres, 1983; Brazelton, 1988 e Klaus e Klaus, 1989). Esta capacidade é latente, no sentido da integração sensorial, pois necessita ser desenvolvida através dos estímulos normalmente advindos do ambiente.

O recém nascido (RN) apresenta comportamentos inatos e específicos, dependendo do seu estado de alerta. Em determinados períodos, o bebê permanece atento ao ambiente, principalmente em relação às sensações visuais e auditivas, percebe o rosto humano ou objeto próximo (mais ou menos de 20 a 25 cm) e o acompanha com os olhos. Enquanto em outros momentos, está mais voltado às atividades motoras, emite pequenos sons e freqüentemente realiza movimentos da face, braços, mãos, tronco e pernas (Klaus e Klaus, 1989).

Estas atividades realizadas pelo RN significam respostas adaptativas às diferentes sensações e, assim, com o passar dos anos dominará os elementos sensorial e motor. Entendemos que estes comportamentos são formas do bebê se comunicar com o mundo.

A criança precisa da experiência afetiva, de contato corporal, do estímulo visual e auditivo, do sorriso e da linguagem. Isto é proporcionado principalmente pela interação mãe e filho como, por exemplo, a representada pelos estímulos táteis (beijos, carícias, manuseios, etc.) nos momentos das mamadas, do banho, troca de roupa, ou seja, em muitas situações das atividades da vida diária (Cruickshank, 1975; Ayres, 1983; Leboyer, 1986; Brazelton, 1988; Montagu, 1988 e Le Boulch, 1992), e acrescentamos, realizadas em forma de brincadeira.

Esta troca afetiva é a base para a estruturação da personalidade (Spitz, 1993). Através do contato corporal adequado,

devido ao tato, o SN interpreta as sensações e, como resultado, forma o primeiro vínculo emocional entre mãe e filho, favorece conforto e segurança e ocasiona o desenvolvimento da consciência do próprio corpo (Ayres, 1983 e Montagu, 1988).

A estimulação tátil e as funções da pele são temas que vêm sendo abordados em vários estudos, os quais mostram que esta forma de contato é muito mais do que um simples toque e carícia. Traz benefícios para o desenvolvimento físico e psicológico do bebê e é considerado como um meio de comunicação, além de que, a consciência corporal é desenvolvida através da pele (Montagu, 1988).

Esta estimulação, realizada em qualquer parte do corpo, provoca, principalmente, movimentos dos braços e, algumas vezes, a criança leva sua mão em direção àquele local. Ao realizar movimentos dos membros, a criança bate-os por acaso em um objeto, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da "capacidade de perceber e diferenciar as sensações táteis captadas" (Brandão, 1984, p. 104).

O primeiro sorriso da criança deve ser considerado tanto uma tentativa de linguagem como o desenvolvimento do aspecto afetivo da criança e se inicia logo em seguida à aquisição da capacidade da fixação do olhar, da observação do rosto humano e do deslocamento ocular nas diferentes direções do espaço. Quando o estímulo visual é o rosto humano, o contato olho a olho favorece a interação mãe e filho (Dargassies, 1980 e Le Boulch, 1987 e 1992).

A fala e o movimento estão diretamente associados entre si, se reforçam e são reforçados pelo mundo ambiente. O bebê, ao se movimentar, balbucia para si mesmo ou para sua mãe e esta, brincando, conversa e sorri para ele, que, por sua vez, responde através de balbucios, sorrisos e outras expressões faciais e/ou corporais (Shepherd, 1996).

A interação entre a mãe e a criança e a exploração do próprio corpo e do meio ambiente são fundamentais para o enriquecimento do seu repertório, para uma relação afetiva adequada, para adaptação emocional e aquisição dos sentimentos de segurança.

A criança usufrui das experiências ao participar das atividades da vida diária durante a atenção materna. Nestas ocasiões o bebê responde a todas as formas de estímulos, através de movimentos

pelos quais toca na mãe, em si mesma e nos objetos que o cerca. Desta forma, transforma as sensações em percepções, desenvolvendo assim, a capacidade sensório-motora.

Os primeiros movimentos do RN são inatos e reflexos, denominados de pré-funcionais por Shepherd (1996), para os quais são necessários a ativação dos músculos, diversos graus de amplitude articular e flexibilidade (O'Sullivan, 1992). Por sua vez, esses movimentos produzem as sensações exteroceptiva, propioceptiva e vestibular, juntamente com as de espaço e tempo que, com a repetição, serão integradas e transformadas em percepções (Béziers e Hunsinger, 1994). Podemos dar como exemplos o reflexo tônico cervical assimétrico (RTCA) e o reflexo de sucção.

No RTCA o estímulo é desencadeado pela rotação cefálica para a esquerda ou para a direita. A resposta é um aumento do tônus extensor do membro superior e do membro inferior para o lado em que a cabeça foi girada (lado facial) e aumento do tônus flexor dos membros opostos (lado occipital) (Shepherd 1996). No lado facial ocorre encurtamento da musculatura do tronco e no lado occipital alongamento e, assim, a criança inicia, de forma gradativa, esta noção sensorial de encurtamento e alongamento e a transferência de peso do corpo de um lado para o outro (Telg, 1996a) e a mão da criança permanece no seu campo visual, iniciando o interesse pela mesma (Brandão, 1984). A modificação deste reflexo possibilita à criança trazer as duas mãos juntas, significando integração sensorial e o início da coordenação entre os dois lados do corpo (Ayres, 1983).

O reflexo de sucção levará a criança a sugar sua mão ou objeto (exploração bucal). Por outro lado, ocasionalmente, ao sugar o dedo explora partes do corpo, o quê é o início da exploração tátil. Durante a ação de sugar o polegar, suas mãos tocam seu rosto e, com a repetição, passa a manusear o nariz e a esfregar os olhos e logo em seguida toca todo o rosto e a cabeça. As mãos passam constantemente pelo seu campo visual despertando seu interesse, permitindo, a partir daí, descobrir outras partes do seu corpo (Brandão, 1984).

Podemos considerar a cavidade oral como uma das precursoras da percepção e exploração táteis e o momento da

amamentação como favorável à percepção visual (Spitz, 1993), à coordenação entre mão e boca (Lerbet, 1976), à estimulação tátil advinda do corpo da mãe (Montagu, 1988) e que essas sensações do tato favorecem a sucção e, mais tarde, a mastigação e a deglutição dos alimentos (Ayres, 1983).

A exploração bucal permite a percepção das diferenças e semelhanças entre os objetos, levar os objetos ao campo visual e o aperfeiçoamento dos movimentos dos lábios e da língua, pré-requisito para a articulação dos sons (Brandão, 1984).

Assim, o bebê emite sons de vogais e, segundo Aberastury (1992), em torno do sexto mês, brinca com eles. Logo em seguida ocorre a vocalização de "mã-mã-mã", "ah-ah-ah", "oh-oh-oh". Vai melhorando seu vocabulário, até que, em torno do oitavo mês, emite consoantes como "da", "ca" e "ba" (Shepherd, 1996).

Devido à repetição das condutas pré-funcionais, à experiência vivida e ao amadurecimento do SNC, as sensações captadas são transmitidas ao SNC que analisa, seleciona, integra e processa as informações e emite uma resposta (Ayres, 1983). Cabe destacar que todas as imagens dos movimentos são registradas como matrizes no córtex cerebral, para futura execução voluntária.

A passagem do movimento reflexo para o movimento voluntário é tanto o início da formação das imagens do corpo e do movimento, que se modificam em função da maturação e da experiência, como o da estruturação espacial, que tem o seu momento mais importante quando aquelas imagens se formam (Piret e Béziers, 1992). Isto significa que os movimentos vão se tornando organizados e, de forma recíproca, favorecem o desenvolvimento global da criança, possibilitando adaptação a diferentes situações. As reações posturais (reações de retificação e de equilíbrio) e o controle dos movimentos voluntários se aperfeiçoarão ao longo dos anos.

Percebemos que desde a vida intra-uterina a criança reage aos estímulos advindos do ambiente e do seu corpo, sendo um processo cumulativo de informações para o desenvolvimento. Assim, segundo Ayres (1983), o aperfeiçoamento do controle dos movimentos dos olhos e do pescoço é importante para o futuro aprendizado da leitura.

Por outro lado, os estudos de Piret e Béziers (1992) e Béziers e Hunsinger (1994), sobre o princípio mecânico da coordenação motora, manifestada pelos movimentos de enrolamento, endireitamento, torção e tensão, trouxeram informações de importância decisiva para a compreensão do desempenho motor.

Os movimentos essenciais, a preensão e o andar partem de um movimento de base, o enrolamento/endireitamento. Na postura em flexão (enrolamento), característica do RN, a coluna vertebral se flexiona, aproximando cabeça e quadris, favorecendo a coordenação motora por meio da tonicidade equilibrada entre os grupos musculares (Piret e Béziers, 1992).

Esta tonicidade equilibrada permite o movimento de endireitamento do tronco, que a criança realiza de forma alternada com aquele enrolamento, possibilitando o equilíbrio entre as regiões anterior e posterior do corpo. Pelo fato do movimento da cabeça iniciar-se na região occipital-axis, dirigindo-se ao tórax até as últimas costelas e, simultaneamente, o da bacia, começar na sacro-iliaca, seguindo até as últimas costelas, são consideradas como ponto de junção dos movimentos dessas duas estruturas (Béziers e Hunsinger, 1994). No endireitamento ocorre o processo inverso, isto é o movimento inicia nas últimas costelas (Piret e Béziers, 1992).

Quando o bebê não está bem (cólica, febre, etc.) desfaz o enrolamento, permanecendo na posição de extensão da cabeça, dos ombros e do tronco, o que ocasiona, uma tensão dos músculos extensores, portanto, um desequilíbrio tônico (Béziers e Hunsinger, 1994).

É importante ressaltar que Shepherd (1996) considera de grande importância o estudo de Green e Nelham, no qual defendem que o controle motor estabelece-se simultaneamente em diversas partes do corpo e não apenas no sentido crânio-caudal, como era visto até então. A mesma autora conclui que

“a sustentação da cabeça, ao lado do controle da visão, estabelece-se provavelmente quando a criança é carregada, mantida em posição sentada, apoiada na posição em pé ou levada a caminhar pela mão dos pais” (p.11).

Por sua vez, os membros superiores e inferiores se movimentam em torção. Por exemplo, no movimento que a criança realiza para levar a mão à boca, devido à esfericidade articular da cabeça do úmero, ao antagonismo muscular, à inserção, ao trajeto e à ação dos músculos condutores, ocorre flexão e rotação interna do ombro, rotação externa do antebraço e da mão e flexão do cotovelo, em um trabalho de torção/tensão. Nos membros inferiores, devido ao mesmo processo, associado à esfericidade da cabeça femoral, temos a rotação externa da coxa, a rotação interna da perna e o alinhamento dos dedos. Os movimentos são realizados nas três dimensões do espaço, garantindo a sua harmonia (Piret e Béziers, 1992 e Béziers e Hunsinger, 1994).

A retificação da cabeça e a do tronco vão melhorar o desempenho dos membros superiores e inferiores e a estabilidade do tronco inferior e a da cintura pélvica favorecem o controle motor da cabeça, da cintura escapular e dos membros (Telg, 1996a).

Com o passar dos meses, o bebê apresenta os músculos da cintura escapular e os posteriores do tronco ativos (Telg, 1996a). Está desenvolvendo o tônus extensor de todo o corpo, já mantém as mãos abertas, fixa-as em seu campo visual, agita-as voluntariamente no espaço, aproxima uma da outra, leva-as à boca e, desta forma, a visão reforça os movimentos e vice-versa; enfim, descobre o mundo exterior através das mãos (Shepherd, 1979; Dargassies, 1980; Levitt 1982 e Bobath, 1984), o que contribui para o desenvolvimento perceptual, emocional, cognitivo e para as habilidades motoras (Levitt, 1982).

A criança vem a desenvolver a coordenação óculo-manual, a levar as mãos à boca, a adquirir a extensão contra a gravidade, assim como a vocalizar, a partir do desenvolvimento dos movimentos de enrolamento, endireitamento, torção e tensão, requisito prévio para o desenvolvimento destas e das outras ações motoras.

Os movimentos dos membros superiores e o conhecimento da linha média, favorecem a descoberta do corpo e, em torno do quarto mês, a criança apresenta facilidade para trazer as mãos à frente devido, principalmente, à atividade da musculatura abdominal (Telg, 1996a).

Reforçando mais estes aspectos, Levitt (1982) considera que o desenvolvimento da função manual está diretamente ligado aos do

sensorial, do perceptual e do cognitivo, assim como depende do controle motor da cintura escapular e dos membros superiores.

Nesta mesma época, brincando a criança começa a manusear um objeto com as duas mãos, passando a vê-los ao mesmo tempo, além de acompanhar o deslocamento de sua mão, mais de uma do que da outra, o que é um indicativo da preferência manual (Le Boulch, 1987). A criança passa a manusear as mãos devido ao desenvolvimento das sensações do tato, proprioceptiva e visual (Ayres, 1983), sensações estas, iniciadas com as atividades reflexas.

Em seguida, por volta do quinto e sexto meses, em decúbito supino, o equilíbrio tônico entre as musculaturas das regiões anterior e posterior do tronco e o sistema visual ativo, permitem à criança trazer os braços para a frente para pegar um brinquedo. Ela passa a elevar os membros inferiores e pegar os pés, como também pode colocar as mãos nos joelhos e nas pernas, eleva a cabeça e olha os pés e as mãos, atividade que influencia no desenvolvimento do esquema corporal (Telg, 1996b).

É também importante, neste estágio, o fortalecimento da dissociação entre ombros e quadris, que é uma modificação dos movimentos em bloco do RN. Vemos aquela dissociação, que é esboçada pelo RN quando da passagem do decúbito lateral para o supino, como parte da mecânica da coordenação motora.

Devido à inserção, trajeto e sinergismo muscular, a rotação cefálica ocasiona uma torção oblíqua do tronco e as cinturas escapular e pélvica giram em oposição, assegurando os movimentos cruzados dos membros superiores e inferiores necessários para a marcha futura (Piret e Bézières, 1992). Para Bienfait (1995) “todos os nossos gestos partem de um movimento do tronco. Eles começam por um movimento da cintura à qual pertencem” (p. 14).

Simultaneamente às modificações em decúbito supino, ocorre o desenvolvimento em decúbito prono. Nesta posição o RN realiza rotação cefálica; no lado em que virou a face ocorre encurtamento da musculatura do tronco e, no outro, alongamento. Assim, o bebê desenvolve sensorialmente a noção de um lado do corpo diferente do outro. O SNC vai integrando esta noção de transferência de peso, que a criança precisará para suas atividades, entre elas, o arrastar, o pegar

objetos e a marcha. Esta rotação é o início da reação de retificação e do trabalho dos músculos do tronco (Telg, 1996a).

Ao responder a um estímulo visual ou auditivo, pela ativação dos músculos extensores do pescoço e da porção superior do tronco, a criança eleva a cabeça. O próprio movimento é um estímulo para que ocorra a extensão do tronco e o apoio do antebraço. Para Telg (1996b) isto é sensorialmente importante para desenvolver a prono-supinação e, futuramente, para brincar com as mãos.

Essa mesma contração ativa da musculatura cervical e o controle da visão podem ser favorecidas com a criança em posição ereta encostada no ombro da mãe. Com o passar dos meses, por apresentar controle de cabeça, extensão de tronco e apoio de mãos com os braços estendidos, pode brincar com um objeto próximo e, logo em seguida, deslocar-se lateralmente (Shepherd, 1996).

As atividades adquiridas nesses seis ou sete meses de vida, somadas à torção oblíqua do tronco, possibilitam à criança iniciar o arrastar. Para Telg (1996b) o arrastar ocorre primeiro para trás, depois para os lados e, por último, para a frente, melhorando, assim, o trabalho motor do tronco, até que, em torno do oitavo mês, brincando a criança passa para a posição sentada. Com o aprimoramento dessa atividade, inicia o engatinhar, que reforça o conhecimento de espaço, tanto em relação ao ocupado pelo corpo, como à distância entre ela e um objeto e de um objeto para outro (Ayres, 1983 e Le Boulch, 1992).

Explicamos acima a passagem da posição prono para sentada, mas esta já é conhecida pela criança desde os primeiros meses. A partir do quarto mês, quando ela é colocada na posição sentada com apoio, realiza a transferência de peso do corpo para um lado e alonga a musculatura do tronco deste mesmo lado. À medida que se desenvolve, passa a permanecer na posição sentada sozinha, inclina-se para frente mas, por não ter equilíbrio suficiente, permanece com os membros inferiores em abdução (Telg, 1996a). Quando em desequilíbrio para um dos lados, ela se protege estendendo os braços e apoiando-se sobre as mãos e, com a repetição desse ato, vai desenvolvendo os ajustes posturais.

Assim, a criança tem uma visão mais global de seu ambiente e passa a transferir o peso do corpo, sempre alongando a musculatura do

tronco do lado em que está descarregando o peso, adquirindo a consciência de um lado do tronco em relação ao outro. Com o desenvolvimento da retificação do tronco e da cabeça e com o trabalho da musculatura abdominal, passa a brincar sem o apoio das mãos (Telg, 1996a). Manuseando objetos com a(s) mão(s) começa a descobrir as noções de dentro, fora, em cima, em baixo (Vayer, 1990) e procura objetos que caem devido ao aperfeiçoamento dos movimentos dos olhos e da cabeça (Le Boulch, 1992).

A maturação do aparelho visual continua e reforça os movimentos dos membros superiores e, na etapa do sexto ao oitavo meses, a criança começa a realizar o movimento de pinça e a conseguir colocar seu dedo indicador em um buraco, o quê, para Ayres (1983), ocorre pela integração das sensações do tato com as proprioceptivas. As informações das sensações corporais lhes permite planejar os movimentos a serem realizados.

Em seguida, passa objetos de uma mão para outra pela evolução da preensão e ao aperfeiçoamento da coordenação sensório-motora (Le Boulch 1992) e, segundo Shepherd (1979), a criança

"estará fascinada com as diferentes partes do seu corpo e contemplará a boca quando fala ou bebe, passando os dedos sobre ela. Tentará pôr o dedo indicador sobre seu olho, seu nariz ou sua orelha, o que indica sua capacidade cada vez maior para reconhecer as partes do seu rosto e ao mesmo tempo a de poder utilizar o dedo indicador separadamente dos outros." (p. 29)

Ela explora os objetos, conhecendo suas qualidades: forma, peso, consistência, entre outros (Brandão, 1992). Essas suas novas capacidades a levarão ao conhecimento das noções de relevo e profundidade, portanto da terceira dimensão (Le Boulch, 1992).

Entre o nono e o décimo segundo meses a criança antecipa acontecimentos interessantes, estabelece, desde o início, o objetivo a ser alcançado e utiliza todos os meios para atingi-lo, escolhendo voluntariamente a ação a ser executada (Piaget, 1975).

Então, os movimentos favorecem o desenvolvimento visual, da linguagem, auditivo, afetivo, cognitivo e vice-versa, assim como, todas estas áreas se reforçam entre si.

A capacidade funcional dos membros superiores permite que, em torno do décimo mês, estando em pé, seja capaz de reforçar a preensão com uma das mãos, enquanto solta a outra, mantendo-se firme nos membros inferiores (Dargassies, 1980).

Ainda é importante ressaltar que, para o mesmo autor, "esta integração funcional indica quanto a função se torna rapidamente um instrumento utilizado pela inteligência para enriquecer-se e ultrapassar-se sem cessar" (p. 187).

O ficar em pé é o resultado da integração das sensações vindas de todo o corpo (Ayres, 1983) e conforme Shepherd (1996) a experiência nesta posição "parece ser importante para o desenvolvimento da interação entre os diversos estímulos sensoriais, no controle do comportamento motor." (p. 27)

Os primeiros passos independentes da criança acontecem com apoio nos móveis e marcha lateral, momento em que desloca o centro de gravidade do corpo e se equilibra em um pé. Ao mover-se para frente mantém os membros superiores e os inferiores abduzidos para compensar o equilíbrio pobre e, com a independência na deambulação, vai criando um vasto repertório de atos motores que, por sua vez, amplia seus campos de atuação e de percepção. A aquisição da marcha está diretamente ligada às etapas anteriormente descritas.

A criança desenvolve estabilidade no tronco inferior e na cintura pélvica conseguindo mobilidade no tronco superior e, consequentemente, controle de cabeça. Por outro lado, desenvolve estabilidade no tronco superior adquirindo mobilidade no tronco inferior e, assim, transferência de peso, torção oblíqua do tronco, movimentos coordenados dos membros, para realização das atividades cotidianas, inclusive a marcha (Telg, 1996a).

Por volta dos treze meses de idade, passa da posição em pé tanto para a de cócoras como para a sentada e, vice-versa, adquirindo assim o controle da atividade muscular excêntrica ao fletir os joelhos e concêntrica ao estendê-lo (Shepherd, 1996).

Todo esse desenvolvimento acontece com a criança brincando. É fundamentalmente através da brincadeira que ela descobre seu meio, deslocando-se de um lugar para outro, rolando, arrastando-se e,

mais tarde, andando. Deste modo, começa a relacionar-se com seu ambiente e adquire noções de aqui e ali, de perto e longe, de em cima e em baixo, de frente e atrás, de direita e esquerda, de textura, de forma, de cor e de temperatura dos objetos e, gradativamente, desenvolve o esquema corporal e as percepções espacial e temporal.

Adquire a percepção de espaço e se situa e se orienta dentro deste espaço, devido aos impulsos vestibulares que interagem a nível do cérebro, com os táteis, os proprioceptivos e os visuais. Os sistemas vestibular e proprioceptivo favorecem na criança: a) o controle sobre os movimentos dos olhos, podendo, assim, focar e acompanhar um objeto e, mais tarde, mover os olhos para acompanhar uma linha escrita, b) a regulação do tônus postural, c) o desenvolvimento das reações posturais, como as atividades de rolar, arrastar-se, ficar em pé e andar, enfim, o ajustamento postural necessário para as atividades motoras e d) a localização no espaço e conhecimento dos seus próprios movimentos (Ayres, 1983).

Portanto, pela interação realizada entre a criança e o seu corpo e entre a criança e o meio, brincando, ela aprende sobre seu próprio tamanho quando alcança objetos e pessoas ou quando sobe neles. Vai adquirindo experiência suficiente para que possa expressar suas emoções, realizando, assim, uma troca mais rica com o meio.

Um outro comportamento importante é o interesse da criança pela sua imagem no espelho. Entre os seis e os dezoito meses ela adquire a imagem de si, devido à aquisição da imagem especular, fundamental "para o desenvolvimento do esquema corporal e a tomada de consciência do corpo" (Guillarme, 1983, p. 39).

Por volta do oitavo mês, brinca acariciando, sorrindo e vocalizando para esta imagem e daí a uns três ou quatro meses, se reconhece ao olhar no espelho, assim como a outra pessoa (Flehmig, 1987). Le Boulch (1992) acrescenta que a experiência do espelho "permite associar as informações visuais às informações táteis e cinestésicas" (p. 102).

Mais uma vez, a gama de experiências vividas modela as reações emocionais e afetivas e, a partir do nono mês, passa a diferenciar os familiares das pessoas estranhas, reagindo de maneira diferente. Na

presença de estranhos apresenta medo e na ausência da mãe fica insatisfeita e até mesmo ansiosa e essa atitude de identificação da sua presença ou ausência é que construirá na criança a percepção da realidade, do objeto presente ou ausente. Vai "estender ao mundo dos objetos as experiências já realizadas no ambiente humano" (Le Boulch, 1992, p. 55).

Devido às experiências adquiridas até esta idade, entre onze ou doze e dezoito meses, a criança se interessa pela qualidade dos objetos, percebe as suas semelhanças e diferenças, para quê servem e como devem ser usados. Por volta dos doze meses de idade brinca de esconder e encontra brinquedos escondidos. É através da ação de bater um objeto no outro, jogá-los, enchê-los com líquidos e areia e colocar e retirar um de dentro do outro, que estará adquirindo as noções de conteúdo e continente. Interessa-se, também, pelo seu trajeto, direção e velocidade. Ela se torna cada vez mais independente, seu vocabulário se enriquece e os gestos finos e complexos são cada vez mais elaborados.

Portanto, a partir do décimo oitavo mês, passa a representar suas ações abstratamente: é o período preparatório para a aprendizagem da linguagem simbólica. Mesmo na ausência do objeto, sua imagem, seu deslocamento no espaço e os efeitos das suas ações sobre eles, podem ser representados mentalmente (Piaget, 1975).

Já se encontram desenvolvidas as estruturações espacial e temporal (Piaget, 1978). A criança apresenta consciência sensorial do corpo, o que lhe permite perceber a região que está sendo tocada, como as diferentes partes se movem e suas dimensões. Enfim, está formada a percepção corporal (Ayres, 1983).

Para Piaget (1975) os dois primeiros anos de vida são o período de organização do sistema sensório-motor, considerado como coordenador das ações, sendo que no início o repertório de comportamentos da criança é limitado e se caracteriza pela predominância da ação corporal sobre a cognitiva. Em torno da idade de dois anos, as atividades voluntárias estão totalmente desenvolvidas, incluídas aqui, a representação mental e a função simbólica.

Segundo este autor, devido à aplicação das experiências anteriores a uma nova situação, incorporando-a (assimilação) e às modificações dos esquemas (comportamentos organizados) anteriores,

ajustando-os à nova situação (acomodação), o desenvolvimento do comportamento passa por mudanças importantes e, conseqüentemente, ocorre uma mudança na organização cognitiva geral. Até que a criança possa realizar as ações em pensamento (imagem simbólica), ocorre uma série de transformações, que permitem adaptações novas e essas adaptações (transformação do organismo em função do meio) são a base do desenvolvimento intelectual em qualquer estágio.

Do terceiro ao sétimo ano, as respostas adaptativas da criança tornam-se mais complexas, significando integração sensorial mais elaborada. Devido às informações sensoriais armazenadas no cérebro, aprende a usar os talheres e dar laços no sapato. Ela gosta de correr, balançar, rodar, dar saltos, etc.. No final desta etapa, ocorre um aperfeiçoamento das habilidades motoras, traduzidas, por exemplo, pelos jogos de amarelinha e pular corda (Ayres, 1983).

A função motora também exercita a percepção, isto é, a discriminação de texturas e temperaturas, contribuindo para o desenvolvimento da estereognosia, o reconhecimento do corpo e de suas partes, o reconhecimento da qualidade dos objetos e a relação deles com o espaço (Levitt, 1982).

Vistas essas considerações, podemos constatar que os estímulos sensoriais aceleram a maturação e coordenam a atividade dos grupos musculares e, assim, progressivamente passa a ocorrer uma melhor resposta adaptativa aos estímulos externos.

“Sete ou oito anos de movimentos e brincadeiras são necessários para que a criança adquira uma inteligência sensório-motora que pode servir como a fundação para o desenvolvimento intelectual, social e pessoal.” (Ayres, 1983, p. 24)

O impulso ao desenvolvimento da criança é dado por duas fontes de energia, uma interna e outra externa. A interna provém do seu próprio “feedback” onde, a satisfação do acerto a prepara para a próxima etapa e a externa é proveniente do meio. Assim, através dos estímulos sensoriais e sociais, a criança acumula memória da experiência (Brazelton, 1988).

De acordo com Le Boulch (1992) uma das características mais importantes da motricidade humana se refere às adaptações motoras frente a novas situações, que ocorrem devido à plasticidade do SN e que

"é através da atividade praxica que a criança vai descobrir sua existência e como pessoa ela vai conquistar sua unidade através da experiência vivenciada com o corpo eficazmente." (p. 70)

Define a origem da atividade praxica na intencionalidade do movimento, "sendo um conjunto de reações motoras coordenadas em função de um resultado prático" (p. 59).

A praxia é o movimento intencional, mas nem todo movimento intencional é praxico. A partir das experimentações e dos resultados vivenciados, a criança adquire uma certa praxia para alcançar um mesmo resultado anterior. Durante o transcorrer dos anos, o desenvolvimento sensório-motor é influenciado pela acumulação de experiências da criança em seu meio social. Além disso, esse desenvolvimento é um processo contínuo e diversificado que atinge todos os terrenos. À medida que a criança cresce, suas necessidades se modificam e se transformam, manifestando funções cada vez mais elaboradas.

Entendemos, então, que as três bases do desenvolvimento infantil são a aprendizagem do movimento, o aperfeiçoamento dos sistemas sensoriais e a maturação intelectual e afetiva. Elas se interagem, cada uma delas favorecendo as outras duas.

"De certa maneira, o desenvolvimento motor constitui o resultado do aprendizado e da habilidade adquirida na execução dos atos, inclusive de atos cotidianos (...), os quais melhoram com a prática. A oportunidade para a prática é dada pelos pais do lactente, seja através de determinados hábitos culturais (...), seja graças ao ambiente ou ao treino específico (...)." (Shepherd, 1996, p. 36)

Aquelas modificações abrangem os aspectos sensório-motor, afetivo, cognitivo, social, etc. e dependem essencialmente da maturação das estruturas cerebrais e das trocas que a criança estabelece com o meio, no caso, através das brincadeiras, fundamentais para o processo de

desenvolvimento. Portanto, ela tem necessidade de liberdade, para que possa extravasar seus sentimentos, adquirir segurança, novos conhecimentos e desenvolver o seu potencial.

2.2. Brincando e aprendendo

Alguns estudiosos, como Bomtempo (1987) e Kishimoto (1994) diferenciam os termos, brinquedo, jogo e brincadeira e mostram a importância dessas atividades para o desenvolvimento do ser humano.

Para Bomtempo (1987), brinquedo significa tanto o objeto que serve para a criança brincar como o ato de brincar; jogo é a atividade com regras que definem uma disputa “que serve para a criança brincar” (p. 2); e brincadeira, “o ato ou efeito de brincar, entreter-se, distrair-se com um brinquedo ou jogo” (p. 2).

Kishimoto (1994) define o brinquedo como “objeto, suporte da brincadeira, a brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil (...) tanto o objeto (como) as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira).” (p.7)

Podemos perceber que, na verdade, apesar de diferenciarem os vários termos envolvidos em seus estudos, parece haver a busca de uma compreensão mais ampla da questão da brincadeira. Entretanto, segundo João Paulo Monteiro, tradutor do livro de Huizinga “Homo Ludens”, em outras línguas não há a diferenciação existente na nossa.

Assim, consideraremos, para este trabalho, os termos *jogar* e *brincar*, *brincadeira* e *jogo*, como sinônimos entre si e *brinquedo* como o objeto suporte da brincadeira. Vemos que há apenas uma pequena nuance: o jogo é uma brincadeira com regras e, a brincadeira, um jogo sem regras. Ele se origina do brincar como, também, não deixa de ser brincar.

Na leitura dos trabalhos a seguir, para o que nos interessa, estaremos sempre os descrevendo sob a ótica do brincar, independentemente dos termos ali utilizados.

O jogo ou a brincadeira tem uma força instintiva e o homem recapitula a sua experiência através deles. Nenhuma teoria do jogo é completamente aceita ou universal, porém todas abrangem a noção de que esta atividade tem grande valor educacional.

Para Birket-Smith (s/d) mesmo nos povos ditos primitivos existe a educação no contar às crianças as tradições e os costumes da tribo, para introduzi-las ao mundo. Pela imitação da vida do adulto, por meio de jogos e brincadeiras, a criança aprende seus deveres. Acrescenta que o valor educativo do brinquedo é reconhecido há muito tempo e que

"os etnólogos descobriram também sua função, até aqui subestimada na evolução da cultura: o jogo, o brinquedo, não só une os indivíduos, mas, muitas vezes também, favorece uma ordem e uma disciplina voluntária e tem exercido (...) uma influência profunda em ramos tão diversos como a ciência, a linguagem e a arte." (p. 39)

Oberteuffer e Ulrich (1977) consideram que uma pessoa, jogando, reage totalmente à experiência, expressando seu mundo interior e exterior. "É tão antigo quanto qualquer cultura e tanto reflete como dirige os melhores esforços da sociedade" (p. 30).

A educação é um processo contínuo e permanente se considerarmos que começa na vida intra-uterina ou no momento do nascimento. A família é quem o inicia, portanto sendo anterior à contribuição da escola. Assim, com o tempo, a criança conhece as suas potencialidades e a sua individualidade, passando a ser uma pessoa integrante e participante da sociedade, com espírito maduro, senso crítico e criativo, adquirindo hábitos, conhecimentos e se preparando para os desafios e mudanças que ocorrem de geração a geração. É uma constante busca de concretização de sua potencialidade para humanizar-se a todo momento (Fonseca, 1981).

A história da educação nos mostra que, durante um longo período, não houve qualquer trabalho voltado ao desenvolvimento infantil. Apenas a partir do século XVII começou-se a valorizar as experiências diárias, a afetividade, o jogo e a brincadeira. Relacionando-os com a atividade pedagógica, surgiu uma outra preocupação com a educação no sentido da busca de novos métodos e, principalmente, da separação do mundo infantil do mundo do adulto (Aranha, 1994).

Comênio, educador daquela época, passou a defender a idéia de que através do contato com os brinquedos a criança aprenderia a forma

dos objetos e que a experiência afetiva, a saúde, o sono, a alimentação e a vida ao ar livre seriam requisitos para um crescimento sadio (Rizzo, 1986). Além disso, devia-se levar em conta a maturidade, a capacidade fisiológica e psicológica de cada uma, como também os assuntos abordados deveriam ter uma seqüência lógica, relacionando-os com as experiências infantis (Giles, 1987).

Por sua vez, segundo Eby (1976), Comênio afirmava que "a educação é um processo absolutamente essencial; ainda mais, este processo deve começar com o nascimento e não apenas quando a criança entra para a escola" (p. 159).

No século XVIII temos como marco Rousseau, que, com suas idéias, preconizava a colocação da criança no centro do interesse pedagógico. Seu desenvolvimento deveria ser respeitado em todas as suas fases e em todos os seus aspectos, assim como o professor deveria aprender a explorar e entender suas potencialidades.

Rousseau percebeu que a criança era vista como um adulto em miniatura e que a educação era voltada a fazer com que esse "adulto" aparecesse o mais rápido possível (Gal, 1960). Defendia que a criança deveria ser conduzida com liberdade controlada, aprendendo através de seus interesses e das suas experiências (Rizzo, 1986 e Aranha, 1994).

Destacamos a influência dos trabalhos de Pestalozzi, que se fundamentam na idéia de que o aprendizado começa com o nascimento e que a criança tem a necessidade de sentir o objeto, em vez de ouvir falar dele. Preconizava que o trabalho deveria "partir sempre da vivência intuitiva para, só depois, chegar aos conceitos" (Rizzo, 1986, p. 185). Sua metodologia se baseava na educação no lar, no respeito mútuo através da afetividade, no contato com a natureza, além de defender, também, a educação como modificadora da miséria. Ainda nesse enfoque, esclarecia que "a educação do povo não se restringe à simples instrução, mas visa a humanização pela qual o homem é levado à plenitude do seu ser." (Aranha, 1994, p. 185)

Em 1837, foi criado por Froebel o primeiro jardim de infância. Ele defendia a potencialidade inata do homem e a influência do meio ambiente sobre a criança. Tanto a metodologia, proposta por ele (linguagem oral/afetiva, brinquedos e atividades lúdicas), para aperfeiçoar

as habilidades sensório-motoras, como os recursos pedagógicos e o papel do professor são mantidos até hoje (Rizzo, 1986). O brinquedo, o trabalho manual e os estudos da natureza eram a base do processo educativo. Seus princípios se estendiam para a educação infantil de um modo geral, além do quê, influenciaram os fabricantes de brinquedos e de materiais recreacionais (Eby, 1976). Introduziu o jogo, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, e realçou nos seus trabalhos a exploração e a manipulação dos objetos, como fator favorável para o aprendizado da criança (Kishimoto 1992).

Devemos a Montessori a criação de materiais educacionais, voltados para a estimulação sensório-motora, cada um com objetivo específico, como também a adequação do mobiliário em relação à altura das crianças e a idealização da dramatização para as atividades da vida diária (Rizzo, 1986 e Aranha, 1994).

Esses trabalhos continuam sendo a base da educação e agora recebem a influência importante, de Piaget e, mais recentemente, de Vygotsky e de Leontiev, entre outros, que amplificaram os referenciais sobre a questão do desenvolvimento infantil e sobre o papel do jogo e da brincadeira, analisando-os seguindo uma orientação cognitiva.

Hoje em dia o que temos é uma escola começando a se aprofundar no conhecimento do mundo infantil e, ao mesmo tempo, tentando dar às crianças uma visão crítica do mundo real. Tem se tornado o principal meio de transmissão da educação e, em contrapartida, a família participa menos do processo. A educação formal, através da escola, tem sido estendida a, cada vez mais, todas as parcelas da população, inclusive, aos portadores de deficiências.

Entendemos que a evolução do processo educacional é uma das conseqüências das transformações ocorridas na economia, que acarretaram mudanças no meio urbano e, paralelamente, no modo de vida das pessoas. Desta forma, todo o atendimento à criança tem se tornado institucionalizado (creche, pré-escola, escola, etc.).

Observamos que pela evolução urbana, a brincadeira de rua está deixando de existir, o que limitará o acesso à experiência sensorial, motora, social, cognitiva, afetiva e cultural, que era própria da infância em um passado não muito distante.

Os grupos infantis, que antigamente se formavam na rua, por vizinhança, atualmente, pela urbanização, passaram a se constituir nas escolas, que agora fazem parte, pelas suas atividades, do processo de crescimento cultural e social da criança (Fernandes, 1979).

Não se deve dar uma conotação negativa ao que está sendo dito aqui, pois estas mudanças são fruto da evolução urbana e os dados servem para nos indicar as necessidades que precisamos atender. Se as brincadeiras de rua estão deixando de existir naturalmente, elas devem ser substituídas por atividades e locais que sejam adequados às atuais possibilidades. O que não podemos nos esquecer é que as necessidades da criança continuam sendo as mesmas.

A principal consequência desses acontecimentos foi que começaram a existir limitações de tempo e espaço e as brincadeiras passaram a ser orientadas pelo adulto e desenvolvidas em um grupo maior de participantes. Todo este processo de mudanças culturais resultou em mudanças na educação formal: a escola se tornou o principal agente de formação da criança. Essas transformações acompanharam as da própria família, ou até, talvez, tenham sido uma consequência destas. Hoje, em geral a criança passa a maior parte do dia na escola, que inclui, nas suas atividades, a brincadeira, pois esta faz parte do desenvolvimento infantil.

A atividade diária, na residência, na escola, na rua e até no trabalho, pode ser considerada como um jogo. Quase sempre há uma competição ou uma imitação e sempre há uma interação com o meio e um aprendizado, enfim, sempre há jogo.

Piaget (1978) classifica o jogo baseando-se nas três fases do desenvolvimento mental: de exercício, de símbolos e de regras.

A repetição de gestos simples que surgem nos primeiros meses de vida, como as atividades exploratórias realizadas para descobrir e exercitar os movimentos do próprio corpo, seu ritmo e sua cadência constituem o jogo de exercício sensório-motor. A criança brinca com as mãos, de arrastar-se, de andar, de pular.

O segundo tipo de jogo, que Piaget analisa, é o simbólico que compreende o período entre os dois e seis anos de idade, quando a tendência lúdica se manifesta sob a forma de jogo de ficção e de imaginação. Desenvolve-se a partir dos esquemas sensório-motores que, à

medida que são interiorizados, dão origem à imitação e, posteriormente, à representação. A função desse tipo de atividade consiste em satisfazer o "eu" por meio de uma transformação do real em função dos desejos, é uma forma de assimilação dos fatos e um meio de autoexpressão.

O jogo de regras manifesta-se por volta dos cinco anos, mas se desenvolve, principalmente, na fase dos sete aos doze anos, predominando durante toda a vida do indivíduo. É caracterizado por um conjunto sistemático de leis (regras) que asseguram a reciprocidade dos meios empregados. É uma conduta lúdica que presume relações sociais ou interindividuais, pois a regra é uma ordenação, estabelecida pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. Brincando e jogando a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, apreendendo-a, assimilando-a e reproduzindo as suas vivências.

Jogo é uma necessidade infantil, tem uma finalidade educacional porque começa como exercício funcional. A criança que joga se torna um adulto preparado. O jogo tem um papel amplo: leva a criança a pensar (Macedo, 1991).

Para nós, quando este autor se refere à idéia de exercício funcional, na verdade, está se referindo às brincadeiras que a criança realiza nos primeiros meses de vida, adquirindo, através delas, o conhecimento do seu próprio corpo e se preparando para as brincadeiras de troca com o meio: é o início do jogo da vida.

O jogo, então, possui um valor educacional que lhe é intrínseco e, em vista dessa condição, compartilhamos da visão de Salimon (1992), que propõe um tratamento do instrucional a partir do lúdico. Esse autor sugere que é preciso tratar o instrucional como um jogo, ou usar o jogo como fonte de motivação do instrucional para desenvolver comportamentos que favoreçam a formação de estruturas psicomotoras, capazes de suportar os conhecimentos formais.

Por sua vez, Slade (1978) se refere ao termo jogo, no sentido da dramatização improvisada, classificando-o em jogo projetado (utilizando mais a mente) e em jogo pessoal (o ser, como um todo, se envolve).

Um dos aspectos mais importantes do jogo é a dramatização, pois através desta a criança aprende e apreende sobre a vida real. O jogo

faz parte da vida, tanto o jogo é vida que se a pessoa não quer saber de jogar, ela não sabe viver.

Através do jogo e da brincadeira, a criança desenvolverá conhecimentos de regras, sobre o perder e o ganhar, ampliar seus sentimentos, enfim, aprender sobre a vida e adquirir confiança em si (Spock e Lerrigo, 1967). Ela explora suas capacidades e adquire autoestima e confiança, fixando e alcançando metas e “aprende a respeito de si mesma e do seu meio” (Bunker, 1991, p. 467).

Continuando, Macedo (1991) explica que o jogo é comportamento, cognição, afetividade, psicologia e educação.

Comportamento, pois se caracteriza por ser livre e espontâneo: somos livres para jogar ou não. Ainda, é delimitado, está sempre enquadrado no espaço e no tempo e, além disso, é incerto, não se pode controlá-lo; mesmo no jogo de regras, há sempre algo imprevisível.

Cognição, por ser a forma que os seres humanos inventaram para se expressarem. É linguagem, todos os povos jogam, como também é matemática, pois tem uma estrutura e tem algo que se repete, supõe uma memória, uma narrativa, uma história.

Afetividade, porque é uma entrega de um ao outro, a criança supõe ser o outro, o imita e o imagina. Esse outro é a realidade, a natureza, o que se constitui fora de si, é a base do afeto. Psicologia, pois é visto como uma forma de assimilação do real. Educação, por nos humanizar, nos alfabetizar para uma vida humana. Tem a ver com a formação do cidadão, é transmitido de geração para geração. Os homens aprendem a jogar e, assim, a cultivar, a transmitir, a ritualizar, a conversar os problemas existenciais.

Benjamin (1984) em uma coletânea de ensaios e artigos escritos durante o período de 1913 a 1932, todos relevantes para a educação infantil, discute uma visão filosófica dos problemas da época em que vivia (infância, jogos, livros infantis, jovens e educação). A linha dorsal destes escritos é a criança.

Analisa a bibliografia então existente no que se refere à aprendizagem, enfatizando o lúdico como meio mais efetivo para este trabalho. Ele mostra que esta pedagogia baseia-se em literatura infantil existente nos séculos XVIII e XIX que, de forma consciente e dirigida,

tornou o ensino mais livre e menos traumático para a criança, fazendo com que ela aprendesse sem perceber.

Examinou o brinquedo desde suas origens até os seus tempos de industrialização, mostrando a deficiência da visão do produtor do brinquedo, dito "moderno", quanto à sensibilidade da criança, na sua relação com o mesmo. Considera também os aspectos evolutivos da forma e do tamanho e os materiais utilizados. Demonstra que não é o objeto que promove a criatividade da criança e sim o inverso: ela exercita sua imaginação através do brinquedo.

O enfoque "a criança é o pai do homem" (como diz Uilcon-Pereira, no prefácio da coletânea de Benjamin) é que torna este trabalho importante para influenciar todas as atividades, pois a criatividade, como atitude infantil, é perdida na idade adulta e é preciso recuperá-la.

O ponto de vista defendido por Florey (1981) é de que são seis os princípios do jogo: 1) é autêntico, por ser "um complexo conjunto de comportamentos caracterizado por diversão e espontaneidade"; 2) "é sensorial, neuromuscular, mental"; 3) "envolve repetição, exploração, experiência e imitação de alguém que esteja por perto"; 4) "tem limite e tempo, que são determinados pela criança, na comparação que faz da realidade/fantasia com a realidade"; 5) permite à criança "integrar o mundo interno ao mundo externo" e 6) "segue uma seqüência, uma progressão de desenvolvimento" (p. 520).

Por sua vez, Huizinga (1993) considera que todas as teorias abordam apenas superficialmente a questão do jogo, sem se excluírem e sem se aprofundarem em um aspecto importante que é o do divertimento. Para ele, o jogo é uma totalidade.

A palavra **divertimento** vem de **diversão**, que, segundo o dicionário (Ferreira, 1986, p. 602), significa: "mudança de direção para uma e outra parte". Assim, entendemos que o jogo (ou a brincadeira) é uma mudança para os participantes e toda mudança é uma experiência. Portanto, o divertimento faz parte do jogo e da vida. Como componente do jogo, é o divertimento que o torna atraente. Numa visão utilitarista, temos o jogo como fator de desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos que a compõem. Sendo o jogo uma totalidade, podemos considerá-lo como a própria vida.

Este jogo é organizado, combina movimentos complexos, apreende as situações do ambiente e se adapta a elas. Reportamo-nos, mais uma vez, à Rodrigues (1994) que considera que a pessoa não só aprende a se mover, mas se move também para aprender.

O movimento é, também, uma brincadeira que o ser humano desenvolve desde o nascimento e, através do mesmo, realiza uma troca com o meio em que vive e adquire experiências.

Assim, a brincadeira é um instrumento que fornece à criança a experiência necessária ao seu desenvolvimento sensorial, motor, perceptual, cognitivo, afetivo e cultural.

O brincar é o início do processo de aprendizagem: a criança brinca naturalmente, num processo biológico, inato e genético, com a mera finalidade de aprender a aprender. Pela brincadeira ela explora o seu corpo e o seu ambiente, desenvolvendo as sensações exteroceptiva, proprioceptiva e vestibular.

Brincando a criança conhece a si própria e o mundo que a rodeia. O brincar faz parte do processo natural de desenvolvimento, pois é dessa forma que ela descobre suas mãos e aprende a utilizá-las, explora outras partes do seu corpo, diferencia formas e texturas dos objetos levando-os à boca e manuseando-os. Deslocando-se de um lado para outro, percebe sobre distância e tempo que a separa dos objetos. Assim, adquire as experiências sensoriais, motoras, cognitivas e afetivas, reforçando o processo (Finnie, 1980).

Acrescentamos, por outro lado, que a criança com deficiência física tem uma certa especificidade nas suas características e, portanto, necessidades de mediação social, de comunicação, de socialização, de atividades culturais, entre outras, que são universais.

Uníversal é a brincadeira, “que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação” (Winnicott, 1975, p. 63).

Particularmente, para as necessidades do presente estudo, abordaremos, dentre as deficiências físicas, apenas o que diz respeito à criança portadora de paralisia cerebral, tema que será tratado a seguir.

3. PARALISIA CEREBRAL

3.1. O que é

Paralisia cerebral é uma desordem do encéfalo imaturo, isto é, a lesão pode ocorrer na gestação, durante o parto ou após o nascimento, antes de estar completo o desenvolvimento funcional da motricidade. A idade limite para se caracterizar a paralisia cerebral não está definida, pois enquanto alguns autores como Brandão (1992), consideram as lesões que acontecem até os dezoito ou vinte e quatro meses de idade e a American Association for Cerebral Palsy, em Nelson (1994), as ocorridas até os cinco anos.

A lesão é estacionária e se caracteriza pela falta de controle sobre os movimentos em função da distribuição anormal de tônus postural e do desequilíbrio da atividade muscular, ocasionando inabilidades de posturas e, portanto, alterações no desenvolvimento sensório-motor da criança.

Já em 1955, Cruickshank e Raus, pontuavam que o problema do paralítico cerebral é, também, psicológico, sociológico e econômico, pois esta criança geralmente é isolada do contato social, agravado pelo fator econômico que pode acarretar falta de informação à família e, principalmente, a dificuldade de tratamento.

3.2. Classificação da paralisia cerebral

As alterações motoras são classificadas quanto à sua topografia em tetraplegia, triplegia, monoplegia e hemiplegia, indicando respectivamente que os movimentos dos quatro, de três, de um membro e de um dimídio do corpo estão alterados. Temos ainda a diplegia,

significando que os membros inferiores são mais prejudicados que os membros superiores (Basil, 1995 e Braga, 1995).

Quanto ao tônus postural é classificada em hipotônica (geralmente de caráter transitório), espástica (lesão no feixe piramidal), atáxica (lesão no cerebelo), atetóide (lesão no feixe extrapiramidal) e mista (Basil, 1995 e Braga, 1995).

Para Souza (1997), 75% dos casos são do tipo espástico e Shepherd (1996) relata que é rara a presença desta alteração já no RN e que a mesma “resulta da combinação de reflexos de distensão hiperativos (hiper-reflexia), alterações na estrutura e função dos músculos e da atividade muscular anormal” (p. 116) e não devido unicamente à lesão neurológica, como era defendido anos atrás.

Por outro lado, o atetóide apresenta flutuação de tônus que interfere nos ajustes posturais.

Em relação à ataxia podemos destacar como características dificuldades na direção, na força, na amplitude e na velocidade dos movimentos (Shepherd, 1996) e, ainda, “falhas na integração dos estímulos sensoriais” (p. 123).

A mesma autora se refere às mistas “nas quais se combinam as características das formas espástica, atetóide e atáxica” (p.115).

3.3. Especificidade do desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral

A criança portadora de paralisia cerebral (aquela mais comprometida) passa com dificuldade por aquele processo, descrito anteriormente para a não deficiente, porque pouco vivenciou as experiências necessárias para o seu desenvolvimento sensório-motor. A lesão interfere no desenvolvimento da criança e, por outro lado, podemos afirmar que esse atraso é reforçado por fatores ambientais e culturais.

A alteração no SNC imaturo provoca perda de algumas das suas funções, tendo como consequência a adaptação e a reorganização deste sistema, levando a uma especificidade no seu desenvolvimento, caracterizada pela falta de controle sobre os movimentos, ocasionando padrões individuais que fogem daqueles estipulados culturalmente.

A lesão interfere no equilíbrio tônico, na mecânica da coordenação motora que, por sua vez, afetam a adaptação postural necessária para que as mudanças de posição ocorram com harmonia e a movimentação voluntária. Assim, limita tanto a maior exploração de si mesma e do ambiente, como a aquisição de experiências, dificultando as atividades da criança para a execução de movimento funcional e, conseqüentemente, originando uma privação sensório-motora, cognitiva, afetiva e cultural.

Entendemos o movimento funcional como sendo aquele que é executado para uma certa finalidade. Quando traz experiência para a criança e satisfação pela ação realizada, leva à melhoria daquele mesmo movimento.

O desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral é bastante específico e as alterações características geralmente vão interferir diretamente na sua capacidade de brincar e, assim, na sua capacidade de aprender.

Exemplificando, a mãe naturalmente estimula o bebê brincando, através de balbucios, sorrisos, expressões faciais e/ou corporais e o bebê portador de paralisia cerebral responde pouco. Com o tempo, ela tende a brincar menos com seu filho, ocorrendo prejuízos no vínculo entre mãe e criança. Um dos agravantes para este acontecimento é o bloqueio que a deficiência da criança ocasiona na família e, acrescentamos, poucos pais recebem ajuda suficiente para compreender o problema apresentado.

Esta interação é fundamental para o desenvolvimento da função perceptiva, ao ajustamento das mudanças de posturas, para uma relação afetiva adequada e para a aquisição dos sentidos de segurança. A falta dessa interação e as condições ambientais que passam a ser cada vez mais precárias, somadas com as limitações impostas pela lesão cerebral, são fatores desfavoráveis para a evolução dessa criança.

O ambiente no qual vive tem ação direta neste processo, assim, se ela não brinca e não participa da vida familiar, a inatividade pode reforçar aquelas alterações.

Outro aspecto que interfere no desenvolvimento dessa criança é a não modificação de alguns reflexos, como, por exemplo, o

RTCA que atrasa atividades como levar a mão e objetos à boca e na linha média, manusear objetos com as duas mãos e, até mesmo, pode impedir o rolar com dissociação de cinturas e o aparecimento das reações de retificação e as de equilíbrio (Bobath, 1979 e 1984). Como este reflexo geralmente predomina em um dos lados, compromete a aquisição da noção sensorial de encurtamento e alongamento e transferência do corpo de um lado para o outro.

Geralmente ela nasce hipotônica, não apresentando o padrão flexor (enrolamento) próprio do RN normal e, em função da alteração tônica que evolui gradativamente, adquire posturas alteradas. Quando existe um aumento de tonicidade da região posterior do tronco, ocorre retração cervical e, se a lesão for muito grave, extensão dos ombros, com adução das escápulas, levando a uma tensão dos músculos posteriores do tronco (Telg, 1996a e 1997).

A mesma autora explica que, com o passar dos meses, esta tensão e o tônus postural alterado não permitem o trabalho dos músculos anteriores do tronco. Aquela posição dos ombros e das escápulas, provocam contratura da musculatura cervical e instabilidade do tronco, dificultando o desenvolvimento do controle da cabeça. Quanto mais grave for o quadro, mais proximal será a fixação do padrão postural.

A rotação interna dos membros superiores, a pronação do antebraço, a flexão dos cotovelos, punhos e dedos e adução do polegar, característica dessa criança, é resultante da fixação proximal do padrão postural (Telg, 1997), diminuindo a capacidade do movimento funcional.

Ao movimentar o braço, por exemplo, para levar o dedo polegar à boca, geralmente não realiza o movimento de torção/tensão e, portanto, a flexão do cotovelo com supinação do antebraço, que permite o direcionamento.

A simples brincadeira de sugar os dedos, está prejudicada devido à fixação da cintura escapular que causa dificuldade de levar os braços à frente e, assim, levar os dedos à boca, interferindo na descoberta de suas mãos, comportamento fundamental para o desenvolvimento da coordenação óculo-manual. A ausência dessa coordenação impede que a criança realize movimentos do(s) braço(s) e da(s) mão(s) em direção a um objeto.

Por sua vez, o desequilíbrio tônico dos membros inferiores atrapalha os movimentos de flexão, rotação externa e abdução do quadril e de flexão do joelho, necessários para brincar de levar o pé em direção à boca.

A ausência ou pobreza dos movimentos voluntários, das reações de retificação e as de equilíbrio, da transferência de peso e da dissociação das cinturas escapular e pélvica, interfere na aquisição de habilidades motoras.

Portanto, a não ser que seja um caso leve, a criança tem experiências sensório-motoras limitadas, tanto no sentido de brincar levando a mão à boca e chupar o dedo, como para unir as mãos na linha média para manusear objetos, explorar a si mesma e o ambiente, rolar, passar para a posição sentada e para a em pé e andar. Consequentemente, o esquema corporal encontra-se alterado.

Quando na posição prona, geralmente apresenta dificuldades na rotação cefálica e na transferência de peso para um lado e para o outro, na elevação da cabeça e na extensão do tronco. Telg (1996a) vai mais adiante explicando que devido a estes fatos, o uso dos membros superiores e das mãos para apoio encontra-se alterado, o que irá afetar diretamente a possibilidade futura da marcha.

Ainda nesta posição, o padrão postural dos membros inferiores em extensão, adução e rotação interna, dificulta a flexão das articulações dos quadris e dos joelhos e, consequentemente, os movimentos de arrastar e de engatinhar. Determinados movimentos estão ausentes ou incompletos como, por exemplo, o rolar com dissociação, o passar do decúbito prono para a posição sentada.

Além disso, quando sentada no chão com os membros inferiores para frente, mantém uma postura típica, que consiste na flexão dos joelhos e adução e extensão dos quadris, provavelmente devido ao encurtamento muscular (Shepherd, 1996).

Assim, senta no sacro adotando a postura cifótica da coluna vertebral. Esta encurta os músculos peitorais e interfere no trabalho da musculatura abdominal. Por sua vez, o sentar no sacro, não permite a estabilização do tronco inferior e nem a transferência de peso. Para que esta criança obtenha um bom controle de tronco ela necessita das reações

de equilíbrio desenvolvidas e da capacidade de transferência do peso no sentido lateral, alongando o lado da transferência e encurtando o outro. Este comportamento é que permitirá a aquisição da marcha (Telg, 1996a). Outras vezes, adota a posição sentada entre os membros inferiores (conhecida como postura em “W”), provocando flexão dos quadris e reforçando a dos joelhos e a rotação interna e a adução dos quadris.

Na posição sentada em uma cadeira, também pode haver adução e rotação interna dos quadris e flexão insuficiente destes e dos joelhos, atrapalhando o apoio dos pés no chão, que, muitas vezes, já se encontra limitado pelo equinismo. Estes fatores, somados à inabilidade do uso dos membros superiores para apoio, dificulta a passagem para a posição em pé (Shepherd, 1996).

Portanto, se o tronco está mal alinhado e com desequilíbrio tônico, os movimentos voluntários, a transferência de peso e as reações posturais encontram-se prejudicados, interferindo diretamente nas atividades na posição em pé e na marcha.

Concordando com Piret e Béziers (1992) e Béziers e Hunsinger (1994), vemos que o desequilíbrio entre as musculaturas posterior e anterior do tronco, dificulta a realização de enrolamento, endireitamento, torção e tensão, fundamentais para a aquisição do controle de cabeça e do tronco e do movimento funcional dos membros. Este conjunto de situações atrasa o desenvolvimento sensório-motor.

Tanto a desvantagem mecânica quanto a neurológica poderão levar a contraturas músculo-esqueléticas, que interferem nas atividades da criança. Elas se desenvolvem em consequência “do desequilíbrio da atividade muscular, da falta de movimentos ativos funcionais (...) do posicionamento prolongado (...) e do efeito desses fatores sobre o crescimento” (Shepherd, 1996, p. 118).

Entre as retrações músculo-tendíneas podemos citar as dos músculos adutores e rotadores internos do ombro, flexores do cotovelo, punho e dedos e adutores do polegar. Em relação aos membros inferiores temos as dos músculos da panturrilha, reto femoral e adutores do quadril (Shepherd, 1996). Por sua vez, entre as deformidades mais encontradas, a luxação ou sub-luxação coxofemoral, lordose, escoliose e cifo escoliose da coluna vertebral (Bobath e Bobath, 1989).

A manutenção dos padrões patológicos tornam progressivas as deficiências conseqüentes, limitando, ainda mais, a aquisição de experiências sensório-motoras. Ainda, Levitt (1982), afirma que a diminuição de movimentos impede à criança “explorar o meio em forma completa, o que limita sua aquisição de sensações e percepções das coisas cotidianas.” (p. 16)

3.4. Distúrbios associados

A criança portadora de paralisia cerebral, em geral apresenta, também, outras dificuldades, tais como, sensorial, perceptual e cognitiva.

Essas podem ser primárias (causadas pela lesão) ou secundárias que são resultantes de movimentos alterados, dos fatores ambientais e das atividades não vivenciadas pela criança, como, por exemplo, o uso das mãos para alcançar, agarrar, manipular objetos e a exploração de seu próprio corpo (Shepherd, 1996).

A pouca referência visual, pode ser responsável, por exemplo, pelas alterações do esquema corporal e da orientação no espaço (Shepherd, 1996), interferindo no modelo motor, no processo cognitivo, na questão afetiva e na interação com o ambiente (Duarte, 1998). Os problemas auditivos, visuais e da fala podem por sua vez afetar o processo cognitivo, acarretando novos problemas no desenvolvimento geral da criança (Basil, 1995).

Shepherd (1996) destaca, entre os distúrbios associados, a agnosia que é a não interpretação do estímulo (tátil, visual e espacial) e a apraxia, que é a dificuldade em realizar um movimento, ainda que compreendido. Essas alterações indicam processamento incorreto dos “estímulos sensoriais nos quais se baseiam o comportamento motor” (p. 133), o que pode interferir no processo cognitivo.

Entre os estudiosos que pesquisaram as alterações sensoriais e/ou perceptuais em crianças portadoras de paralisia cerebral, podemos citar o trabalho de Tachdjian e Minear (1958). Na análise dos resultados, concluíram que as crianças que apresentaram alterações na percepção (de números traçados na pele, de peso, de localização do estímulo tátil, de discriminação grossa e pontiaguda, de temperatura e de dimensões),

também apresentaram alterações ou na agnosia tátil, ou na discriminação de dois pontos ou, ainda, no sentido de posição (também conhecido como sentido proprioceptivo).

Além disso, verificaram que nas crianças portadoras de hemiplegia o membro não afetado possuía sensações normais. Nos demais tipos de paralisia cerebral o mesmo acontecia com os membros menos comprometidos. Notaram, também, que as crianças atetóides foram as que menos apresentaram distúrbios sensoriais.

Podemos inferir que o movimento apresentado pelo atetóide, mesmo que descoordenado, possibilita a aquisição de experiência sensorial.

Em um estudo realizado por Jones (1960) os resultados mostraram que a percepção do movimento passivo ou sentido de posição parece melhorar com a idade, que existe uma correlação entre o ganho da percepção sensorial e desenvolvimento da função motora e que a “alteração sensorial é sempre associada ao pouco uso funcional da mão hemiplégica” (p.774). Ainda, chama a atenção para a importância do tratamento utilizando a estimulação sensorial.

Kenney (1963) investigou a percepção sensorial em crianças portadoras de paralisia cerebral com capacidade de expressar suas respostas, inteligência suficiente para reconhecer o objeto visualmente, assim como, entender as funções e as finalidades dos mesmos. Constatou através da análise e comparação dos dados que todas as crianças do grupo controle (não deficientes) responderam os itens do teste corretamente e 73% dos paráliticos cerebrais apresentaram alguma alteração na percepção. Por outro lado, questiona se as atividades de reconhecimento de objetos, diferença na forma, na textura e nas funções poderiam contribuir para o desenvolvimento das percepções.

É importante ressaltar que, tanto para Tachdjian e Minear (1958) como para Kenney (1963), as alterações sensoriais nas mãos de crianças com paralisia cerebral se devem às lesões orgânicas no cérebro, assim como à falta de experiência pelo desuso da(s) mão(s).

Menken, Cermak e Fisher (1987) investigaram as diferenças das habilidades de percepção visual entre dois grupos de crianças com Quociente Intelectual (QI) normal. O primeiro grupo era composto de

crianças portadoras de paralisia cerebral e o segundo grupo (controle) era de crianças não deficientes. Os resultados do estudo mostraram diferenças significativas entre eles, sendo que as pontuações foram mais baixas para o grupo de crianças portadoras de paralisia cerebral. Isto significa que este grupo apresenta maior déficit na percepção visual que as outras crianças.

Weel, Meer e Lee (1991) realizaram um trabalho com nove crianças portadoras de paralisia cerebral hemiplégicas e doze normais, com o objetivo de comparar os movimentos de pronação e supinação em tarefas abstratas e concretas (tocando tambor). As crianças normais não mostraram diferenças significativas enquanto que as demais apresentaram uma diferença maior que vinte por cento na amplitude de movimentos de supinação, quando realizando tarefas concretas.

Concluem que, na tarefa concreta, os movimentos são controlados pelas informações visuais, auditivas e táteis proporcionadas pelo meio e a obtenção da meta é prontamente percebida pela criança. Em contrapartida, executar uma tarefa abstrata depende da informação proprioceptiva correspondente ao próprio movimento. Como essa informação é inadequada para ela, conseqüentemente não pode demonstrar todo seu potencial para fazer o movimento.

Como o comportamento do indivíduo depende também das experiências com o ambiente, com o próprio corpo e com outrem, a criança portadora de paralisia cerebral, não vivenciando essas situações, não organiza suas sensações e não reage naturalmente frente a uma experiência sensorial. Sendo assim, a aquisição de novas habilidades e o aperfeiçoamento das já vivenciadas, se ocorrerem, demoram muito mais tempo, dependendo da gravidade do caso.

Entendemos, assim, que ela geralmente reage a poucos estímulos advindos do ambiente; a resposta, quando ocorre, é demorada ou só resulta de determinados estímulos, necessitando, portanto, de trabalho contínuo para que tire proveito da experiência.

Em especial, essa criança precisa ter experiências que supram as suas deficiências sensoriais e facilitem suas respostas motoras. Essas experiências se referem à estimulação advinda do contato corporal com a mãe e da exploração de si mesma e do ambiente. Aquele contato corporal, já existente na vida intra-uterina, sofre uma ruptura com o nascimento e

passa a ser realizado a partir da disponibilidade do adulto e quase nunca a partir da iniciativa da criança.

Com o passar dos meses, a criança normal consegue adquirir a iniciativa para buscar o contato, mas isto geralmente não acontece com a criança portadora de paralisia cerebral, em função da sua deficiência que limita suas experiências, agravando o problema motor originado na lesão. Essa falta de experiências vem da estimulação inadequada e em intensidade e quantidade insuficientes para a resposta.

Concluimos que o desenvolvimento ocorre em todos os momentos, marcado por novas aquisições e novos progressos; é um processo constante de transformação e de adaptação. Portanto, a criança deve ser encorajada, incentivada e acompanhada nas suas atividades e devemos oferecer condições para que brinque interagindo com as pessoas e com os objetos e explorando o meio ambiente.

3.5. Aprender fazendo, experimentando e usufruindo

Vimos, anteriormente, que a criança desenvolve de forma natural, pelos estímulos do meio ambiente, suas capacidades sensório-motoras: ela brinca, aprende a aprender e adquire sensações.

Por outro lado, a criança portadora de paralisia cerebral geralmente tem pouco acesso a esta experiência, pela sua própria limitação e por falta de oportunidades do meio, agravando o atraso de seu desenvolvimento. Este atraso não é causado unicamente pela lesão cerebral, mas também pela falta de estimulação de um modo geral, frisando aqui, a sensorial.

Assim, cada vez mais, se volta para seu mundo, não se integrando à sociedade e não participando da cultura. Naturalmente, com suas limitações de locomoção e de expressão, tem maiores dificuldades para se integrar ao seu meio. Somando à falta de estímulos ambientais advinda das condições de sua educação, geralmente não brinca ou suas brincadeiras são limitadas. Isto porque não consegue se expressar por falta do repertório necessário para iniciar o movimento, ou porque quase ninguém brinca com ela, dificultando a aquisição daqueles comportamentos próprios da infância.

Em consequência, podemos perceber que geralmente não tem acesso aos grupos infantis e seus jogos culturais, que colaborariam com o seu processo de formação e desenvolvimento, acarretando maior limitação no aprendizado sensório-motor.

A criança normal chega “preparada” à escola; por pequena ou pobre que tenha sido sua experiência anterior ela teve condições de responder. Portanto, toda aquela estrutura educacional, anteriormente descrita, lhe é suficiente, pois ela conseguirá se adaptar aos novos estímulos.

Por sua vez, a criança portadora de paralisia cerebral, tem uma dificuldade natural em adquirir experiências. Em geral, seus primeiros anos de vida foram consumidos em clínicas médicas e terapêuticas, algumas vezes desnecessariamente, em termos de quantidade, acarretando por um lado uma sobrecarga de compromissos e, por outro, tirando-lhe o tempo que poderia ser dedicado a outras atividades tranquilas, prazerosas e interessantes, próprias do mundo infantil. Assim, quando chega à escola ela tem poucas condições de responder aos estímulos, por não ter vivenciado situações tais como brincadeiras, trocas afetivas com os familiares e convivência com outras crianças.

Devido às características que apresenta, precisaremos conhecer suas necessidades, seus interesses particulares e obter informações para que a atenção dispensada a ela seja a mais global possível, partindo dos trabalhos mais utilizados.

Os princípios do Método Bobath, “a inibição dos padrões posturais da atividade reflexa anormal e a facilitação de reações posturais” (Duarte, s/d, p. 3), são considerados básicos para a estimulação dessas crianças. Esta era realizada, associando a inibição com a facilitação, através de técnicas especiais de manuseio, visando a normalização do tônus postural e a facilitação das reações posturais, seguindo-se as etapas do desenvolvimento motor, dentro de uma seqüência invariável.

Considerava-se, segundo Shepherd (1996), que os comportamentos anteriormente adquiridos eram requisitos indispensáveis para os atos subseqüentes, como por exemplo, o bebê desenvolvia primeiro o controle de cabeça e depois o do tronco. Portanto, a criança

deficiente precisaria adquirir “uma certa seqüência em posição ventral, progredindo em sentido crânio-caudal e próximo-distal, antes de tentar a posição em pé” (p. 11), engatinhar antes de andar e, sentar-se no chão antes de na cadeira.

O Método Bobath tem passado por importantes modificações nos últimos anos e, atualmente, preconiza que a inibição e a facilitação dos movimentos devem ser realizados a partir de situações funcionais.

Assim, daremos condições para que a própria atividade realizada favoreça as reações de retificação e as de equilíbrio. Desta forma, a criança vivenciará situações e experiências importantes para seu desenvolvimento.

A importância daquela situação funcional pode ser explicada por Weel e col. (1991), pois para eles o movimento é parte integrante de um ato. A habilidade para executar o movimento dependerá do quanto a criança tiver praticado e do seu interesse na realização do ato e da qualidade das informações disponíveis para o controle do movimento. Acrescentam que tarefas concretas geralmente têm um maior suporte de informações do meio.

Os trabalhos de Levitt (1982) e Shepherd (1996) nos mostram que as reações posturais e os movimentos voluntários, desenvolvem-se simultaneamente e, portanto, devem ser estimulados conjuntamente. Shepherd (1996) e Telg (1997) ampliam o enfoque para os aspectos biomecânicos, além dos neurológicos, reforçando a necessidade de mudanças no meio ambiente para que a criança alcance suas metas.

“Para a interação voluntária e eficiente com o seu ambiente, é preciso que o indivíduo, seja qual for a sua idade, seja capaz de controlar ativa e independentemente a contração de seus músculos e os movimentos dos segmentos de seu corpo.” (Shepherd, 1996, p. 46)

Sabemos que o problema neurológico acarreta alterações do tônus que, por sua vez, levam a padrões motores e movimentos característicos. A análise biomecânica nos mostra que existem, também e em consequência desses fatos, tensões nos grupos musculares e desalinhamentos articulares, agravando o quadro.

Concordando com essas idéias, também vemos que seria importante que o atendimento se voltasse à estimulação sensorial, ao estabelecimento do alinhamento postural e ao equilíbrio tônico entre os grupos musculares, para promovermos a resposta motora, objetivando função e planejamento motor e, assim, poderíamos vir a colaborar no aprendizado. A inibição e a facilitação continuam sendo importantes, mas é necessário favorecer as reações posturais através dos movimentos voluntários auto-iniciados.

Segundo Ayres (1983) planejamento motor "é o processo sensorial que permite que nos adaptemos a uma tarefa não familiar e, então, aprender como executá-la automaticamente" (p. 63).

No entanto, entendemos que o trabalho clínico, de uma forma geral, tem enfatizado os aspectos motores, o que realmente estimula as sensações exteroceptivas, proprioceptivas e vestibulares, pois o próprio movimento é um feedback para as mesmas. A estimulação sensorial é utilizada apenas secundariamente, para ajudar na resposta motora. Mas, isto não é suficiente para esta criança: o estímulo inadequado ou mesmo sua falta ou excesso, não despertam o seu interesse e acarretam respostas limitadas.

Assim, a deficiência não está apenas na criança, mas também na ligação que é feita com o ambiente físico, social e cultural, pelas pessoas que a cercam e na forma como é estimulada.

Mas, para nós, a estimulação significa proporcionar um ambiente favorável para que a criança reaja e participe das atividades, interagindo com o meio. Este não é apenas físico: a atuação calorosa e afetiva faz a diferença. A aproximação é conseguida facilmente através de um acompanhante que a leve a brincar e a aprender.

Vemos que uma das condições necessárias para melhoria no atraso é o suprimento desta estimulação pelo tempo que for preciso, com paciência e companheirismo, tentando descobrir os interesses da criança para oportunizar a prática de atos motores, dentro dos limites adequados à sua deficiência. Agindo assim, ela estará se beneficiando nos aspectos motor, sensorial, cognitivo, afetivo, social e cultural.

Para o desenvolvimento de suas capacidades, devem ser atendidas outras duas condições: que o estímulo seja realizado nos seus

momentos receptivos e que venha ao encontro das suas necessidades e interesses.

Complementando as informações sobre o trabalho que é realizado com crianças portadoras de paralisia cerebral, levantamos, também, os pontos de vista de diferentes autores relacionados com formas de abordagens no atendimento terapêutico.

Finnie (1980) indica uma série de atividades através de brincadeiras. Propõe que, inicialmente, o terapeuta analise as dificuldades do paciente em termos de movimentos e de padrões posturais indicando a melhor forma de ajudá-lo, por meio de constante posicionamento e adequação de utensílios (cadeiras, pranchas, redes, etc.) e de brincadeiras. Todo trabalho é realizado nas atividades da vida diária e baseado no desenvolvimento, utilizando o próprio corpo da criança, o ambiente e objetos caseiros, transformando-os em brinquedos que propiciam a brincadeira, o recurso que irá favorecer o aprendizado da criança. Para tanto, os pais devem receber instruções detalhadas para que possam dar continuidade ao tratamento em casa.

Sparling, Walker e Singdahlsen (1984) realizaram um estudo sobre "o efeito do jogo educacional como uma abordagem de intervenção" (p. 603), para estimular o processo de desenvolvimento cognitivo, da linguagem, sócio-emocional, motor e das atividades da vida diária. Os sujeitos do estudo foram quatorze crianças, com idade média de quatro anos e meio, sendo oito com comprometimento neurológico severo e seis moderado. Após sete semanas de intervenção, ao analisarem os resultados verificaram que houve uma melhora significativa em todas as áreas.

Estudiosos, como Anderson, Hinojosa e Strauch (1987) acreditam na integração de atividades de jogo com o tratamento neurodesenvolvimental de crianças portadoras de paralisia cerebral. Defendem, ainda, que os objetivos terapêuticos da incorporação do jogo no tratamento são:

"a) desenvolver práticas de conhecimento e percepção específicas, b) prover experiências apropriadas de atividades como estímulo para padrão de movimento normal e, c) motivar a criança para intervenção de apoio às necessidades normais de desenvolvimento." (p. 423)

Desta forma, visam adequar o tônus postural e proporcionar padrões posturais e movimentos automáticos, facilitando, assim, a sua participação no jogo, beneficiando-as no aspecto motor, perceptivo, visual, cognitivo e social.

Analisando esses trabalhos podemos concluir que a brincadeira é um dos recursos recomendados para ajudar qualquer criança a adquirir experiências que contribuirão para o desenvolvimento das suas habilidades. A criança portadora de deficiência comumente não realiza aquele movimento iniciador do seu contato com o mundo. Através desta atividade acreditamos que estaríamos contribuindo para a construção do alicerce de seu aprendizado sensório-motor.

Oliveira (1986), considera que a criança, brincando, entregue-se totalmente à experiência, projetando-se no mundo para a conquista de algo externo a ela, “constituindo-se como sujeito de sua história” (p. 21).

Podemos exemplificar esta idéia relatando uma experiência:

em uma ocasião tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho de brincadeiras com crianças portadoras de paralisia cerebral, matriculadas em uma classe especial de deficientes físicos da rede oficial de ensino. A atividade era a "brincadeira de passar anel". Em um determinado momento uma das crianças perguntou baixinho: "Tia, o anel está nas minhas mãos?"

Vemos aqui, uma criança que apresenta agnosia tátil, distúrbio esse que ainda não tinha sido detectado profissionalmente na mesma e que pode trazer dificuldade de aprendizagem. Apesar de a criança ter dúvidas em relação à posse do anel, percebemos que participava e, ao mesmo tempo, desejava ser o personagem principal.

Relatamos uma outra experiência:

em uma situação clínica de fisioterapia, a mãe de uma criança portadora de atraso do desenvolvimento sensório-motor falou: "Eu não sei mais brincar com meu filho" e uma outra mãe disse: "Todo mundo só fala o que meu filho não pode fazer o que ele pode ninguém fala nada."

Entre os trabalhos consultados, sobre a importância do papel da família, comentaremos os de Finnie (1980), Buscaglia (1993), Nelson (1994), Shepherd (1996) e Glat (1996). Esses autores analisam toda a

problemática da família e concluem que ela precisa participar do processo terapêutico da criança.

Buscaglia (1993) coloca os pais no papel de principais educadores da criança:

“Não importa quantos profissionais trabalhem com os deficientes durante sua vida, não haverá um que tenha um efeito mais pungente, influente, duradouro e significativo sobre eles do que a família. Os membros desta estarão em contato contínuo (...) ensinando-lhe os costumes e hábitos da cultura e estipulando as regras para o jogo da vida.” (p. 128)

Afirma que a família geralmente sofre um impacto na ocasião da descoberta do problema, causado pelos preconceitos próprios ou de terceiros, passando a olhá-la como uma pessoa doente, o que reforça ainda mais a deficiência.

Isto se converte em um bloqueio, que se manifesta através do medo da deficiência e/ou pela superproteção, em nada colaborando para o desenvolvimento do filho. Os pais não são esclarecidos de que devem tratá-lo da mesma forma que qualquer outra criança, apenas com uma adaptação, em termos quantitativos e qualitativos, levando em conta os interesses e as necessidades do filho.

Finnie (1980) e Shepherd (1996) salientam a participação dos pais na terapia, aprendendo todos os seus exercícios e manuseios, mas a primeira autora, mais que a segunda, destaca a importância da estimulação através da brincadeira.

O aspecto positivo que podemos entender do trabalho de Nelson (1994) é o de enfatizar a necessidade de ajuda aos pais, para que consigam perceber as respostas do seu filho deficiente, que significam mudanças positivas.

Glat (1996) discute a influência da família no processo de integração do deficiente, tanto em casa como na sociedade. Aborda o impacto psicológico causado pela descoberta da problema, que, por sua vez, gera sentimentos contraditórios. Propõe que a atenção dada pelos diversos profissionais à criança deve ser reenfocada na família.

É comum não colocarmos os familiares no contexto da criança deficiente, apesar de serem estes os responsáveis, por direito, pela

sua iniciação à vida. Essa preparação é para aquele papel que geralmente a família exerce junto às outras crianças, ajudando no seu crescimento e desenvolvimento nos aspectos afetivo, sensorial, motor, cognitivo e sociocultural. Por outro lado, na situação familiar, a mãe tem um papel preponderante, pois é ela que, naturalmente, dispensa cuidados ao filho. Podemos considerar que o fator fundamental para o desenvolvimento, dito normal, é a sua presença e a qualidade desta presença.

Froebel, em seu livro “Mutter and Kose Lieder”, comentado por Kishimoto (1992), já destacava a interação mãe e filho, realizada através de brincadeiras, desde os primeiros anos de vida, como sendo o primeiro passo para a educação infantil.

O universo das interações da criança vai se estendendo a outros membros da família, ampliando aquelas bases e, assim, passando a reconhecer o mundo dos objetos e o mundo das outras pessoas, diferenciando-se nele, adaptando-se e integrando-se a ele (Vayer, 1990). Ao vivenciar situações familiares nos aspectos sociais e culturais ela se insere no mundo em que vive.

Muitas vezes, não encontramos justificativa para a lenta evolução da criança. Dificilmente analisamos que deixamos de verificar todas as possibilidades e uma delas se refere à melhor atenção à mãe. Na maioria das vezes esse contato acontece de forma superficial e as instruções são demasiadamente técnicas, rígidas e, principalmente obscuras. Assim, ela tenta estimular seu filho mecanicamente, preocupando-se em seguir fielmente o exercício que lhe foi “ensinado”, de um modo, talvez excessivamente, cuidadoso e impessoal, insuficientemente intenso e caloroso para que sintam prazer no contato.

Na prática profissional em geral fragilizamos a criança portadora de paralisia cerebral e, assim, temos alertado com exagero a mãe com proibições e limitações em relação aos movimentos, às atividades, às posturas, etc., sem abrir possibilidades positivas, frustrando-a, pelo que lhe é exigido, tirando-lhe sua espontaneidade e criatividade no contato com seu filho.

Assim, a mãe fica sem opções e o filho, por sua vez, é tornado ainda mais limitado. Também, nos esquecemos de que não podemos transformá-la em terapeuta e que não tem conhecimento sobre as

características dos diferentes tipos de paralisia cerebral e de como a especificidade do desenvolvimento de seu filho interfere no processo de aprendizagem.

Isto posto, concluímos que é preciso que haja uma mudança na forma de nossa atuação perante o papel que a mãe de uma criança portadora de paralisia cerebral deve assumir fora da clínica.

Imaginemos estar brincando de fazer uma peça de teatro, que se desenvolve em um cenário bastante simples: uma casa. A iluminação é pobre com um único foco sobre o diretor.

Ele comanda o espetáculo de longe, sem se “misturar” com os atores e sem participar do processo mas exigindo o máximo de perfeição. Em nome do bom andamento da peça, o diretor cerca o ator principal de exagerados salamaleques e alertando o ator coadjuvante em relação aos movimentos, às atividades e às posturas permitidos ao outro ator. O roteiro deve ser seguido rigidamente.

Assim, o ator coadjuvante tenta fazer seu papel da melhor forma possível (para o diretor), apenas tentando seguir fielmente o difícil e complicado roteiro, sem questionar e sem abandonar a peça.

O diretor se esquece de que não pode transformá-lo, este ator coadjuvante, em um especialista, com conhecimento de toda a problemática que envolve o ator principal. Desta forma, este papel é realmente complexo.

O ator principal, por sua vez, tem um papel bem fácil: só precisa ficar passivamente em qualquer ponto do cenário, esperando que alguma coisa seja feita nele ou por ele. Tudo conforme o roteiro.

Propomos, agora, uma mudança na peça. O cenário é o mesmo, porém, a iluminação passa a ser bastante clara, de modo a podermos ver igualmente todos os personagens, inclusive o diretor, que, também, passa a ser um dos atores. O ator coadjuvante passa a ser um dos principais, com liberdade de atuação e o ator principal, que continuará sendo o outro principal, passará a ter também um papel ativo, pois poderá propor mudanças de enredo ou de papéis e o início e o fim da peça. As apresentações serão diárias, sem hora marcada e tempo pré-determinado de duração e, ainda, poderão ser sempre diferentes da do dia anterior. Aos

poucos, novos atores virão participar da mesma peça, liberando o antigo ator coadjuvante, ainda que parcialmente, do seu papel e o ator principal fica cada vez mais independente. No final, ele poderá vir a ser diretor da sua vida.

Entendemos, assim, que o melhor meio, do qual devemos lançar mão, para o atendimento dos reais interesses da criança, é a brincadeira e que quem deve assumir o papel daquele acompanhante mais adequado para a realização da estimulação é a própria mãe.

No entanto, ela necessita de orientação para superar seus bloqueios, a fim de readquirir o prazer do contato, perdido pelo excesso de cuidados que lhe é sugerido pela tecnicidade das práticas terapêuticas. Esta orientação deve ser dada de forma simples e voltada para as atividades de brincadeiras, integrando-as na rotina do dia-a-dia, de um jeito divertido, com prazer e com amor, enfatizando o potencial: **a criança pode e deve brincar**. Assim, entendemos que a brincadeira supre suas necessidades, pois apresenta componentes que envolvem os vários aspectos referentes ao seu desenvolvimento.

As atividades da criança portadora de paralisia cerebral precisam ser desenvolvidas com motivação, alegria, bom humor, delicadeza e afeto. Assim, as técnicas a serem utilizadas não devem ser rígidas, mecânicas e impessoais, pois elas devem estar a serviço da brincadeira, para que, em primeiro lugar, a mãe e seu filho sintam prazer no que fazem. Depois que ele começa a reagir, a família, naturalmente, participa da brincadeira.

4. MÉTODO

4.1. Sujeitos

Participaram deste estudo duas duplas formadas por mãe e seu filho portador de paralisia cerebral, único critério estabelecido. Definimos os sujeitos como as crianças C1 e C2 e suas respectivas mães M1 e M2. Desenvolvemos o trabalho, separadamente, com cada uma das duplas.

Quando as mães tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa, M1 (através de conversa com a pesquisadora) e M2 (por indicação da fisioterapeuta de seu filho) se interessaram em participar. A pesquisadora havia realizado trabalho de fisioterapia com as crianças em um contexto clínico convencional, na forma de estágio supervisionado, em 1995.

4.2. Caracterização dos sujeitos

C1: do sexo masculino, com três anos e seis meses de idade no início desse estudo, com o diagnóstico de diplegia espástica. Não andava, apresentava hiperextensão de cabeça, pobre controle de tronco e de cabeça, transferência de peso e reações de equilíbrio alteradas, falta de controle sobre os movimentos de todo o corpo, sendo leve nos membros superiores, não interferindo na realização da maioria das suas atividades manuais. Não tinha diagnóstico de transtornos da fala e da cognição.

Devido à cirurgia realizada em seus membros inferiores (correção de adução de quadris, flexão dos joelhos e dos tornozelos), a recomendação médica era a de que passasse a maior parte do tempo na posição em pé, no estabilizador (mobiliário adaptado que permite o

alinhamento dos segmentos corporais), talas nos joelhos para mantê-los em extensão e goteiras nos pés para impedir a flexão plantar. A criança não estava aceitando e chorava muito.

As atividades de C1 aconteciam basicamente em companhia da mãe, tanto no ambiente domiciliar, como nas idas diárias ao atendimento clínico de fisioterapia ou hidroterapia. Por causa dos horários de trabalho, os contatos com o pai e com o irmão (quinze anos) ocorriam apenas no período noturno e nos fins de semana.

M1: quarenta e um anos de idade, estudou até a quarta série. Todo o trabalho doméstico era de sua responsabilidade, assim como a condução de seu filho aos diversos tratamentos.

C2: do sexo masculino, com três anos e um mês de idade, com o diagnóstico de tetraplegia espástica. Apresentava falta de controle motor dos movimentos voluntários, principalmente no membro superior esquerdo, não o utilizando para a realização das atividades cotidianas. Não engatinhava, ficava em pé com apoio, não andava sozinho, não falava, apresentava estrabismo e reagia pouco aos estímulos sensoriais de um modo geral.

Sua posição preferida era sentado em “W”, que deveria ser evitada devido à sub-luxação do quadril e, por isso, tinha sido indicada, pela sua fisioterapeuta clínica, a posição sentada no banco-rolô (mobiliário adaptado para posicionar os membros inferiores em abdução, flexão dos quadris e joelhos a 90 graus e apoio plantar). A criança realizava atendimento de fisioterapia diariamente e de fonoaudiologia uma vez por semana.

A criança necessitava da assistência dos familiares para todas as atividades. Comunicava-se basicamente por expressões faciais e balbucios e a interpretação da mãe era, para a pesquisadora, o indicativo quanto a sua preferência por uma determinada brincadeira ou quanto à continuidade ou interrupção da atividade.

A família morava na casa dos avós e a criança passava a maior parte do tempo com a mãe, a avó e o irmão (R – idade de um ano e sete meses). Com o pai ficava do final da tarde até a noite e ainda desfrutava diariamente da companhia das três tias e do avô. Nos fins de semana passeava com os pais e o irmão, indo à chácara dos avós.

M2: trinta e um anos de idade, cursou até o segundo grau. Era de sua responsabilidade os cuidados com o filho e sua condução aos diversos tratamentos.

4.3. Local

Os locais onde ocorreram as coletas de dados foram as residências dos sujeitos.

A casa de M1, com aproximadamente 60m² de área construída, consta de sala, cozinha, dois quartos, banheiro, lavanderia, garagem descoberta na frente e um corredor em uma das laterais.

A residência de M2, com cerca de 150m², possui garagem coberta na lateral, sala, copa, cozinha, dois quartos, dois banheiros, quintal com piso cimentado e uma edícula, com área coberta em “L.”

4.4. Pessoas envolvidas nas brincadeiras

As pessoas envolvidas no presente estudo, além da pesquisadora (P) como orientadora e observadora - participante e de V, que tinha a função de manipular o equipamento audiovisual, serão identificados como:

M1 e C1, T a tia de C1 (em um encontro), Cr (substituiu V em um encontro) e F (amigo de C1 presente em um encontro).

M2 e C2, R o irmão de C2, pai, avó, avô, tia e prima e I (substituiu V em um encontro).

4.5. Materiais

Utilizamos, em geral, materiais existentes no ambiente onde as brincadeiras aconteceram, como por exemplo:

M1/C1 - caneca, água, sabão, haste adaptada, fantoche de dedos, folhas de papel, livros de histórias, lápis coloridos, esponjas de diferentes texturas, sabonete, espuma, skate, andador, bicicleta, bola, brinquedos de parque de diversões, carrinho, estabilizador, ferramentas, pacotes de mantimentos e brinquedos de parque infantil.

M2/C2 – colcha, fantoches de dedos, cavalinho de pano, gelatina, água, bola, boneco, balanço, folha de papel, caderno, giz de cera, carrinho (tipo velocípede), espuma, sabonete, brinquedos de parque infantil (gangorra, argolas, gira-gira, escorregador, etc.), laranja, latão, pião, rede, sanfona, árvore e caixa de papelão.

4.6. Equipamentos

Os equipamentos utilizados se compõem de um minigravador de marca Panasonic, para registro das entrevistas com os sujeitos, uma máquina fotográfica marca Pentax Lens - Zoom 60 e uma filmadora marca Panasonic, para registrar as brincadeiras no cotidiano.

4.7. Contato com outros profissionais

Após a primeira entrevista com M1, tivemos um contato informal com a fisioterapeuta de seu filho, que nos confirmou a indicação médica para a permanência de C1 no estabilizador em função da cirurgia a que foi submetido.

A mesma profissional esclareceu, ao nos encaminhar C2, seu paciente, que ele reagia pouco aos estímulos de um modo geral.

4.8. Procedimentos

Pela nossa experiência e pela análise da literatura consultada, estipulamos o número igual a vinte e quatro encontros, equivalentes a seis meses de vivência e orientação das brincadeiras, pois parecia ser um prazo razoável para alcançarmos o objetivo proposto, para que fosse estabelecida uma rotina e, ainda, que comportasse quaisquer alterações relacionadas às orientações e/ou às brincadeiras.

Assim, os procedimentos foram divididos em cinco partes: 1) elaborando as entrevistas, 2) realizando as entrevistas e retorno imediato à mãe, 3) analisando os dados das entrevistas e pensando as brincadeiras, 4) brincando a brincadeira e anotando no caderno de orientações e 5) registrando no diário de campo.

O controle foi realizado através das três entrevistas com M1 e M2, referentes às brincadeiras com seus filhos no cotidiano, e do registro no diário de campo.

As orientações às mães, em seu ambiente natural, foram realizadas em três momentos: imediatamente após as entrevistas, durante os vinte e quatro encontros (brincando a brincadeira) e através de anotações no caderno de orientações.

As mães autorizaram a divulgação de seus depoimentos, das fotos e dos filmes, enfim, de todo o trabalho que seria desenvolvido.

4.8.1. Elaborando as entrevistas

Com base nos pressupostos teóricos abordados na primeira parte deste trabalho, pudemos inferir que:

1º) toda criança precisa brincar para desenvolver sua habilidade motora, em um processo que relaciona os aspectos sensorial, afetivo, cognitivo, social e cultural,

2º) a criança portadora de paralisia cerebral, devido à escassez de movimentos imposta pela limitação física, brinca pouco, e

3º) esta criança tem, por necessidade, a presença constante de algum de seus familiares no cotidiano, geralmente a mãe.

Vimos ainda que, apesar de toda mudança cultural acontecida nos últimos tempos, a mãe continua sendo a principal responsável pela atenção aos filhos, o quê, no caso da criança portadora de paralisia cerebral, é reforçado pela dependência acarretada pela deficiência.

A partir dessas considerações, optamos pelo trabalho com crianças portadoras de paralisia cerebral e suas mães. Desta forma, precisaríamos saber se a mãe brinca com a criança, do quê brincam e da qualidade deste brincar e, em segundo lugar, se a mãe percebe a importância desta atividade para ela e para seu filho.

As perguntas da entrevista focaram várias brincadeiras que fazem parte do cotidiano de qualquer criança, não importando quais especificamente, pois o realce estaria na atividade de um modo geral, oportunizando o aprendizado sensório-motor. Envolveram, ainda, os aspectos relacionados às brincadeiras, de forma que a pesquisadora

pudesse levantar dados referentes à participação da mãe e o grau de percepção que tem do seu envolvimento na situação.

Assim, a primeira entrevista foi definida como sendo do tipo padronizada, constituída de vinte e três perguntas abertas, classificadas em seis categorias a saber:

1. Brincadeiras nas atividades da vida diária. Levantamos o aproveitamento, pela mãe, das oportunidades de brincar nas atividades da vida diária.

2. Brincadeiras com acompanhamento livre. Obtivemos informações sobre a gama de outras brincadeiras da criança que requerem ou não a participação de outras pessoas e se entre elas estaria a mãe.

3. Brincando fora de casa. Verificamos se a criança brinca em outros locais e se a mãe estaria incluída entre as pessoas que a acompanham.

4. Companhias e brincadeiras preferidas pela criança. Investigamos o grau de independência da criança, sua sociabilidade e, naturalmente, o envolvimento da mãe nesse processo.

5. A criança. Colhemos informações com a intenção de constatar as limitações provenientes de padrões posturais e o tempo disponível exclusivamente para brincar.

6. Dificuldades da mãe. Verificamos se a mãe estaria consciente das suas dificuldades ao brincar com o filho.

A segunda entrevista, do tipo não-diretiva, constou de duas perguntas, sendo uma sobre o dia-a-dia dos sujeitos em relação às brincadeiras e a outra sobre a percepção de mudanças a partir do início do trabalho até o momento. E, na terceira, utilizamos o mesmo modelo da primeira entrevista acrescentando, no final, uma informação relacionada ao encerramento dos encontros de orientação enquanto pesquisa e nos colocando à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas, referentes às brincadeiras que acontecessem dali para frente, pedindo a opinião da mãe sobre o fato. No Apêndice 1 apresentamos um exemplar dos roteiros utilizados para as entrevistas.

A primeira entrevista foi aplicada como trabalho inicial preparatório às atividades práticas e com a intenção de obter informações referentes aos interesses da criança, à qualidade da brincadeira

desenvolvida por ela até aquele momento, suas necessidades e, tudo isso, relacionando com o assunto da pesquisa: a participação da mãe e de seu filho na situação de brincadeira.

Na segunda entrevista, realizada após doze encontros, solicitamos a opinião da mãe sobre o andamento do trabalho e que nos informasse sobre seus sentimentos, expectativas e a sua percepção a respeito da importância das brincadeiras e das mudanças no seu comportamento e do seu filho.

A terceira, aplicada no final do trabalho, funcionou como um verificador do processo, onde pudemos levantar as mudanças acontecidas nos comportamentos da mãe e da criança.

4.8.2. Realizando as entrevistas e retorno imediato à mãe

Antes do início do trabalho esclarecemos à mãe que este consistiria em verificar o brincar e sua participação e de seu filho na situação. E que planejáramos vinte e quatro encontros, divididos em dois blocos de doze, e a aplicação de três entrevistas (antes do primeiro encontro, entre o décimo segundo e décimo terceiro encontros e após o vigésimo quarto encontro) que seriam gravadas e, posteriormente, transcritas. Esta conversa foi bastante sucinta, visando não influenciar suas respostas à entrevista que seria aplicada a seguir.

Como preparação para a primeira entrevista, explicamos que tínhamos, com esta, o objetivo de levantar dados relacionados ao brincar (se o filho brincava, como, com quem, do quê) e à participação dela e de outras pessoas. Ainda, que não iríamos analisar se as respostas estavam certas ou erradas, mas que, a partir das mesmas, teríamos condições de pensar o brincar e sobre as necessidades e interesses da mãe e da criança.

Portanto, seria importante que nos relatasse os fatos perguntados o mais próximo possível da realidade. Solicitamos que evitasse as palavras “muito”, “pouco”, “às vezes”, tentando passar o dado referido para dias, minutos, horas, números e que explicasse como ela e a criança brincavam.

A partir das respostas obtidas, na entrevista recém-finalizada, e como se estivéssemos continuando uma conversa, demos a primeira

orientação sobre algum aspecto levantado pela mãe, que consideramos relevante, enfatizando a importância da sua real participação nas atividades, as quais poderiam ser realizadas nos outros dias da semana e recriadas em outras situações. Além disso, a brincadeira aconteceria apenas se houvesse consentimento e, conseqüente, participação da criança.

O retorno imediato à mãe foi intencional, para que tivesse o sentimento de que alguma iniciativa já estava sendo tomada em seu benefício e de seu filho.

Quando da aplicação da segunda e da terceira entrevistas apenas solicitamos à mãe que respondesse de forma detalhada para que pudéssemos levantar as mudanças ocorridas no seu cotidiano com o filho. Após cada uma delas utilizamos o mesmo procedimento, de orientação imediata, adotado para a primeira entrevista.

4.8.3. Analisando os dados das entrevistas e pensando as brincadeiras

A primeira e a terceira entrevistas foram analisadas tanto de forma individual, por categorias, como global, sempre visando verificar a participação da criança e de sua mãe nas atividades de brincadeiras. As análises das duas primeiras entrevistas nos deram material para pensarmos as brincadeiras e a orientação geral do bloco de encontros subsequente.

4.8.4. Brincando a brincadeira e anotando no caderno de orientações

As brincadeiras, em sua maioria, foram fotografadas e filmadas, por uma aluna (V) voluntária, do curso de terapia ocupacional. Inicialmente sua função era apenas manipular o equipamento audiovisual, mas, com a interação provocada pelas situações, ocasionalmente participou de algumas brincadeiras.

Ao chegarmos à residência dos sujeitos, geralmente conversávamos sobre os fatos do dia-a-dia com a finalidade de descontrair o ambiente.

Valorizando as alternativas do cotidiano da mãe e do seu filho, a partir da análise dos dados obtidos na primeira entrevista, que serviu para o mapeamento inicial da realidade familiar e para levantarmos as características individuais de cada criança, iniciamos as orientações, aproveitando ao máximo as situações momentâneas.

Nos encontros, introduzíamos e organizávamos as oportunidades de brincadeiras para a mãe e seu filho, seja perguntando para a criança do quê ela gostaria de brincar, ou sugerindo uma determinada atividade. Em algumas situações, aproveitávamos o que já estava acontecendo quando chegávamos e, em outras, as brincadeiras aconteciam de forma espontânea.

A nossa estratégia da atuação foi a de demonstrarmos o prazer de participar da brincadeira, estimulando os sujeitos com elogios, ao mesmo tempo que orientávamos e observávamos detalhes importantes do comportamento deles.

Como forma de orientação nos primeiros encontros, brincávamos a brincadeira com a criança, o quê servia de exemplo prático. Em seguida, a mãe participava ou continuava a atividade e, gradativamente, foi reaprendendo a brincar. Com o tempo, bastava uma explicação para que ela entendesse como fazer: a experiência adquirida completava a orientação.

Brincando, começávamos ou continuávamos a brincadeira, conversando, explicando e, paralelamente, orientando a mãe, dando à atividade um aspecto espontâneo, sem deixar de, ao mesmo tempo, valorizar a aprendizagem no ambiente natural. Quando ela interagia, aos poucos nos retirávamos, objetivando a sua iniciativa, criatividade e maior participação. Se necessário, para completar a orientação, entrávamos no contexto sem interromper a brincadeira e, com o passar do tempo, mãe e filho iam se descobrindo e voltávamos a ser um acompanhante, isto é, um mero observador.

Em cada brincadeira, por menor que tivesse sido a participação da criança, como incentivo, ela era elogiada com palavras ou com gestos de afeto. Agíamos de forma semelhante em relação à participação da mãe. Quando, eventualmente, esta se afastava, apenas observando a situação, solicitávamos sua volta à brincadeira.

Enfatizávamos que as atividades não deveriam ser vistas como uma programação a cumprir mas que poderiam ser adaptadas ao cotidiano e realizadas com calma, com criatividade, com prazer, com afeto e sem imposições. A criança mostraria a hora de mudar ou de parar a brincadeira (reclamando ou não participando) mas poderíamos sugerir ou mesmo levá-la a se interessar por uma outra.

À medida que mãe e filho passavam, sem necessitar da nossa interferência, a brincar uma determinada brincadeira, ela deixava de ser realizada em todos os encontros e era substituída por uma outra, indicada por qualquer um dos participantes.

Evitávamos a utilização de linguagem técnica (por exemplo: decúbito supino, decúbito prono, adução dos membros inferiores) empregando, em seu lugar, expressões como: deitar de costas, deitar de bruços, pernas juntas.

No final de cada encontro, com o auxílio da mãe, anotávamos em um caderno, de forma simples, para fácil entendimento, as orientações de algumas das brincadeiras realizadas no dia, servindo, principalmente, para que ela memorizasse. Este registro permanecia com a mãe e era apenas uma colaboração para as atividades do dia-a-dia (vide exemplos no Apêndice 2).

Estes encontros foram realizados ao longo de seis meses uma vez por semana, no período da tarde, iniciando-se em torno das 15:00 horas, com duração média de duas horas e meia cada, totalizando cerca de sessenta horas, para cada dupla de sujeitos.

4.8.5. Registrando no diário de campo

Nos encontros para brincadeiras, também participávamos, ao mesmo tempo que orientávamos os sujeitos e observávamos detalhes importantes dos seus comportamentos. Após cada encontro, fora das sessões, realizávamos registro através de anotações escritas, detalhando os fatos ocorridos da maneira mais fiel possível, utilizando, inclusive, as fitas de vídeo como complemento. Estes materiais fizeram parte dos registros da pesquisa e sua análise permitia a revisão dinâmica das brincadeiras no decorrer do estudo.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise das entrevistas, gravadas e transcritas, nos deu informações indiretas, através da fala dos sujeitos, que foram cruzadas com os dados obtidos diretamente dos diários de campo. Na análise desses dados consideramos o reaprendizado das mães a partir da demonstração de interesse e iniciativa pelas atividades e o aprendizado das crianças a partir de sua participação nas brincadeiras.

O brincar acontecia de acordo com o interesse e a necessidade ditados pela etapa do desenvolvimento da criança, sem normas rígidas e obrigatórias, mas sim, criativamente. A tecnicidade exacerbada no contato com essas crianças, em nossa opinião, tornaria o relacionamento frio e estéril, impedindo de acontecer a brincadeira. Desta forma, participamos (os sujeitos e a pesquisadora) efetivamente na escolha e no desenvolvimento das brincadeiras.

A seguir apresentaremos o trabalho desenvolvido, com cada uma das duplas de sujeitos, sintetizando e analisando a primeira entrevista e refletindo sobre o brincar da criança, pensando o bloco subsequente. Dando continuidade, explicaremos a orientação dada a cada uma das mães, imediatamente após a entrevista.

O próximo item será a descrição de alguns encontros e brincadeiras em forma de narrativa ou de diálogo, que serão exemplos de episódios representativos e apenas sugestões de formas de brincar. A narração será feita utilizando-se a primeira pessoa do singular, quando nos referirmos à pesquisadora, por necessidade de clareza da participação dos personagens envolvidos. Após o quê analisaremos o bloco de encontros como um todo e em relação à contribuição de algumas brincadeiras para aquisição da habilidade motora. A apresentação das segunda e terceira entrevistas será realizada da mesma forma, exceto que, após a da última entrevista, que encerrava o trabalho, não aconteceram novos encontros.

5.1. C1 e M1

5.1.1. Analisando os dados da primeira entrevista, pensando as brincadeiras e orientando imediatamente após a entrevista

5.1.1.1. A entrevista e pensando as brincadeiras

Brincadeiras nas atividades da vida diária

M1 aproveitava pouco as oportunidades para brincar com C1 e este nunca brincou com as mãos, mas as utilizava para realizar algumas brincadeiras.

As atividades da vida diária, eram, em geral, premidas pelas circunstâncias ou horários. No banho: *“ele ficava tomando banho e eu ia fazer o serviço”*. E, depois, o enxugar era realizado rapidamente: *“dá seu pé para eu enxugar, que eu tenho que ir fazer o jantar”*. Por sua vez, o horário da alimentação era considerado uma atividade séria: *“ele não brinca, ele come direitinho”*.

Brincadeiras com acompanhamento livre

M1 respondeu que o filho brincava com água, com areia, de esconder e aparecer e na frente do espelho, sem explicar como o fazia. Além disso, ele não gostava de fazer bolinhas de sabão, desenhar e ouvir histórias.

Com relação ao fato de a criança não gostar de fazer bolinhas de sabão provavelmente relacionava-se com alterações do tipo coordenação óculo-manual e nos movimentos dos lábios, dificultando o assoprar. E, quanto às histórias e aos desenhos, supusemos estar ligado a fatores culturais pois, até aquele momento, não havíamos visto qualquer livro ou revista na casa.

M1 colocou que não respeitava muito as proibições e as limitações impostas para a criança antes da cirurgia. No entanto, percebemos que, após a cirurgia, ela fez algum esforço para seguir fielmente o que lhe foi recomendado: manter a criança no estabilizador o maior tempo possível.

“Quando ele começava a chorar muito, eu tirava (referindo-se à cadeira de posicionamento) e falava: ‘vai brincar’. Agora não, é para ficar aqui (mostrou o estabilizador), eu largo o que tenho que fazer e venho aqui com ele. Uma hora eu dou um brinquedo, uma hora eu escolho arroz e ponho um pouquinho para ele escolher. O estabilizador foi uma morte prá ele, preso lá.”

Fica bastante claro, pelo relato acima, que não se colocava na situação de brincadeira: dava os brinquedos ou fazia com que ele “participasse” das atividades domésticas.

Em relação ao brincar de imitar e de faz-de-conta, a criança gostava especialmente de acompanhar a mãe nas atividades domésticas (escolher feijão e passar roupa) e *“faz de conta que está polindo o carro, igual o irmão”*.

Brincando fora de casa

Segundo M1, quando pequeno, C1 brincava no balanço, na gangorra e no escorregador quase todos os dias e ainda, antes da cirurgia, com outras crianças, em frente da casa, *“jogando pipa”* e quando ia ao campo de futebol com o pai.

Brincadeiras e companhias preferidas pela criança

Entre as brincadeiras citadas, como sendo as que a criança gostava, estavam as com carrinho (miniatura) e com bola. Em relação às companhias para as brincadeiras, M1 se colocou em último lugar na escala de preferência de C1, ao mesmo tempo que pudemos depreender ao longo de toda entrevista que, a rigor, ela não participava de quase nenhuma brincadeira. Por exemplo, a criança brincava com os colegas (de carrinho) ou com o pai ou com o irmão (de derrubar e de lutar).

A criança

Sobre a posição preferida por C1 para brincar, respondeu que, antes da cirurgia, era a sentada em “W” e que não brincava em qualquer outra posição. Nesta ocasião, por recomendação médica, ele deveria ficar em pé no estabilizador (o maior tempo possível), deitado ou, ainda, sentado com os membros inferiores estendidos.

Em relação aos comentários de M1 sobre a rotina diária do filho, destacamos alguns pontos que nos levaram a perceber a influência da agenda lotada:

“Ia na fisioterapia todos os dias de manhã, chegava em casa às 10 horas e à tarde ia na hidroterapia três vezes por semana e depois na fisioterapia e chegava em casa às cinco horas. Eu ia fazer janta e ele ficava brincando, ia na casa dos amiguinhos. Quando não ia na fisioterapia e hidro, ele dormia das duas às quatro horas, acordava, tomava leite e brincava com as crianças, dois amiguinhos que vinha aqui em casa. Agora ele só faz hidroterapia e fisioterapia em um período, todos os dias.”

Dificuldades da mãe

Apesar de afirmar que não tinha dificuldades em brincar com o filho, foi possível perceber, ao longo da entrevista, que as situações não eram aproveitadas e que a mãe se colocava passivamente durante as brincadeiras dele. Entendemos que, para ela, isso era brincar e que nunca lhe foi explicado que o adulto precisa participar do mundo da criança e não o contrário; e, ainda, que tinha esquecido das brincadeiras de infância e de como eram feitas.

Uma das situações, com a qual podemos exemplificar, refere-se ao exercício, necessário, que deveria realizar em casa, seguindo as orientações clínicas que, no entanto, poderiam ter sido associadas a alguma brincadeira, tentando tornar aquele momento prazeroso:

“Eu punha ele muito na água quente, ele chorava, a dor era muita: o exercício. Quase eu não tinha tempo para nada, eu tinha que colocar ele de hora em hora na água quente. Então, eu fazia todo

movimento nas perninhas e ele chorava muito. Naquela hora não dava para brincar, você não brincava nada com ele, você tinha que fazer aquele exercício nele. Era uma receita médica que tinha que ser constante. Agora é que diminuiu (o exercício).”

Pudemos perceber, que as brincadeiras de C1 eram limitadas, tanto por horários como pela deficiência, quanto à exploração do seu corpo, dos objetos e do meio e, incluindo-se aí, a pouca participação da mãe. Ele não vivenciou situações próprias dos primeiros meses de vida, como por exemplo, brincar com as mãos e os pés, sentar, andar, comportamentos estes que contribuem, segundo a literatura consultada, para a aquisição das coordenações óculo-manual e olho-pé, do controle motor dos membros superiores e inferiores, do reconhecimento tátil e discriminação de texturas e temperaturas, da noção de espaço, do conhecimento do seu corpo e dos ajustes posturais necessários para uma futura marcha.

Mas, mesmo assim, de alguma forma explorava o mundo, quer seja se arrastando ou engatinhando. Entretanto, na época desta entrevista, por necessitar permanecer a maior parte do tempo no estabilizador, embora fosse realmente importante, nem mesmo aquelas poucas explorações eram possíveis.

Face a esta necessidade e ao fato de C1 não aceitar a situação, iniciamos o trabalho realizando brincadeiras enquanto ele estivesse no equipamento, com a intenção de tornar o momento mais agradável e, ao mesmo tempo, contribuir para o seu aprendizado sensório-motor.

Já havíamos levantado: a) a possibilidade de C1 apresentar alterações na coordenação óculo-manual e nos movimentos da musculatura facial que dificultariam que fizesse bolinhas de sabão e b) que os fatores culturais poderiam estar interferindo no interesse da criança por histórias e desenhos. Assim, decidimos iniciar as brincadeiras exatamente por estas, pretendendo descobrir o que aconteceria na situação e, por outro lado, mostrar à mãe outras formas de brincar com o filho.

5.1.1.2. Orientando M1 imediatamente após a primeira entrevista

Orientamos a mãe para que ela fizesse companhia ao filho nas suas atividades da vida diária, aproveitando o momento para algumas brincadeiras, principalmente as ligadas à estimulação sensorial: durante o banho, passar as mãos, diferentes tipos de esponjas no corpo da criança, jogar água para cima chamando sua atenção para a água caindo e deixá-lo sentir a água batendo no rosto ou nas costas.

Outro aspecto visado foi o da preocupação com o proibido, que poderia ser relativizado, pois o prazer da brincadeira deveria estar em primeiro lugar. As atividades necessárias passariam a ser divertidas se distraísse a atenção do filho com criatividade, percebendo outros aspectos nas brincadeiras que ele já estivesse realizando, por exemplo: ao escolher arroz e feijão, quando ele estiver no estabilizador, poderiam brincar juntos comparando os grãos.

5.1.2. O primeiro bloco de encontros e sua análise

5.1.2.1. Brincando a brincadeira

Inicialmente brincamos de contar histórias, de fazer bolinhas de sabão e de desenhar e estas foram as primeiras atividades registradas no caderno de orientações. A mãe e seu filho as continuavam também nos outros dias da semana e, quando se tornavam participativos e criativos em uma determinada brincadeira, indicando o reaprendizado, esta era substituída por outra: a partir de dados da análise da entrevista (brincar no banho e na hora de enxugar) ou de dúvidas e sugestões de M1 (brincar de skate) ou quando solicitadas pela criança (brincar de faz-de-conta, andar de bicicleta e brincar no parque de diversões) ou, ainda, aconteciam naturalmente.

Os personagens vêm sendo identificados por iniciais, sendo: M1 a mãe, C1 a criança, T a tia da criança (presente em um encontro), P a

pesquisadora e V, que tinha a função de manipular o equipamento audiovisual.

O primeiro encontro

Ao chegar à residência de M1, a criança estava no estabilizador e, considerando a necessidade da sua permanência nesse dispositivo, iniciamos as brincadeiras.

- Contando história:

Como no dia da entrevista não havia visto livros de história na casa de M1, levei uma coleção de quinze livros e fantoches de dedos. C1 escolheu o do Chapeuzinho Vermelho, manuseando-o livremente e detectei que ele não conseguia virar as páginas uma por uma. Em seguida, após ouvidos a história e os comentários sobre a mesma, vistos os personagens através de figuras e de fantoches de dedos, C1 não se interessou (não deteve o olhar, não nomeou as figuras quando solicitado, olhou para os lados) e fechou o livro.

Supondo que a criança poderia gostar de uma outra história, pedi que escolhesse um livro e optou pelo “O Patinho Feio”. Solicitei à mãe que repetisse o procedimento anterior, após o que verifiquei não ter ocorrido mudanças significativas no comportamento de C1, pois apenas olhava para a mãe. Assim, devido ao seu desinteresse, sugeri uma nova brincadeira (bolinhas de sabão) o que foi aceito.

- Bolinhas de sabão:

Ao assoprar a espuma a criança retraía os lábios, não fazia bico e mantinha a boca semi-aberta, soltando ar para baixo e sem olhar para a ponta do canudo. Adaptei o material, substituindo o canudinho por uma haste de arame e fazendo, em uma das extremidades, uma argola por onde C1 deveria assoprar.

Sentamos (P, M1 e T) no chão em um nível mais baixo e à frente de C1, para evitar que estendesse a cabeça (postura adotada constantemente).

P para C1: “Olha o bico que estou fazendo, é o mesmo que usamos para dar um beijo.” Colocando as mãos lateralmente no rosto da criança e no da mãe, realizei movimentos para frente, provocando o bico.

P para C1 e M1: “Vamos lá! Façam bico.”

P para C1: “Agora, olhe para a haste e assopre na direção dela.” A criança assoprou cerca de cinco vezes e não conseguiu fazer as bolinhas (Foto 01).

C1 para T: “Faz prá mim?” A solicitação foi atendida por T e, em seguida, foi a vez da criança, que conseguiu fazer duas bolinhas (Foto 02).

Festejamos, batendo palmas, falando e emitindo risos.

P para M1: “O bico pode ser feito durante a alimentação para assoprar a comida e no momento do banho assoprando espuma, tornando as atividades mais prazerosas.”

Encerramos o encontro, em primeiro lugar, avisando a criança e, em seguida, anotei com a mãe, no caderno de orientações, os fatos mais relevantes do dia para que ela memorizasse e desse continuidade nos outros dias da semana. Este foi o procedimento adotado para finalizarmos todos os encontros.

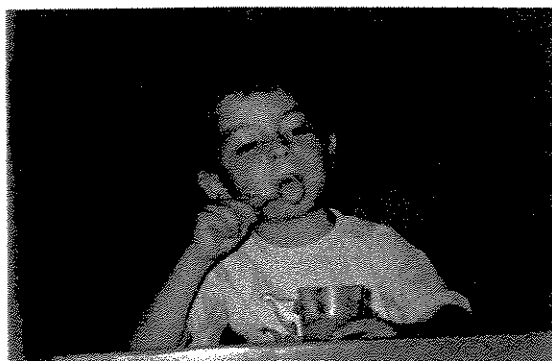


Foto 01 - C1 tentando fazer bolinhas de sabão

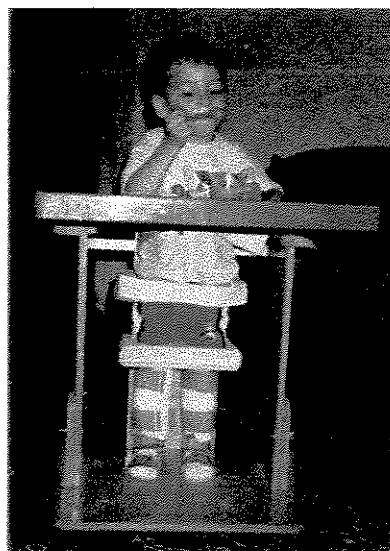


Foto 02 - C1 fazendo bolinhas de sabão

O quinto encontro

Quando cheguei, M1 ia dar banho no filho. Na primeira entrevista havia contado que: “ele ficava tomando banho enquanto eu ia fazer o serviço.”

- Brincando no banho:

Considerarei que poderíamos tornar a atividade mais prazerosa para os dois e, também, aproveitá-la para explorar os estímulos táteis. A partir da orientação, a mãe passou lentamente a mão, esponjas de diferentes texturas e espuma no corpo nomeando as partes, jogou água para cima e no rosto da criança.

- Brincando na hora de enxugar:

Na hora de enxugar a criança, P para C1: *“vamos pôr o queixo no peito”, “isto, erga a cabeça”, “muito bem!”*

P para C1: *“Agora vamos brincar de rolar para a esquerda e de rolar para a direita.”* Enquanto isso enxugava suas costas.

Continuando, ainda sob orientação, M1 para C1: *“Agora vamos enxugar o pé, vamos lá, erga o pé esquerdo”, “agora erga o direito.”* Depois, começando a vestir o calção, fletiu os membros inferiores do filho, apoiando seus pés na cama: *“vamos erguer o bumbum para arrumar o shorts.”*

Orientei para que ela continuasse agindo assim nos outros dias e que tentasse criar novas brincadeiras a partir do interesse dele.

Ao terminar de trocar o filho, M1 solicitou um parecer em relação à escolha do skate. C1 possuía dois, de tamanhos diferentes: do menor ele não gostava, além de ficar com os pés para fora, arrastando as pontas no chão e, no maior, permanecia com os pés apoiados no skate (em extensão).

- Brincando no skate:

Para que eu pudesse observar, M1 ajudou o filho a se deitar nos skates, em decúbito prono. Verifiquei que, em qualquer caso, ao se tracionar ou se empurrar para deslocar os skates, não coordenava os movimentos dos membros superiores e, por outro lado, não mantinha as extensões necessárias (cabeça, tronco e quadris) (Fotos 03 e 04).

A brincadeira foi iniciada com o skate menor. P para C1: *“Vamos pôr umas pedrinhas espalhadas pelo chão para você pegar”, “isto, vamos lá!”, “mais um pouco”, “agora venha pegar esta aqui.”*

P para M1: *“Isto (indicando as pedrinhas espalhadas) é um estímulo para que ele se tracione com movimentos coordenados dos braços e se desloque por uma distância maior. O skate menor seria o*

ideal para estimular as extensões do tronco e dos quadris, mas, como ele não gosta, comece com o maior e ele deverá estar com as goteiras nos pés mantendo-os posicionados. Introduza o skate menor aos poucos.”



Foto 03 - C1 brincando no skate menor



Foto 04 - C1 brincando no skate maior

O nono encontro

Aproveitando a situação, brincamos diferentes brincadeiras, que foram baseadas em fatos reais da vida de qualquer pessoa, como, por exemplo: telefone, carro, posto de gasolina e oficina. No ambiente, além do mobiliário de uma sala de estar, havia alguns objetos como banquinho, rolo, volante de carro e um pedaço de madeira. M1 participou efetivamente nas brincadeiras.

- Brincando de faz-de-conta:

“Posto de gasolina”

M1 estava na sala com o filho e este sentado em um banquinho, de frente para o sofá, com um carrinho nas mãos.

P para C1: “O que você acha de levar o carrinho para pôr gasolina? Onde será que tem um posto?”

C1 para P: “Aqui.” Escolheu que ficava em cima do sofá, levando o carrinho para abastecer fazia de conta que enchia o tanque. Em um determinado momento caiu a porta do carro.

C1 para M1 e P: “Quebrou.”

M1 para C1: “Agora você tem que levar para consertar, onde será que fica a oficina?”

C1 para M1: “Fica aqui.” Colocou o carrinho ao lado do posto de gasolina e fez de conta que estava arrumando o amortecedor. Enquanto isto, conversamos sobre motor, chave de fenda, roda, etc.

Continuamos a brincadeira e o carro ia da oficina para o posto, até que entrou na história (introduzido por M1) um caminhão de mudanças para abastecer, perguntando onde ele deveria ficar. A criança escolhia o local e expliquei: “lado direito do posto” ou “lado esquerdo do posto.”

P para C1: “Está na hora de pagar a oficina, você não vai buscar dinheiro?”

C1 para P: “Eu vou buscar, eu vou buscar no banco.” Levantou-se e, andando apoiado por mim, foi em direção à cozinha.

P para M1: “Vamos lá, você é o caixa do banco.”

M1 para C1: “O que o senhor quer?”

C1 para M1: “Dinheiro.”

M1 fazia de conta que entregava o dinheiro para C1 e este, pegando o dinheiro, fazia de conta que punha no bolso (não tinha bolso).

Voltamos para a oficina, C1 pagou o mecânico (M1) e sentando no carro (rolo) foi embora para casa.

Em seguida, nos sentamos no chão, à frente de C1 que, pegando o pedaço de madeira, falou: “é um telefone celular” e entramos na brincadeira.

“Telefonando”

Fazendo barulho com a boca imitando a campainha, a criança atendeu o telefone: “Quem é?”, “espera”, entregando-me o aparelho. Atendi e, em seguida, o devolvi para C1, agradecendo. A brincadeira continuou e agora M1 recebe um telefonema do marido.

C1 para M1 e P: “Vamos andar de bicicleta?”

- Andando de bicicleta:

Colocamos a criança sentada e, segurando-a, empurramos a bicicleta. P para C1: “Vamos fazer curvas para a direita e para a esquerda e respeitar o farol.”

Dando continuidade, M1 para C1: “Curva para a direita”, “curva para a esquerda”, “agora vamos para frente”, “para trás”, “olha o sinal vermelho, vamos parar”, “agora podemos passar, está verde.”

P para M1: “Olhe como ele tenta manter o tronco e o inclina para um lado e para outro para se equilibrar.”

Pelo fato de a criança apresentar a transferência de peso e as reações posturais deficientes, a brincadeira na bicicleta torna-se difícil, se a mãe tiver que suportar, sozinha, o peso do filho e da bicicleta. Assim, orientei para que continuasse com a atividade apenas se possível.

O décimo segundo encontro

- Parque de diversões:

Durante o décimo encontro C1 contou, muito animado, que havia passado de ônibus na frente do parque que estava na cidade e que tinha carrinho, avião, etc., pedindo para ir, pois nunca havia ido a um. Assim, uma noite, fomos (os pais, C1 e P) ao parque de diversões, constituindo-se, assim, o décimo segundo encontro.

A xícara gira-gira e o jipe (Fotos 05 e 06), foram os brinquedos em que C1 mais se divertiu: soltava as mãos do volante e erguia os braços. Depois comentou: “você viu? eu virei para a esquerda e para a direita.”



Foto 05 - C1 brincando na xícara gira-gira



Foto 06 - C1 brincando no jipe

Nos brinquedos em que havia uma segurança aparentemente limitada, foi acompanhado: pelo pai, no carrinho de trombadas e, na moto, por um menino que se encontrava no local (Fotos 07 e 08).

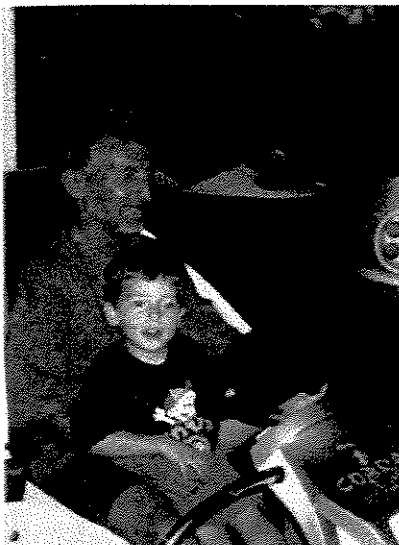


Foto 07 - C1 brincando na companhia do pai



Foto 08 - C1 brincando na moto

A criança é quem escolhia os brinquedos e M1 às vezes sugeria algum, mas geralmente a decisão final era de C1. Em um determinado momento M1 indicou o cavaleiro colocando-o sentado e, imediatamente, ele agarrou-se ao pescoço da mãe e começou a chorar, recusando o brinquedo.

5.1.2.2. Analisando o primeiro bloco

Percebemos que houve uma evolução bem rápida no aprendizado da mãe e que, a partir do momento em que ela passou a brincar com o filho, ele também aprendeu mais rapidamente.

Exemplificando essa afirmação, podemos nos reportar a algumas brincadeiras, com sua introdução já narrada anteriormente, na descrição dos encontros, e outras ainda não comentadas.

- Contando histórias:

C1, no primeiro encontro, apresentou dificuldade em virar as páginas do livro uma por uma e, não nomeou as figuras quando solicitado, o que nos levou a pensar que, talvez, ele apresentasse um certo atraso no

seu desenvolvimento, pois, estas atividades, são próprias da idade de três anos (Knobloch e Passamanick, 1987). No segundo encontro...

contamos (P e, em seguida, a mãe) a história do “Patinho Feio” e C1 deu o nome da mãe para a Dona Pata mostrando a figura correspondente. Então, fechou o livro empurrando-o para o lado.

Este fato confirmou o que M1 havia declarado na primeira entrevista, ou seja, que C1 não gostava muito de histórias contadas de livro. Assim, sem insistirmos com esta brincadeira, deixamos os livros com a criança para que pudesse manuseá-los e a mãe só contaria as histórias a partir da iniciativa do filho.

No entanto, no sexto encontro, criativamente, M1 modificou esta brincadeira, adequando-a aos interesses do filho. Utilizando-se de fotos de encontros anteriores, transformou o contar histórias a partir de um livro, perguntando-lhe detalhes, os quais eram mostrados e contados por ele. Neste caso, foi possível percebermos que C1 gosta de histórias baseadas no real, no cotidiano. E nada mais real do que os próprios fatos vivenciados.

- Bolinhas de sabão:

No primeiro encontro, C1 apresentava dificuldades na coordenação óculo-manual e em assoprar. A partir disso, mostramos a ele os movimentos necessários e, ao mesmo tempo, à mãe como fazer para ensiná-lo com brincadeiras.

No segundo encontro a criança já conseguia fazer uma bolinha ou outra e no quarto encontro...

M1 e a criança brincaram o tempo todo. Quando C1 conseguiu fazer uma bolinha a mãe chamou sua atenção mostrando onde estava, para que acompanhasse com os olhos o movimento da bolha no espaço sugerindo que a pegasse.

C1 estava aprendendo a fazer bolinhas de sabão e M1 aprendeu a ensinar, brincando, observando os detalhes dos movimentos necessários, a ponto de, no oitavo encontro, ter se utilizado de uma outra brincadeira para demonstrar que ele tinha aprendido assoprar fazendo bico (Foto 09).

Segundo Sheridan (1990), aos três anos de idade a criança gosta de fazer bolinhas de sabão.



Foto 09 - M1 para C1: "Assopre meu rosto, para mostrar que você já consegue fazer bico"

- Desenhando:

O desenho, é um outro exemplo que confirmou a participação dos sujeitos na brincadeira e a continuidade nos outros dias da semana. Esta foi uma atividade planejada em função da necessidade da permanência da criança no estabilizador.

No segundo encontro quando iniciamos esta brincadeira, C1 nomeou as cores dos lápis e rabiscou a folha por alguns segundos. Não imitou os riscos vertical e circular e nem prestou atenção, ficando com a expressão de desagrado. Assim, interrompemos a brincadeira e orientei M1 para que a repetisse no dia-a-dia, sem exigir, deixando-o rabiscar livremente.

Para Knobloch e Passamanick (1987), o desenhar, representado por rabiscar espontaneamente, é próprio da idade de 18 meses e o imitar o traço vertical e o circular, dos dois anos.

Com orientação, no quarto encontro, a mãe realizou a mesma atividade com o filho. Ele escolheu a caneta esferográfica azul e rabiscou espontaneamente. Rabiscava, parava e olhava para nós, momento em que o elogiei e M1 perguntou o quê ele havia desenhado (Figura 01).

Em seguida, quando M1 realizou um traço vertical, a criança rabiscou sem imitar. Apresentou também o mesmo comportamento após o traço circular.

Nos encontros seguintes, M1, muito contente, nos mostrava os desenhos que C1 havia feito durante a semana, contando as respostas obtidas quando lhe perguntava o que estava desenhando (Figura 02).

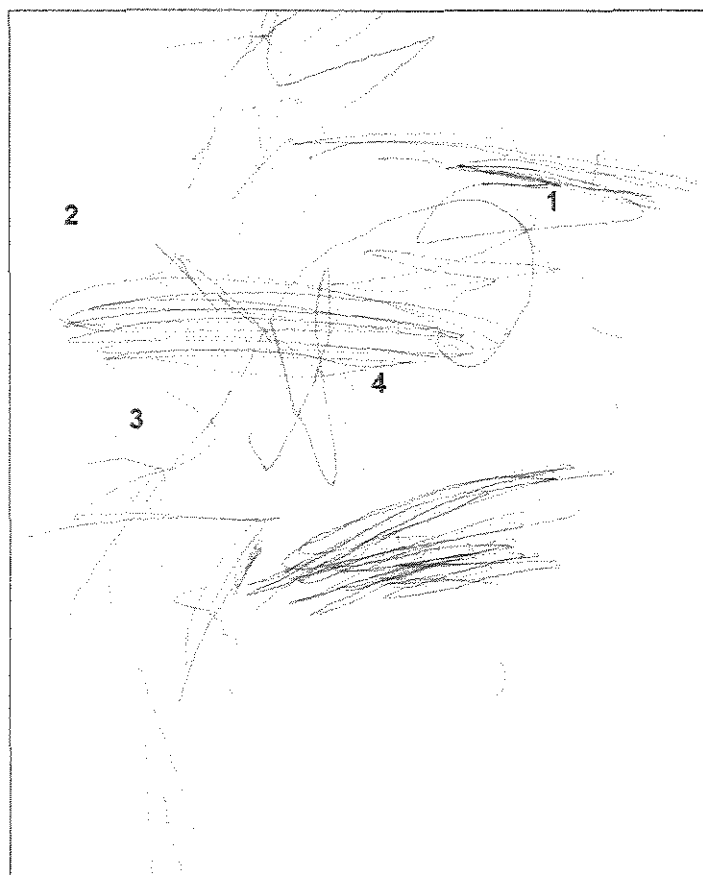


Figura 01 - C1 para M1: 1. "desenho", 2. "rabisco", 3. "carro", 4. "Ferrari"

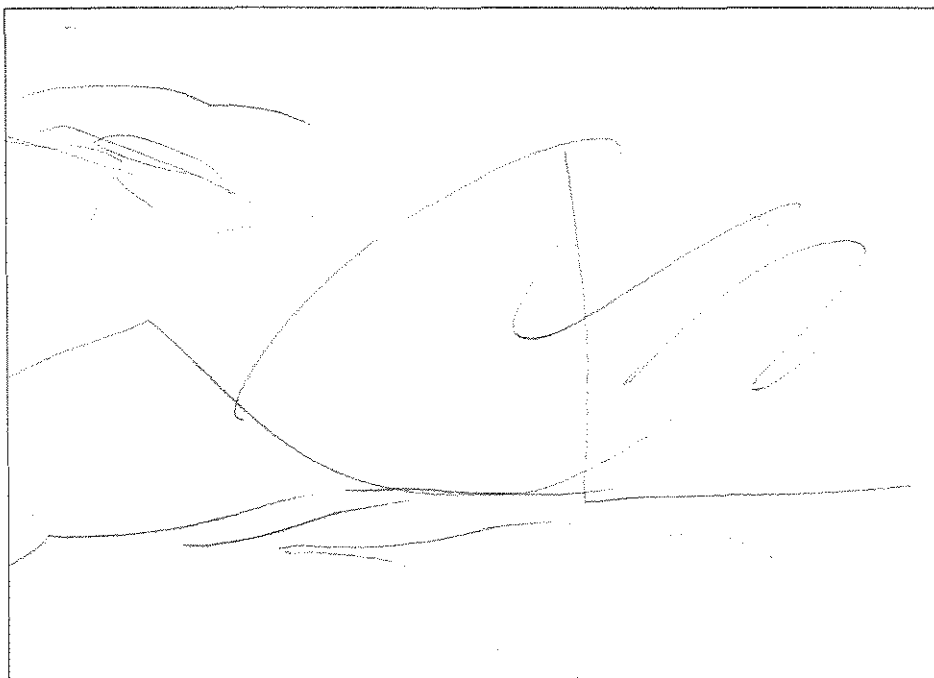


Figura 02 - C1 para M1: "É um barco"

Depois, só voltamos a brincar de desenhar no oitavo encontro, quando C1 imitou os riscos vertical, horizontal e circular realizados pela mãe (Figura 03).

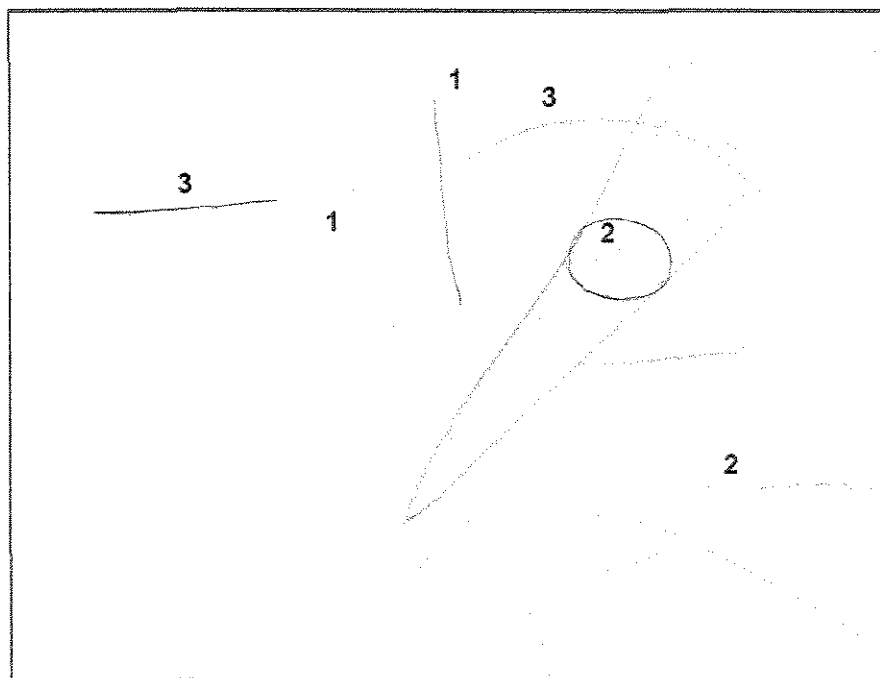


Figura 03 – C1 imitou os riscos vertical, horizontal e circular
(em azul – da mãe e em amarelo – do filho)

- Brincando de faz-de-conta:

Esta brincadeira também é um exemplo que confirmou a continuidade desta atividade nos outros dias da semana e o aprendizado de M1 e C1.

Pudemos perceber que as brincadeiras de faz-de-conta estavam se tornando, cada vez mais, complexas. Este fato vai ao encontro dos estudos realizados por Sheridan (1990):

“Tendo aprendido com a experiência (...) a criança agora inventa deliberadamente para si mesma situações sempre mais complexas de faz-de-conta, a fim de praticar e aproveitar seus ‘insights’ e habilidades adquiridos. (...) A brincadeira de faz-de-conta depende da capacidade de uma criança de receber e expressar suas idéias em alguma forma de código de linguagem.”
(p. 16)

A seguir passaremos a narrar os fatos como se iniciaram, no quarto encontro (dirigindo carro e bóia no mar) e sua continuidade no sexto encontro (voar).

“Dirigindo carro”

Inicialmente consultei C1 sobre o que ele achava de brincar no rolo (um cilindro inflável que mantém os membros inferiores abduzidos, permitindo, pela sua altura, a flexão de quadris e joelhos a 90° e o apoio plantar no chão), fazendo de conta que estava andando de cavalo ou passeando de carro. Ele respondeu com um grande sorriso.

M1 colocou o filho sentado no rolo e ele pediu o volante de um carro e, fazendo de conta que dirigia, girava-o para um lado e para outro. Aproveitando a situação, segurei lateralmente os quadris de C1, inclinando-o para a esquerda e para a direita como se estivesse acompanhando as curvas de uma estrada. Solicitada, M1 continuou a brincadeira combinando com o filho que ele não podia cair do carro e, para isso, deveria inclinar o tronco para o lado oposto (Fotos 10 e 11).

Dessa forma, primariamente estimulávamos a transferência de peso e o alongamento e o encurtamento das musculaturas do tronco. Os estudos de Telg (1992a) nos mostram que, assim, a criança adquire a consciência de um lado do tronco em relação ao outro, como também desenvolve os ajustes posturais.



Foto 10 - C1 brincando de dirigir o carro

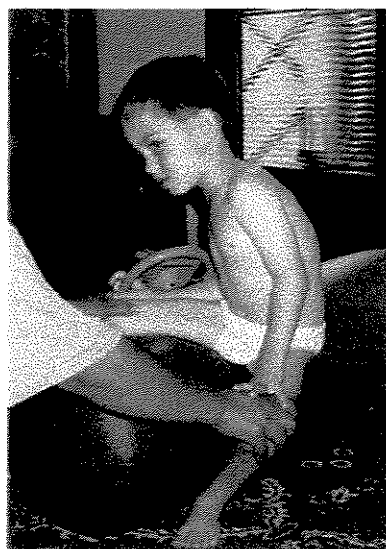


Foto 11 - C1 acompanhando as curvas da estrada

- “Bóia no mar”

Sugeri a brincadeira na bola, que, no faz-de-conta, seria a “bóia no mar” e, sendo aceito por C1, o coloquei em decúbito prono sobre a bola. Iniciei a brincadeira, solicitando alguns movimentos por parte da criança e, ao mesmo tempo, mostrando e explicando detalhes a M1. Os acontecimentos eram relatados simultaneamente pelos três participantes. Em seguida, M1 deu continuidade à brincadeira (Foto 12).



Foto 12 - C1 pegando tesouro no fundo do mar

Segurando C1 acima dos joelhos, movimentou-o para baixo e para cima (estímulo proprioceptivo), fazendo de conta que os movimentos eram provocados pelas ondas do mar. Em seguida, impulsionando-o levemente para a frente, C1 levava os dois braços estendidos para frente e para baixo, fazendo de conta que mergulhava, para ir ao fundo do mar para buscar um tesouro (uma caixa de música que estava no chão, sobre uma almofada). Só poderia sair do fundo do mar depois de pegar a caixa com as duas mãos e apertar uma tecla para produzir um som, momento em que era tracionado para a posição inicial.

Com esta brincadeira, ocorria o trabalho das musculaturas extensoras dos braços, do pescoço, do tronco e dos quadris, além de possibilitar os movimentos de preensão. Por outro lado, segundo Ayres (1980), “ao organizar uma resposta, tende a equilibrar os componentes excitatórios e inibitórios da função cerebral” (p. 120).

“Voar”

Ainda em decúbito prono sobre a bola, C1 falou que ia “avoiar igual o Uerê” (referência a um personagem da novela “O Rei do Gado”) e entrou em um padrão postural desaconselhável (elevação da

cabeça mas não do tronco, retração dos ombros e flexão de cotovelos). *Solicitei a M1 que ficasse sentada no sofá à frente do filho e, a este, que colocasse as mãos sobre os braços da mãe e só elevasse a cabeça o suficiente para olhar para ela.*

Segurando na altura dos joelhos de C1 e mantendo seus quadris em extensão (para trabalhar a musculatura glútea) tracionava-o. Enquanto isso, a mãe aduzia e estendia os braços do filho. Quando eu o deslocava para frente, M1 abduzia seus braços em extensão. Assim, estimulávamos a extensão de tronco e cabeça, o alongamento da musculatura peitoral e, paralelamente, a criatividade, pois a brincadeira foi inventada a partir da fala da criança e o abrir e fechar os braços foi iniciativa de M1.

Como a bola não estava em boas condições e, além disso, escorregava no chão, recomendei a M1 que não continuasse com essa brincadeira nos outros dias da semana e expliquei que, pelos mesmos motivos, não mais iríamos brincar com aquela bola.

Eles brincaram de faz-de-conta nos outros dias da semana só viemos a participar novamente em brincadeiras deste tipo durante o nono encontro.

Várias outras brincadeiras incluíam, naturalmente, o componente imaginário, como, por exemplo, ao passar com o skate sob a “ponte”. Portanto, a nomeação das brincadeiras teve apenas a intenção de facilitar a narrativa.

- Brincando na hora de enxugar:

Na hora de enxugar (quinto encontro), ao brincar de “pôr o queixo no peito”, estimulávamos a tonicidade das musculaturas anterior e posterior do tronco e o controle de tronco e de cabeça para mudar as condições dos membros inferiores e superiores. Segundo Telg (1996b), possibilitando o restabelecimento das relações ósseas e do antagonismo muscular, podemos influenciar no padrão postural da criança, oportunizamos o equilíbrio tônico e o alinhamento postural.

Por sua vez, o “rolar para a esquerda e para a direita”, favorece a dissociação de cinturas. Esta torção oblíqua do tronco, segundo Piret e Béziers (1992) assegura os movimentos cruzados dos membros superiores e inferiores necessários para a futura marcha. Além disso, o

movimento realizado ao brincar de “erguer o bumbum para arrumar o shorts”, estimula a extensão dos quadris com flexão dos joelhos, movimento pouco realizado pela criança portadora de paralisia cerebral.

Vimos M1, no oitavo encontro, reforçando os conceitos “direita” e “esquerda” ao nomear as partes do corpo do filho. Percebemos que ela apreendera com uma certa facilidade o que lhe foi orientado, podendo continuar esta brincadeira sem necessidade de acompanhamento.

- Brincando no skate:

A atitude criativa da mãe aparecia em outros momentos, demonstrando que estava, provavelmente todos os dias, brincando com o filho e, às vezes, tentava esclarecer suas dúvidas conosco.

Com fundamento nos trabalhos de Ayres (1980), no quinto encontro analisamos que, na situação, seria melhor que brincasse no skate pequeno, porque, pelo tamanho, C1 necessitaria manter as extremidades fora do chão, favorecendo a contração prolongada dos músculos extensores do tronco, da cintura escapular e dos quadris. Esse trabalho contra a ação da gravidade, é fonte de estímulos sensoriais para o SNC.

No oitavo encontro verificamos que C1 ainda se tracionava simultaneamente com os dois braços, que a mãe atuava incentivando-o e que, por outro lado, ele já se acostumara a usar apenas o skate menor. No décimo encontro a criança brincou de “passar em baixo da ponte” (entre as pernas da mãe) (Fotos 13 e 14).



Foto 13 - C1 brincando de passar em baixo da ponte



Foto 14 - C1 brincando de passar em baixo da ponte

- Parque de diversões:

Na ida ao parque de diversões a criança demonstrou independência e prazer na situação e, ao mesmo tempo, tentava demonstrar isso a nós, seus companheiros. A permanência nos brinquedos proporcionou estimulação vestibular através dos lentos movimentos lineares e angulares.

O oitavo encontro pode ser considerado um marco no trabalho desenvolvido, pois aqui afloraram as primeiras demonstrações de que os resultados estavam sendo alcançados: vimos que M1 aprendeu a brincar com o filho, participando, criando e, principalmente, ensinando-o com prazer. Paralelamente, C1 aproveitou essas novas experiências proporcionadas pelas brincadeiras, interagindo com o meio afetiva, cognitiva, motora e socialmente.

5.1.3. Analisando os dados da segunda entrevista, pensando as brincadeiras e orientando imediatamente após a entrevista

5.1.3.1. A entrevista e pensando as brincadeiras

A primeira percepção, que tivemos, é que houve um aumento da participação da mãe nas atividades do filho e, ainda, que esta interação tornou-se prazerosa.

A mãe não se reportou mais aos tratamentos e nem mesmo aos problemas do filho, ela somente se referiu às novidades que estavam acontecendo e passou a se colocar na situação, como por exemplo:

“A gente brincou de bola com a criançada, andou de andador na rua, brincou de oficina com os meninos na rua, de skate, de bicicleta, ele andando e eu empurrando.”

M1 relatou que pôs um pano no chão, para o filho e seu amigo almoçarem: *“ele conseguiu comer com as perninhas esticadas e o pratinho em cima”* e que ele a chamou para ver a posição em que estava.

Vimos que a mudança foi radical, pois, na primeira entrevista M1 explicara que no horário da alimentação ele não brincava: *“ele come direitinho”*, e então, na segunda entrevista, confirmou: *“quando eu ia dar almoço para ele e uma outra criança, eu tinha que colocar na mesa, sempre numa cadeirinha.”*

Antes da cirurgia, a posição que a criança mais gostava de ficar para brincar, era a sentada em “W” e sabíamos que esta forma de sentar não a teria impedido de almoçar sentada no chão, o que nunca aconteceu anteriormente.

A brincadeira ensinou a mãe a aprender e, em consequência, a ensinar novas brincadeiras para o filho, como nos mostra sua fala:

“Me ajudou muito. Ajudou para eu pensar em como ensinar alguma coisa prá ele. No farol, eu nunca imaginei ensinar para a criança, eu não tinha essa noção. Eu nunca imaginei ensinar ele fazer um biquinho para a bolinha de sabão.

“A bolinha de sabão, eu nunca brinquei de fazer bolinha de sabão. Outro dia ele perguntou: ‘mãe, como eu faço para assobiar?’ Eu falei: ‘sabe o que você faz? Você lembra que a tia ensinou você fazer bico? Você faz o bico e assobia.’ (...) Se eu não tivesse essa orientação, desse sabão, desse bico, eu não ia saber explicar para ele, que do bico podia sair assobio. (...) Está tentando. Antes eu não explicava. Simplesmente dava para ele fazer, eu não sabia explicar para ele fazer um biquinho, dava para ele brincar e pronto. Isso é que eu acho interessante, porque senão eu não sabia como fazer, como explicar. Eu acho que isso é que me ajudou.”

A brincadeira favoreceu a interação mãe e filho e deste com o meio, levando-o a desenvolver o esquema corporal e a associar as cores, já conhecidas, a uma função em situações específicas.

“Se ele pega um carrinho ele fala: ‘vamos virar para a esquerda, vamos virar para a direita’. Chega num lugar ele fala: ‘olha o farol com o sinaleiro, pára aqui, pára aqui’. Se você sai com ele na rua, ele já presta atenção no sinaleiro, se vai abrir, se vai fechar. Ontem, nós saímos e meu marido falou assim: ‘o pai pode passar?’ Ele falou: ‘não, pai, só no verde pode passar’. Eu achei muito interessante, porque tem criança que não sabe o que é esquerda e o que é direita (...) Eu

continuei com esta brincadeira, eu falo: ‘dá o pé esquerdo, dá o pé direito’. Ele já dá, ele já sabe.”

A seguir, temos um exemplo que confirma a idéia de que a brincadeira leva a criança a pensar (Macedo, 1991). As respostas da mãe, ao longo da entrevista, demonstraram, por outro lado, que ela mesma recuperou a sua criatividade e a capacidade de analisar as situações.

“Eu acho que a inteligência do C1 melhorou bastante, como as outras crianças, eu acho que ele sabe conversar muito bem, sabe explicar melhor, sabe conversar melhor.

“Ele corrige tudo certinho. Minha sogra fala assim: ‘dispois eu vou’. Ele fala: ‘vó não é assim, é depois’ (...) Ele não sabia conversar assim certinho e nem eu sabia ensinar para ele (...) Quando ele vai pedir uma coisa para mim ele fala: ‘mãe faz o favor de pegar para mim’. Antes era: ‘mãe pega para mim, mãe vai dar prá mim’.”

Assim, a primeira parte do trabalho teria sido suficiente nesse caso, mas prosseguimos o esquema planejado de vinte e quatro encontros, continuando com os mesmos procedimentos.

5.1.3.2. Orientando M1 imediatamente após a segunda entrevista

Reforçamos a atitude da mãe que se baseou em uma brincadeira para ensinar outra, lançando mão do mesmo exemplo por ela citado: quando ensinou o filho a assobiar, utilizou-se dos movimentos que ele faria para assoprar as bolinhas de sabão.

5.1.4. O segundo bloco de encontros e sua análise

5.1.4.1. Brincando a brincadeira

Até o final dos encontros, as brincadeiras concentraram-se basicamente no faz-de-conta em diferentes situações, sendo incluídas, também, as com bola, no parque infantil e no andador, além da continuidade das iniciadas no primeiro bloco: skate e bicicleta.

Os novos personagens serão identificados por: Cr, presente em um encontro, para substituir V, e F, um amigo de C1. Estas diferentes participações eram naturais nos procedimentos que utilizamos e, aparentemente, não alterou a rotina das relações.

O décimo terceiro encontro

Ao chegar à residência, M1 e C1 mostraram as brincadeiras que inventaram durante a semana:

- “Compra no supermercado”

C1 estava em pé, apoiado no carrinho de supermercado (estabilizador) e pegava cada uma das mercadorias (açúcar, sal, etc.), que M1 lhe entregava, e as colocava no carrinho e empurrando-o até a porta do quarto, que no faz-de-conta era o portão da casa, bateu palmas e falou: “vim entregar a compra.” A mãe, pedindo ao filho que a ajudasse, entregava cada um dos pacotes para ele, que os colocava em cima do criado-mudo (Fotos 15 e 16).

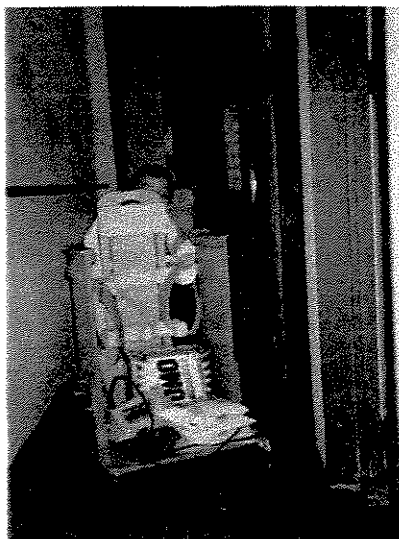


Foto 15 - C1 empurrando o carrinho de supermercado

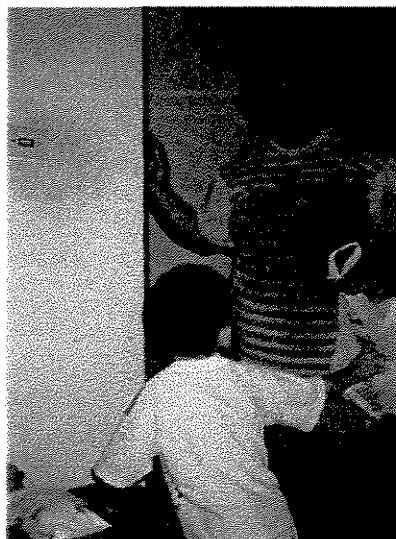


Foto 16 - C1 ajudando a mãe a guardar as compras

- “Andando a cavalo”

C1 sentou-se nos pés da mãe (cavalo) que erguia e abaixava as pernas balançando a criança e falando: “Upa cavalinho, upa

cavalinho". Para descansar as pernas, M1 colocou o filho sentado no braço do sofá e apoiando nos seus quadris, deslocou-o para um dos lados indicando a direção: *"vamos para a esquerda"*, *"agora volta"*, *"vamos para a direita"*, o que era realizado com cuidado para que ele não caísse do cavalo. Como o cavalinho estava calmo, a criança soltou as mãos, elevou os braços para cima e saltitou (Foto 17).



Foto 17 - C1 andando a cavalo

- Brincando no andador:

Em seguida, M1 contou que o filho estava rejeitando o andador e que gostaria que ele ficasse bastante tempo no mesmo. Para incentivar a marcha de C1 neste equipamento, falei para ele: *"coloquei farol novo no carro, vamos lá na rua para ver?"* e a sugestão foi aceita.

C1 foi reclamando, falando que não conseguia. Facilitei sua marcha baseando-me nos princípios do Método Bobath, e ensinei M1 para que fizesse da mesma forma. Chegando no carro, C1 passou as mãos nos dois faróis, procurando descobrir qual era o novo, quando um amigo (F) aproximou-se e ficaram conversando. Aproveitando o momento e me afastando um pouco, expliquei a M1 que a criança tinha apenas três anos e que, inicialmente, não iria entender a necessidade de permanecer no andador por muito tempo, sem que alguma atividade o distraísse. Quando percebemos, C1 já havia saído do andador e brincava de bola com F.

- Brincando com bola:

F soltava a bola no alto do vidro dianteiro do carro e C1, que estava em pé encostado na frente do carro, pegava-a no capô e, para isso, realizava extensão do tronco e dos braços e transferência de peso para frente e/ou para os lados, além de quê, eventualmente, permanecia em pé sem apoio. Em seguida, continuaram a brincar com a bola, porém, sentados na calçada (Foto 18).

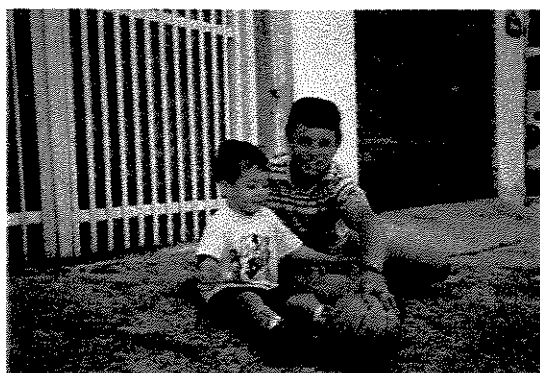


Foto 18 - C1 e F brincando com bola

O décimo quinto encontro

- Brincando de faz-de-conta:

“Andando de moto”

C1 estava na moto (andador) e foi conosco (M1 e P) até o outro lado da rua, onde alguns meninos estavam consertando um carrinho (Foto 19). Chegando lá, pedi uma ferramenta emprestada.

C1 falou: “Obrigado”, pegando a ferramenta e mexeu com a chave em um parafuso do andador: “estou consertando a moto”. Em seguida, devolveu a ferramenta e agradecemos.

M1 falou aos meninos: “Será que o C1 pode dar uma volta de carrinho?” Concordando, combinaram para depois que terminassem o conserto que estavam fazendo.

Acompanhado da mãe, C1 levou a moto para casa e voltou deitado no skate tracionando-se para a frente, já coordenando os movimentos dos membros superiores e, em seguida, foi dar uma volta de carrinho, solicitando que V o empurrasse (Foto 20).



Foto 19 - C1 passeando de moto



Foto 20 - C1 passeando de carrinho

Aos poucos chegaram mais duas crianças, sentaram-se na calçada e ficaram observando. Quando C1 parou de andar de carrinho, foi para junto delas e sugeri a brincadeira com bola.

- Brincando com bola:

Combinei com as crianças que elas receberiam a bola de um amigo e a passaria para o que estivesse do lado. C1 a recebia e, rindo, jogava-a para frente. Logo se desinteressaram e continuaram a brincar livremente.

O décimo sétimo encontro

No décimo sétimo encontro, levei uma amiga (Cr), apresentando-a aos sujeitos.

M1 para C1: “Vem, C1, vem mostrar que você sabe andar, vem andando mostrar prá ela.” C1 soltou as mãos da parede e deu dois passos em direção à mãe, o que foi comemorado por nós. Continuou andando apoiado no sofá e, entrando no estabilizador, pediu o caderno à mãe e falou que ia levar para o advogado ver, dramatizando uma situação vivenciada pelo irmão.

- Brincando de faz-de-conta:

“Advogado”

M1 para C1: “Que documentos você vai levar para o advogado ver?”

C1 para M1: “É os documentos do carro, para ver (...) que amanhã ia sair com o carro (...) que ia guardar o documento.”

M1 perguntou a C1: “Os documentos estão certos?” e, sugerindo que fosse de moto levar os documentos, colocou-o sentado no braço do sofá, mas ele não aceitou e, bravo, desceu com ajuda da mãe.

C1 falou a Cr: “Dá uma ajudinha”, o que foi atendido por ela que o ergueu um pouco. A criança apoiou as duas mãos à frente e, suportando o seu peso nos membros superiores, levantou o corpo, sentando no braço do sofá.

C1 para M1: “Mãe, empurra a moto.”

M1 para C1: “Vamos virar para a esquerda”, “para a direita”, “parar no sinal.”

M1 para C1: “Você já chegou no advogado?”

C1 para M1: “Cheguei” e desceu da moto.

M1 sentou no sofá e ele permaneceu em pé à sua frente dizendo: “Vou falar: o negócio é o seguinte, tem que devolver essas coisas prá fazer meu carro funcionar que não está andando.”

M1 para C1: “Você tem que bater palmas primeiro.”

C1 voltou a sentar na moto e pediu para Cr dar uma volta com ele, foi mais para frente e mostrou onde ela devia se sentar. Em seguida falou: “Agora é a minha mãe e depois você.”

M1 ficou em pé atrás do filho e, apoiando as mãos lateralmente nos seus quadris, falou: “Agora vamos virar para a esquerda” e inclinava-o para este lado, “vamos virar para a direita” e assim por diante.

Em seguida, C1 desceu e subiu sozinho na moto, convidou a mãe para passear na cidade e, rindo muito, lá foram os dois.

Prosseguindo, nos sentamos no chão da sala e a criança ficou contando sobre o irmão, cuja fotografia estava no porta-retrato e, passando para decúbito prono, falou: “Vou pôr gasolina no carro e na oficina.”

“Oficina”

Fazendo barulho de motor de carro, brincou de trocar o pneu e de consertar o carro.

M1 para C1: “Olha, eu trouxe papel e lápis para você marcar as peças do carro que estão faltando para comprar.”

C1 rabiscou o papel e devolvendo-o: “Está tudo aí.”

M1 para C1: “Porque você não coloca as peças do carro no caminhão?” E buscou o caminhão (estabilizador), o que não foi aceito pela criança, que continuou brincando na mesma posição.

O vigésimo primeiro encontro

- Brincando no parque infantil:

A fisioterapeuta clínica da criança nos convidou para uma tarde em um parque infantil e lá fomos nós, nos divertir. O grupo foi composto por seis adultos e cinco crianças, sendo: V e P, M1 e C1, M2 e C2 com sua avó e seu irmão, a fisioterapeuta das crianças com seu casal de filhos.

Esclareço que os comentários sobre M2 e C2 serão feitos, posteriormente, quando relatar as suas brincadeiras.

O primeiro brinquedo escolhido por C1 foi o escorregador.

C1 para M1: “Mãe, ajuda eu subir”, referindo-se à escada do escorregador.

M1 para C1: “Vamos subir, dobra um, dobra o outro” e, apoiando-o, solicitou: “vai, levanta o corpo”.

Quando chegou em cima, a mãe também subiu para ajudá-lo a sentar-se (Fotos 21 e 22).

Devido à altura do escorregador, perguntei a M1 se C1 iria sozinho e ela respondeu: “vai, vai, filho” e a criança escorregou (Foto 23). Foi a maior festa. Na segunda escorregada, caiu com o rosto na areia, levantou com a ajuda da mãe e riu muito.

Brincou na gangorra com o apoio da fisioterapeuta e em outros momentos a mãe apenas permaneceu ao seu lado para protegê-lo, caso necessário. Balançou pendurado nas argolas com apoio da mãe, rolou livremente na areia e no lanche comeu pipoca (Fotos 24 e 25).

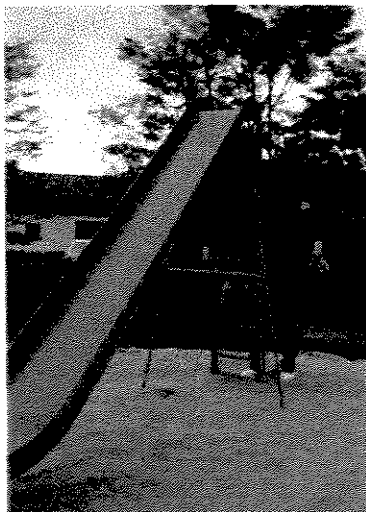


Foto 21 - C1 subindo a escada do escorregador



Foto 22 - C1 vai escorregar

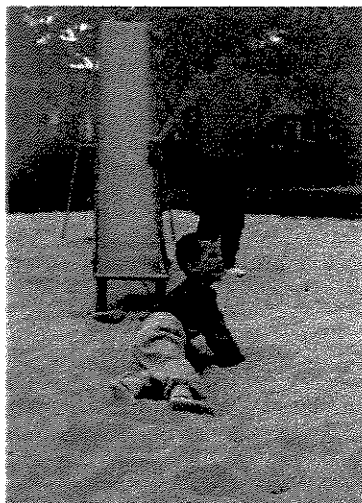


Foto 23 - C1 já escorregou



Foto 24 - C1 brincando nas argolas



Foto 25 - C1 na hora do lanche

5.1.4.2. Analisando o segundo bloco

As brincadeiras deste segundo bloco concentraram-se, principalmente, no faz-de-conta, onde a criança muda o significado do objeto, utilizando um para simbolizar outro. Essas atividades traduzem, segundo Piaget (1978), o predomínio da assimilação sobre a acomodação, com desequilíbrio que se reduz ao longo desse período.

Como C1 e M1 estavam autônomos nas brincadeiras, a nossa preocupação principal foi com a oportunização de determinadas posturas e movimentos, com os quais a criança apresentava dificuldades.

Por outro lado, a melhoria da coordenação dos membros superiores, das reações de retificação e as de equilíbrio e dos movimentos voluntários nos indicou que as brincadeiras podem ter, naturalmente, favorecido o desenvolvimento sensório-motor da criança.

A seguir, daremos alguns exemplos que nos mostraram, claramente, o afirmado acima.

“Brincando de oficina”

Ao brincar de oficina, no décimo sexto encontro, a postura sugerida foi a sentada em um banquinho. E, ao procurar ferramentas no armário, ficava na posição em pé sem apoio, o quê, simultaneamente, favorecia a extensão e elevação dos braços, e aquelas reações posturais (Foto 26).



Foto 26 - C1 procurando ferramentas

A brincadeira criou condições para que trabalhássemos os movimentos de levantar-se e sentar-se sem a ajuda das mãos. Para Shepherd (1996) estes movimentos favorecem o aprendizado do controle da transferência de peso e da contração dos músculos extensores dos membros inferiores de forma concêntrica (ao levantar) e excêntrica (ao sentar), assim como o desenvolvimento das reações posturais.

Pudemos perceber um grande entendimento entre a mãe e seu filho, pois ela passou a explicar o que iria fazer e solicitar sua ajuda e vice-versa, como, também, participava espontaneamente de brincadeiras iniciadas por ele:

“Brincando de filmar”

No décimo oitavo encontro, M1 sugeriu a brincadeira ao ar livre pois o sol estava gostoso e solicitou ao filho que a ajudasse a levar a caixa de brinquedos. Os dois, em pé, um de frente para o outro, seguravam uma caixa de papelão entre eles (que, na verdade, servia de apoio para a criança) e, andando, levaram-na para o quintal. Sentaram-se no chão, abriram a caixa e C1, pegando parte de um telefone, falou que era sua filmadora e que a bateria tinha acabado (imitando uma situação vivenciada por P e V), trocaram a bateria e ficaram um filmando o outro.

Em uma outra situação (vigésimo encontro), C1 fazendo do radinho a filmadora, falou: “Eu vou filmar”.

M1 para C1: “Você pôs o filme na filmadora?” e, pegando e dobrando uma folha de papel, entregou-a para a criança: “Olha aqui o filme, você esqueceu.”

Entretanto, de vez em quando, M1 ultrapassava os limites da simples sugestão e C1 reclamava como, por exemplo, no décimo sétimo encontro, ao brincar de advogado, quando ela sugeriu que o braço do sofá fosse a moto e, imediatamente, o colocou sentado. O filho não aceitou, pois ainda não havia concordado. Entendemos que ele fazia questão de aproveitar as oportunidades para demonstrar a sua independência.

- Desenhando:

A melhoria dos desenhos da criança nos confirmou a continuidade da atividade nos outros dias da semana. Se voltarmos às páginas 80 e 81 poderemos observar nas Figuras 01 a 03 as diferenças existentes entre os primeiros rabiscos e os exibidos a seguir.

A Figura 04 nos mostra o desenho que C1 realizou com a mãe, na semana entre o décimo segundo e o décimo terceiro encontro. C1 respondeu para a mãe quando questionado sobre o quê estava fazendo: *“Uma bolinha”* e *“Estou dando partida no caminhão.”*

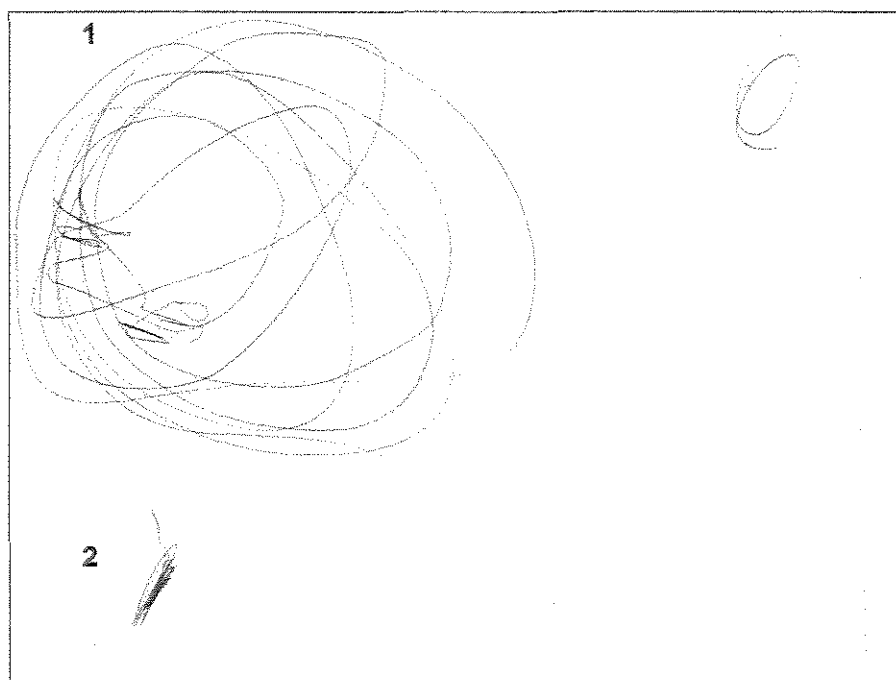


Figura 04 - C1 para M1: 1. *“Uma bolinha”* e 2: *“Estou dando partida no caminhão”*

No vigésimo encontro, quando brincávamos de escolinha (Foto 27), C1, que espontaneamente realizava traços circulares na folha, falou: *“É uma bola”* e, quando solicitado, também imitou o desenho de uma bola.



Foto 27 - C1 brincando de escolinha

E durante o vigésimo segundo encontro, no qual apenas acompanhávamos a brincadeira de C1 e M1, a criança imitou traços, vertical, horizontal e circular (Figuras 05 a 07), realizados pela mãe.

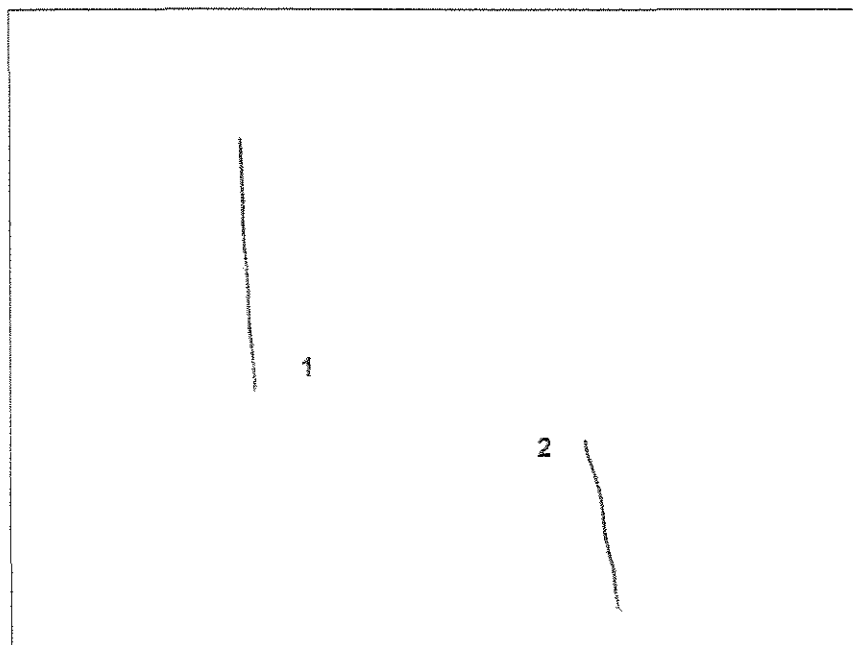


Figura 05 - Traço vertical imitado por C1
(1 - da mãe e 2 - do filho)

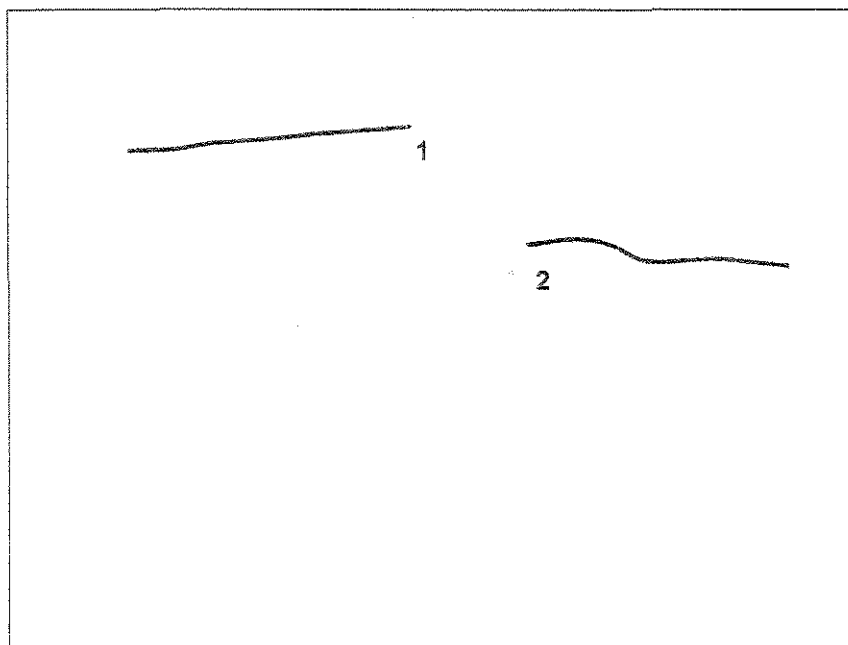


Figura 06 - Traço horizontal imitado por C1
(1 - da mãe e 2 - do filho)

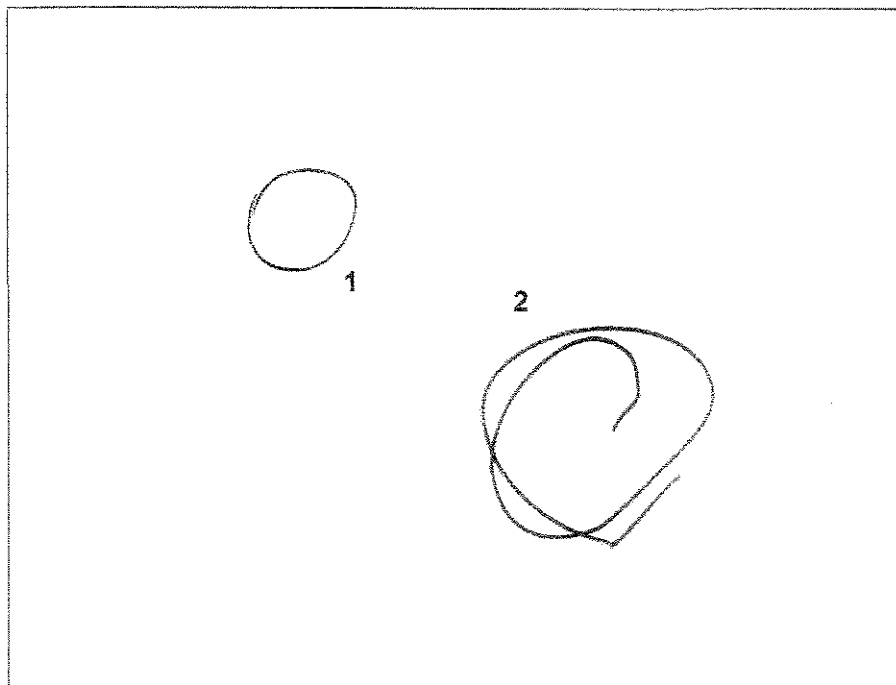


Figura 07 - Traço circular imitado por C1
(1 – da mãe e 2 – do filho)

- Brincando no skate:

Na primeira brincadeira no skate (quinto encontro), a criança realizava pobre extensão de tronco e tracionava com os dois braços simultaneamente e, no décimo quinto, já havia melhorado aquela extensão e alternava os movimentos dos membros superiores.

Houve um ganho nas reações posturais, pois no décimo nono encontro C1 manteve retificação de cabeça e de tronco além de se deitar e se levantar sem ajuda, falando: *“eu sei sair do skate”*. A criança já dominava o brinquedo e criava situações para brincar sozinha (Foto 28).



Foto 28 - C1 brincando no skate

- Parque infantil:

Para Blascovi-Assis (1997) “o parque é um lugar bastante propício para o trabalho com o equilíbrio e o desenvolvimento psicomotor em geral” (p. 71). Os estudos de Ayres (1980 e 1983) nos mostram que as atividades desenvolvidas no balanço, no escorregador e na gangorra, são fontes de estímulos vestibulares. É importante ressaltar que para Michel (1997 b) o tônus, os ajustes posturais, a função óculo-motora e o equilíbrio são de responsabilidade do sistema vestibular.

A ida ao parque serviu para nos mostrar a independência de C1, pois apenas necessitava de ajuda para subir nos brinquedos, e, por outro lado, a confiança de M1 na capacidade do filho.

- Andando de bicicleta:

A brincadeira da bicicleta, iniciada no nono encontro, nos mostrou, também, a evolução da criança na transferência de peso e nas reações de retificação e de equilíbrio. No início desta brincadeira, precisávamos segurar C1 e a bicicleta. A partir daí, M1 e C1 incluíram a brincadeira na sua rotina diária e, no vigésimo segundo encontro, ao acompanhá-los na atividade vimos que ele passou a se manter sentado, retificando o tronco e com equilíbrio relativo, e a mãe precisava dar apenas um pequeno apoio ao empurrar a bicicleta (Fotos 29 a 31).

Para Shepherd (1996), a posição sentada, exige ajustes posturais e seu desenvolvimento depende da oportunidade que a criança tem de permanecer nesta posição.

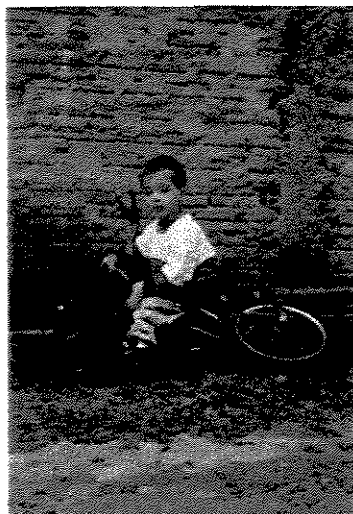


Foto 29 - C1 esperando a mãe para brincar na rua



Foto 30 - C1 ajudando a mãe a empurrar a bicicleta



Foto 31 - C1 passeando com a mãe

No vigésimo quarto encontro, C1 ajudou a mãe levar a bicicleta para a rua. Ela segurou a bicicleta e ele transferiu o peso para o membro inferior direito, elevou o esquerdo, passando-o sobre o selim. A mãe o ajudou a se sentar e, empurrando, brincaram de virar para a esquerda e para a direita e de respeitar a sinalização parando no semáforo, porque “o sinal estava vermelho” (Fotos 32 a 35).



Foto 32 - C1 preparando-se para sentar na bicicleta



Foto 33 - C1 transferindo peso para a perna direita



Foto 34 - C1 sentando na bicicleta com ajuda da mãe



Foto 35 - C1 passeando com a mãe

Concluimos que M1 entrou no mundo da brincadeira, mesmo quando não era necessária sua participação com ação direta, sua simples presença, com incentivo e com afeto, continuava a ser importante para a criança. De forma semelhante, aconteceu no parque infantil, quando a sua presença era importante, pois ela era a principal espectadora dos “atos heróicos” do filho.

Percebemos que, como consequência natural, de forma gradativa, C1 estava se tornando independente da mãe. Já brincava com outras crianças, demonstrando seu desenvolvimento social.

5.1.5. Analisando os dados da terceira entrevista e orientando imediatamente após a entrevista

5.1.5.1. A entrevista

Verificamos ter ficado estabelecido um esquema de relações baseado na brincadeira. A mãe já conseguia “inventar” novas brincadeiras ou novos meios de participação. A sua criatividade foi despertada, aumentando o prazer da relação e, ao mesmo tempo, atendendo aos interesses aliando-os às necessidades do filho.

Brincadeiras nas atividades da vida diária

Confirmando o que já havíamos percebido na segunda entrevista, as oportunidades passaram a ser aproveitadas para brincadeiras, propostas tanto por M1 como por C1, demonstrando, por outro lado, o prazer da participação de ambos.

- Batendo palmas: *“Ele faz que vem vender alguma coisa prá mim e trazer compra. Ele bate palma lá fora e fala: ‘Tem gente?’ Eu falo: ‘O senhor quer alguma coisa?’ Ele fala: ‘Eu estou vendendo colcha, a senhora não quer comprar?’”*

- No banho: *“Eu ponho um balde do lado da banheira e uma caneca para ele dividir a água da banheira.”*

- Durante a alimentação: *“Ele conta o que fez, o que aconteceu durante o dia.”*

- Em relação à fala: *“Ele fala o dia inteiro (...) ele é muito criativo, ele quer saber tudo.”*

Brincadeiras com acompanhamento livre

Diferentemente da primeira entrevista, neste momento a mãe contou brincadeiras realizadas pelos dois, detalhando e fazendo comentários. As novas brincadeiras das quais C1 passou a gostar são as com água (na torneira), de faz-de-conta (de fazer bolinho de areia, que vai para a escola, de advogado, de depositar dinheiro no banco), de imitar, ouvir história, de ouvir música, de cantar e de esconder e aparecer.

“Fala que vai para escola, que a professora mandou recado (...) Ele pega qualquer papel e fala: ‘assina aqui mãe, senão amanhã eu não entro na escola, assina aqui’. Ele está fazendo como o irmão.”

“Ele brinca muito que está no escritório, que ele escreve, que vai mandar documentos no advogado, que ele vai no banco depositar dinheiro porque já está atrasado. O que o irmão fala, depois ele brinca que está fazendo.”

“Ele fala: ‘Vai logo que eu estou com pressa, que eu vou perder o ônibus’. Igual o irmão fala, ele anda e fala: ‘eu estou com pressa, meu ônibus já vai passar’.”

“Eu estou na cozinha, ele vai embora pro quarto e fala: ‘vem me procurar, vem me procurar’. Ai eu vou lá. Ele está na sala e ele se esconde no cantinho, quando eu chego ele me assusta.”

Além disso, a criança começou a brincar na frente do espelho, de pentear o cabelo e fazer de conta que está passando gel e, então, quando nesta atividade, fala: *“Vou ver se raspo todo meu cabelo para ficar igual ao Ronaldinho.”*

Brincando fora de casa

As brincadeiras da criança se limitavam (na primeira entrevista), basicamente, à disponibilidade de dois amiguinhos e de uma

vizinha (mas eles não moravam mais no bairro) e, também, aos passeios com o pai no campo de futebol nos fins de semana.

Podemos considerar que passou, realmente, a brincar, tem amigos e a companhia da mãe: brinca na rua de amarelinha, com o andador fazendo de conta que é uma moto, com o velotrol, com o carrinho, com a bicicleta, de gangorra (feita com lata e tábua), vai a festas de aniversário, a rodeios e *“faz via sacra com o pai”*.

“As crianças tava brincando de amarelinha e ele queria brincar de amarelinha como as crianças. Eu tive que pôr ele em pé em cima dos meus pés, segurando na minha cintura e fazer que ele estava pulando, pulava junto com ele. (...) Brinca de gangorra. Tem umas meninas ali que faz a gangorra com uma lata e uma tábua. É uma vez cada um. Ele fica esperando a vez dele.”

Brincadeiras e companhias preferidas da criança

Houve uma evolução nas brincadeiras de C1; na primeira entrevista foi dito que ele brincava com o carrinho (miniatura) e passou a desmontar, montar e arrumar o brinquedo. Paralelamente aconteceu uma diversificação pois brinca também de escolinha e, na rua, de moto (o andador), de amarelinha e de pipa.

A companhia preferida passou a ser a das outras crianças e depois a da mãe ou a do pai. Sendo que, com ela, brinca na rua e, com o pai, de contar história de música e de se esconder. Na verdade, M1 tornou-se a principal parceira de C1, pois conforme a análise de toda a entrevista, podemos afirmar que o acompanha praticamente em todas e quaisquer brincadeiras.

A criança

Veio a brincar em decúbitos supino e prono, sentado, ajoelhado e em pé. Na rotina diária M1 apenas citou que C1 faz tratamento, detendo-se nas explicações das brincadeiras realizadas por eles: C1 conta histórias para a mãe, no skate leva prendedores de roupas, brinca de pipa com ela e com os meninos na rua:

“Agora está na época de brincar de pipa, cada época é uma coisa. (...) ele queria soltar pipa, eu amarrei uma sacolinha no barbante e ele ia no portão, ia prá lá, ia prá cá e falava que era a pipa dele.”

Levantamos também que C1 começou a questionar M1 em relação à sua deficiência. No vigésimo encontro, nos relatou que C1 chora muito porque quer andar sozinho e não consegue e, nesta entrevista, disse que depois de o filho brincar com as outras crianças:

“Quando chega em casa ele pede prá mim que ele quer andar. Ele pede prá mim pedir a Deuzinho prá fazer ele andar, porque todo mundo anda e ele não consegue andar.”

Dificuldades da mãe

M1, às vezes, enfrentava algumas dificuldades com o filho, em relação a determinados exercícios e que, mesmo com brincadeira, ela não conseguia fazer. Exceto isso, a mãe declarou que brinca com o filho em diferentes situações. Podemos afirmar que ela aprendeu a brincar e a ensinar o filho, tendo em vista os fatos narrados e suas próprias palavras nas duas últimas entrevistas.

Encerramento

Explicamos a M1 que o trabalho de orientação, enquanto pesquisa, estava sendo encerrado, mas que nos colocávamos à sua disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas, referentes às brincadeiras. Então lhe perguntamos sua opinião.

A mãe afirmou que dava para continuar brincando sozinha pois os encontros a ajudaram bastante para *“bolar alguma coisa”*.

Comprovamos, ao rever o trabalho, esta opinião de M1, pois sua criatividade foi despertada, trazendo o prazer da interação com o filho. Percebemos, também, que ele já estava se tornando quase que independente e participante do processo do seu crescimento.

Vemos que as dificuldades de C1 estavam concentradas na alteração do controle motor. Ela sabia os movimentos que deviam ser

realizados, tentava-os e, mesmo não conseguindo, não desistia, inventava uma forma toda sua para fazer o que queria, sentindo prazer pela ação.

5.1.5.2. Orientando M1 imediatamente após a terceira entrevista

M1 solicitou uma sugestão para transformar o exercício, de flexão dorsal dos pés, em brincadeira. A orientamos para que colocasse as mãos sobre eles, levemente, desafiando o filho a dobrá-los para cima e a mostrar quem é mais forte.

5.2. C2 e M2

5.2.1. Analisando os dados da primeira entrevista, pensando as brincadeiras e orientando imediatamente após a entrevista

5.2.1.2. A entrevista e pensando as brincadeiras

Brincadeiras nas atividades da vida diária

Vimos que M2 brincava pouco com seu filho. Realizava algumas atividades de estimulação sensorial, por exemplo, ao passar as mão no corpo, ao brincar com as mãos, na hora de enxugar e batendo palmas. Nos reportamos às suas falas ao longo da entrevista:

- Brincar com as mãos: *“A única coisa, agora, é que ele está usando aparelhinho na mão esquerda, ele está se interessando um pouco mais, mas não de brincar. Ele olha, não sei se está chamando atenção, mas de brincar não.”*

“O que a gente está fazendo é batendo palminhas, mostrar a mão esquerda, mas de brincar mesmo com as mãos dele não brinco. Ele rejeita muito a mão esquerda, não aceita que pega na mão dele. Você faz um carinho, ele tira a mão, ele não aceita.”

- Bater palmas: *“Ele brinca muito pouco por causa da mão esquerda. Ele bate a mão direita em cima da esquerda e aqui também”* (mostrando a região acima do cotovelo).

- Durante o banho: *“Às vezes ele bate a mãozinha na água, as vezes não, às vezes ele não se interessa muito. Não sei se é falta de estímulos, também.”*

- Na hora de enxugar: *“Ele pega a toalha e passa um pouquinho na barriga. O talco também.”*

- Fala enquanto brinca: *“Ele está começando sons.”*

Brincadeiras com acompanhamento livre

Não foi possível avaliar o grau de participação da mãe nestas brincadeiras, mas percebemos que C2 reagia aos diferentes estímulos.

- Brincar com água: *“Gosta bastante. No banho, bate a mãozinha na água.”*

- Brincar com areia: *“Muito pouco, só nos fins de semana, quando eu vou na chácara.”*

- Brincar de esconder e aparecer: *“Ele brinca de esconder, põe a mão nos olhos e tira, aí ele aparece. Põe a mão direita tampando o olhinho. A hora que eu falo: ‘achou!’, ele tira a mão.”*

- Brincar na frente do espelho: *“Ele gosta, ele bate no espelho. Minha irmã coloca ele.”*

Além disso, M2 relatou que o filho gostava de ouvir música e de assistir televisão, mas que não contava histórias para ele e, quando questionada sobre outras brincadeiras, a resposta foi *“não”* e nada mais acrescentou.

Brincando fora de casa

A criança reagia a todos os estímulos que lhe eram oferecidos, no entanto, o cuidado excessivo não oportunizava sua participação e, assim, as atividades têm lhe trazido poucos benefícios.

- Na rua: *“Ele gosta de passear na rua... Ele gosta, ele demonstra felicidade. Ele vai mais com a madrinha, ela leva na rua e na praça (...) Ele gosta de passear no colo (...) passear de carro.”*

- Parque infantil: *“Levei uma vez. Quando ele está no meio de muita gente ele não se sente muito bem. Começa a chorar, ele não quer que conversa perto dele, ele começa a se morder, ele não se sente muito bem em festa e coisa assim. Balanço, tem na casa da minha tia, ele gosta. Ele vai quase todos os dias. Fica sentado e alguém atrás dando apoio nas costas e ele segura com uma mão. Ele não se balança.”*

Ainda, M2 informou que nunca o colocou na gangorra e no escorregador.

Brincadeiras e companhias preferidas da criança

Como na categoria anterior, confirmamos a pouca efetividade das brincadeiras, até o momento da entrevista, realizadas com C2. Por outro lado, a mãe nos informou que era a que menos brincava com o filho e isto é confirmado ao longo da entrevista e da sua análise.

“Ele gosta que a gente deita e põe ele de cavalinho em cima da barriga e começa a pular. Ele gosta de brincar assim com o pai.”

Naquele momento a avó e o pai de C2 entraram na sala:

M2: *“O que ele gosta de brincar?”*

Avó: *“O que ele gosta é alguma coisa que faz barulho.”*

M2: *“Ele fazer brincadeira, não faz, não sabe.”*

Pai: *“Alguma coisa, se alguém fizer por ele, ele gosta.”*

M2: *“É, de folia ele gosta. Minha mãe brinca muito, faz bastante farra, ele gosta, mas ele brincar, ele não brinca. A minha mãe comentou que C2 está começando a querer brincar.”*

Avó: *“Ele gosta de brincar com bola. A gente senta aqui na sala com ele, a gente joga, ele joga do jeito dele, mas ele joga a bola.”*

A avó e o pai saíram da sala.

M2 afirmou que tinha dificuldade, mas que o pai, a tia e a avó brincavam com a criança e era sempre o adulto quem tinha a iniciativa.

“Sozinho, no banco-rolô, só com o brinquedinho de sons de animais, ele fica apertando as teclas para fazer barulhinho dos bichos.

“Comigo ele não brinca muito (...) Ele é mais apegado com o pai (1º lugar) (...) com o irmão ele não brinca, ele bate, ele morde... Com a madrinha (tia) ele brinca um pouco de cada coisa, ela conversa muito com C2. De domingo ela está em casa, ela está arrumando o guarda-roupa, ele está lá. Ela falando das roupas, conversando, ela conversa muito com ele (2º lugar). A avó, em 3º lugar, ela canta, ela pula com ele.”

A criança

Detectamos que as posições de C2, basicamente, limitavam-se à sentada no banco-rolô ou à permanência no colo de um dos familiares. Confirmamos, isto, pela fala de M2 ao explicar a rotina diária do seu filho:

“Ele acorda, come (...) eu troco ele e ponho no banco-rolô e eu acho que é o que ele está ficando muito triste, ele fica totalmente ausente e com o dedo na boca. É muito tempo ali. Depois, quando ele está cansado, eu coloco ele no chão, mas agora não pode mais, por causa da sub-luxação de quadril. Eu acho que ele tem solidão, ele fica distante.

“Depois do almoço, ele dorme, acorda e é a mesma coisa, dou uma volta com ele e ponho no banco-rolô de novo (...) umas duas horas. Eu coloco música, ele cansa, dou um brinquedo (...). Estou deixando o mais que ele consegue. Daí eu mudo um pouquinho, ponho ele deitado, mas ele passa para sentado em ‘W’, não pode (...).

“Agora ele já está se arrastando pela casa toda. Então, agora eu pego ele no colo, não tem muita opção para ele mais. Dou almoço, ele dorme, acorda, come de novo e depois é a mesma coisa. Parece que ele está chateado de ficar só ali (apontou para o banco-rolô).

No banho faço alongamento no pezinho (...) Depois ele dá uma voltinha na rua e janta e, é assim, volta no banco-rolo.

“A noite é a hora que o pai chega e ele fica o tempo inteirinho com o pai dele. O pai brinca, pega ele no colo. A gente também pega. Mas, para ele, parece que está cansativo. Ele quer se ver livre, ele não quer ficar no colo, ele quer o chão, ele está começando a se rastejar sentado em ‘W’. Não pode mais, ele ia onde queria, não quer mais o colo.”

Percebemos que as restrições às posturas da criança e, principalmente, a falta de liberdade, aliada à desinformação da mãe para criar situações prazerosas nas atividades com seu filho, acabavam por limitar, ainda mais, a movimentação da criança e as suas possibilidades de exploração do ambiente.

Dificuldades da mãe

“Ele não responde a brincadeira e nem a brinquedo, chora e não aceita nada.”

Esta foi a resposta de M2, ao ser questionada sobre suas dificuldades em brincar com o filho. No entanto, vimos, ao longo de toda a entrevista, que a criança, por pouco que seja, reagia às brincadeiras feitas pelos demais familiares.

Quanto a C2, verificamos que suas alterações não permitiam que realizasse os atos indispensáveis da vida cotidiana de qualquer criança, como pegar e manipular objetos, sentar-se na cadeira, colocar-se em pé e realizar atividades nessas posturas e andar.

Assim, iniciamos as brincadeiras com as que favorecessem outras posições que não a sentada em “W”, oferecendo opções ao banco-rolo que também proporcionassem a rotação externa e a abdução dos membros inferiores e, ainda, atividades que estimulassem os sistemas exteroceptivo, proprioceptivo e vestibular, oportunizando, assim, os movimentos auto-iniciados e, através deles, as reações posturais, o processo cognitivo e a interação mãe e filho.

5.2.1.2. Orientando M2 imediatamente após a primeira entrevista

Colocamos para a mãe que o desenvolvimento de seu filho era diferente do de outras crianças. Precisaríamos respeitar suas limitações, adequando as expectativas, sem fazer comparações.

Sugerimos que ela brincasse com o filho de cavalinho na barriga, do mesmo modo que o marido, e que, no banho, estimulasse as brincadeiras com água, sabonete, espuma, etc., na companhia do irmão (esta foi a primeira atividade registrada no caderno de orientações).

Terminadas as orientações, fomos conhecer a casa e M2 nos mostrou o banco-rolô, um mobiliário onde a criança ficava sentada, contra a vontade, durante um grande período do dia.

No mesmo ambiente, havia um carrinho, nas cores azul, amarelo e vermelho, que a mãe disse ser do outro filho. Levantamos que C2 não brincava naquele carrinho, mas nos propusemos a estudar a viabilidade de sua utilização nas brincadeiras.

5.2.2. O primeiro bloco de encontros e sua análise

5.2.2.1. Brincando a brincadeira

Nesse primeiro bloco, as brincadeiras aconteceram tanto por nossa sugestão (rolar, braço do sofá, fantoches de dedos, marcha, no carrinho do irmão, na bola, com bola, na rede, durante o banho e na hora de enxugar), como por iniciativa de M2 (no cavalinho de pano, com gelatina, praça pública e dançar), do pai (de cavalinho no colo) ou da família (na rede e no balanço). M2 e C2 continuavam também nos outros dias da semana.

A maioria dos personagens vêm sendo identificados por iniciais, sendo: (M2) a mãe, (C2) a criança, (R) o irmão, P a pesquisadora e (V) a aluna que manipulava o equipamento audiovisual.

O primeiro encontro

- Brincando de rolar:

Quando cheguei na residência, M2 estava na sala e C2 deitado no chão sobre uma colcha. Aproveitando o ambiente, ao mesmo tempo que explicava a brincadeira, elevava uma lateral da colcha, rolando a criança.

Percebendo que ela não se adaptava às mudanças de decúbito e que não gostava (pela sua expressão) da brincadeira, realizei apenas dois movimentos esclarecendo à mãe que:

“Temos que respeitar o ritmo da criança. Esta brincadeira não tem um tempo determinado, devemos observar e perceber quantas vezes C2 aceita o rolar com satisfação e parar antes que reclame. Com o passar do tempo é que aumentaremos o número de vezes e pode ser realizada no momento de enxugar.”

Em seguida, a mãe continuou a brincadeira, mas o braço do filho (do lado em que ia rolar) permanecia em uma posição que impedia o movimento. Ela o erguia mas, quando soltava, C2 não o mantinha, até que, depois de várias tentativas, conseguiu rolar, ao mesmo tempo que falava: “Olha, que gostoso!.. tchibum!.. bem devagar... vem agora, sozinho, prá cá... muito bem, você veio sozinho... vamos rolar, põe o braço para cima... de novo... é uma delícia!” C2 aceitou cerca dois ou três movimentos e começou a reclamar, o quê nos levou a mudar de brincadeira.

Visando verificar os movimentos voluntários, as reações posturais e a atenção de C2, coloquei-o sentado no braço do sofá.

- Brincando sentado no braço do sofá:

Esta posição, sentado de cavalinho no braço do sofá, favorecia, também, a abdução dos membros inferiores. Apoiando lateralmente no quadril de C2, coloquei uma camiseta sobre a minha cabeça, solicitando que viesse pegar.

Para isso, ele realizava inclinação do tronco para frente e extensão do braço, além de fixar o olhar e manter a atenção na ação realizada. Ao pegar a camiseta, jogava-a no chão e a procurava, olhando para o local onde caíra.

Quando a achava, ria muito e, com minha ajuda, que posicionava seu membro superior esquerdo em extensão e rotação externa e abdução do polegar, pegava a camiseta com as duas mãos.

Variamos a brincadeira, inclinando C2 lateralmente. Assim que ele começou a olhar para cima (significando “não”, segundo a mãe) novamente mudamos de brincadeira.

- Marcha:

Estimulando a marcha fomos passear no quintal. Mostrando e explicando, eu apoiava lateralmente os quadris de C2 ou seus braços eram mantidos em rotação externa e em extensão à frente do corpo.

Encerramos o encontro, em primeiro lugar, avisando C2 e, em seguida, anotamos (M2 e P), no caderno de orientações, os fatos mais relevantes do dia para que ela memorizasse e desse continuidade nos outros dias da semana. Este foi o procedimento adotado para finalizarmos todos os encontros.

O segundo encontro

- Brincando de rolar:

*Supondo que a criança poderia estar rejeitando o rolar, devido à deficiência na adaptação postural e no equilíbrio, gerando insegurança, substituí a colcha pelo corpo da mãe. Deitada no chão em decúbito supino, com o filho em decúbito prono sobre seu corpo, ela o abraçava e rolava, falando: “**Para um lado... para o outro lado... para a direita... para a esquerda.**” M2 e C2 sorriam o tempo todo (Foto 36).*

*Expliquei a M2 que: “**Não existe um local e uma forma única para colocar os braços em volta da criança, o importante é a interação, o afeto, o contato corporal, a troca de olhar e o deslocar de um lado para outro. A brincadeira pode ser realizada após o banho, pois o contato corporal permite uma aproximação afetiva favorável ao vínculo mãe e filho.**”*

- Brincando no cavalinho de pano:

*M2 para P: “**Eu tenho um cavalinho e não sei se C2 pode brincar com ele**”, indo buscá-lo.*

P para M2: “O cavalinho é ótimo, você teve uma boa idéia”, incentivando-a e sugerindo que brincasse com o filho.

Ela o colocou sentado no brinquedo e, imediatamente, ele o abraçou com o braço direito e o esquerdo foi mantido em extensão pela mãe que, ao mesmo tempo, balançava o filho para os lados ou para frente e para trás (Foto 37).



Foto 36 - C2 brincando de rolar abraçado com a mãe



Foto 37 - C2 brincando no cavalinho de pano

- Marcha:

Em seguida, andando, fomos até o quintal brincar. Para facilitar a marcha, com orientação, M2 mantinha os membros superiores do filho em extensão e rotação externa na frente do corpo e o incentivava para que fosse ao encontro do carrinho.

- Brincando de carrinho:

Convidei C2 para passear e, colocando-o sentado, expliquei a M2: “O carrinho realiza a mesma função que o banco-rolo em relação ao posicionamento dos membros inferiores, além de permitir que C2 participe da exploração do ambiente ao deslocá-lo.”

A criança segurava o volante com a mão direita. O membro superior esquerdo não era utilizado e, por ser mais comprometido, permanecia com rotação interna. Após minha explicação, M2 posicionou o braço esquerdo do filho em extensão e com rotação externa e facilitando a abertura da mão, a apoiou sobre o volante do carrinho.

Com leves movimentos dos membros inferiores e do tronco, C2 empurrava o carrinho para trás. Continuando, eu e, depois, M2 realizamos movimentos passivos alternados em cada perna de C2, ajudando-o a deslocar o carrinho para frente. Quando a mãe parou, ele se impulsionou uma vez, sozinho, para frente.

O quinto encontro

- Brincando de rolar:

Realizando mais uma variação desta brincadeira, C2 foi enrolado na colcha e rolado para um lado e para o outro, momento em que a mãe perguntava: “Onde ele foi?” e, erguendo uma ponta da colcha, olhava em baixo. Ele ria e se movimentava (Foto 38).



Foto 38 - C2 brincando de rolar

R chegou e também participou da brincadeira; após cada rolar, levantava a colcha, espiando, em baixo, à procura do irmão e isto era acompanhada por risos de todos.

- Brincando com gelatina:

M2 para P: “Fiz três tigelas de gelatina, como podemos brincar com elas?”

P para M2: “Podemos brincar de diversas formas: pegando a gelatina com as mãos de dentro da tigela, ou uma pequena quantidade espalhada em cima da mesinha, ou, ainda, com C2 no chão e uma quantidade maior de gelatina em cima de um plástico, assim, poderá passar gelatina em qualquer região do corpo. Como você está pensando em fazer?”

M2 para P: “Colocando ele dentro banheirinha.”

P para M2: “Acho ótimo, vamos lá!”

M2 levou a banheira para o quintal e pôs o filho dentro.

Explicando que brincaríamos com calma, observando a reação de C2, percebendo se ele gostava ou não de brincar com a gelatina, devido a sua consistência e temperatura, pus um pouco de gelatina na mão da criança que a retirou.

Em seguida, coloquei a mão de C2 dentro da tigela e ele também a retirou, realizando movimentos da cabeça para um lado e para outro (significando “não”, segundo a mãe). Dando continuidade na brincadeira, coloquei um pouco na perna de C2 que olhou e levou a mão direita para pegá-la, mas não conseguiu, pois a gelatina escorregou para o lado.

Solicitei a M2 que continuasse e ela passou gelatina no corpo do filho, nomeando cada parte e perguntando sobre as mesmas. Aos poucos ele foi participando, sorrindo e tentando pegar a gelatina, até que a aproximação de R tornou a brincadeira mais divertida, terminando os dois juntos dentro da banheira (Fotos 39 e 40).

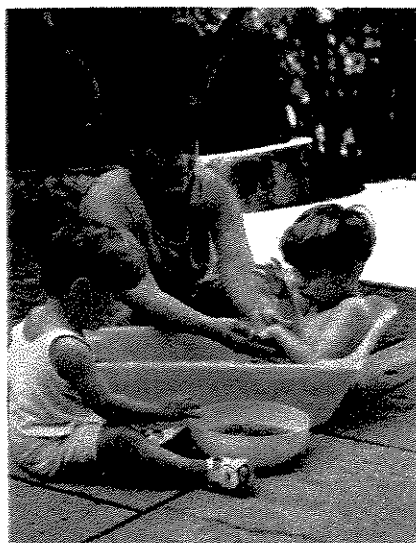


Foto 39 - C2 brincando com gelatina



Foto 40 - C2 brincando com gelatina

C2 movimentava os membros superiores e os inferiores, inclusive o braço esquerdo, e passava a mão direita em sua barriga e na cabeça e no rosto do irmão (Foto 41),



Foto 41 - C2 fazendo carinho no irmão

Após a brincadeira, disse a M2: “Deixe C2 sentir com as mãos, os alimentos quentes e frios, falando: ‘é quente’, ‘é frio’. Assopre e deixe ele assoprar a comida quente, chame sua atenção para o frio do refrigerante e da água. Assim, ele vai perceber tudo pelo tato e, mais tarde, é que ele aprenderá o significado das palavras. O importante não é ele aprender a palavra e, sim, sentir as diferenças de temperatura.

“Ajude-o a pegar os alimentos com a mão esquerda, por exemplo, o grão de feijão, e a colocar o dedo no caldo do feijão e a levá-lo à boca para chupá-lo, para ir descobrindo a mão esquerda. Ponha nas suas mãos, para segurar, diferentes objetos, como uma laranja, uma banana, etc.. Assim, ele vai perceber diferenças de texturas, tamanhos e formas. É através da experiência que ele irá aprender.”

O sexto encontro

- Brincando de balançar:

“Na rede”

Iniciamos com brincadeiras de balançar na rede, sempre com movimentos lentos e observando as reações da criança.

A rede foi segura em cada uma das suas extremidades por M2 e pela avó, revezando comigo. Colocamos C2 deitado em decúbito supino, depois sentado e, em seguida, em prono. Balançávamos a rede cantando o movimento realizado: “Para um lado, para outro... para a esquerda, para a direita... para cima e para baixo...” A criança ria o tempo todo e reclamava quando parávamos. A mesma brincadeira foi realizada com os dois irmãos (Foto 42 e 43).



Foto 42 - C2 brincando de balançar na rede



Foto 43 - C2 balançando com o irmão

- Brincando na bola:

P para M2: “Você tem uma bola?”

M2 para P: “Tenho uma aqui, mas não sei se ele gosta” e, indo buscá-la, voltou com uma bola bastante adequada, em relação a cor, tamanho e material.

Mostrei a bola para C2, perguntando se ele queria brincar e, pela sua expressão facial, nos pareceu que sim. Colocando-o sentado na bola e segurando lateralmente nos seus quadris, realizava movimentos para baixo, falando “Pula! Pula!”, deslocando-o levemente para cima; também solicitava que ele viesse bater “cuca” (cabeça com cabeça). R chegou e participou da brincadeira sentando atrás de C2, beijando-o.

Logo em seguida, C2 olhou para cima (era a maneira dele dizer que não queria mais) e, assim, interrompi a brincadeira.

- Brincando com a bola:

Primeiramente brinquei com C2, que estava em pé, e, em seguida, foi a vez de M2. Apoiado lateralmente pelos quadris e membros inferiores posicionados em abdução e rotação externa, C2 batia a mão direita na bola. Seu membro superior esquerdo era deixado livre ou mantido em rotação externa ao lado do corpo ou elevado em extensão (Foto 44).

Em determinado momento, sozinho, C2 sentou-se nas pernas da mãe (que olhou para mim como se pedisse confirmação e sinalizei

afirmativamente). *A partir daí, ele passou a alternar as posições, brincava sentado e em pé.*



Foto 44 - C2 brincando com bola

O nono encontro

A família providenciara ganchos para a rede e para o balanço. V conversou com C2 tentando descobrir se queria brincar na rede (ele movimentou a cabeça de uma lado para outro, significando não) ou no balanço (Foto 45).



Foto 45 - V tentando descobrir se C2 queria brincar na rede

- Brincando de balançar:

“No balanço”

Colocamos (P e V) C2 sentado no balanço. Ao ser solicitado para pegar a bola, trazia o tronco e o braço direito à frente, enquanto o esquerdo permanecia lateralmente ao tronco.

Quando pedi que trouxesse a mão esquerda para a frente, ele a colocava na trave de segurança do balanço e, momentaneamente, a

direita sobre a esquerda. Em seguida, levava o braço direito à frente, pegava a bola, que segurávamos (M2, V ou P), e ria ao deixá-la cair.

Quando posicionei o braço esquerdo de C2, insistindo no uso da mão, ele rejeitou o contato. Por isso, voltamos a fazer a solicitação verbalmente ou passando a bola sobre aquela mão. Diversas vezes apoiou a mão esquerda na trave do balanço.

P para M2: “Algumas vezes é interessante posicionar o braço esquerdo de C2 em extensão, abdução e rotação externa e abdução do polegar. Isto, facilita a abertura da mão e, também, estimula o tato. Mas, se houver rejeição por parte dele, não devemos insistir, ele deve sentir prazer e participar da brincadeira.”

Devido à alta temperatura daquele dia, tiramos a blusa, as botas e as meias da criança, esclarecendo à mãe que ele ficaria sem as botas por pouco tempo.

A brincadeira continuou com M2 e, cada vez que ele pegava a bola, jogava-a longe gritando “goool!”, com a nossa participação.

“Na rede”

Com orientação, M2 ajudou-me a colocar C2 sentado na rede e passamos a solicitar que viesse pegar a bola, para que, assim, balançasse sozinho; neste momento, ele mexia os membros inferiores e inclinava levemente o tronco para frente. Mesmo não conseguindo se balançar, consideramos a tentativa e era incentivado com “viva!” e palmas, quando C2 participava batendo a mão direita em cima do antebraço esquerdo.

A brincadeira continuou com o “bate-cuca”, sugerido pela avó. C2 inclinava levemente seu tronco à frente para bater sua testa na testa da mãe, ou da avó. Cada vez que tentava, balançávamos a rede levemente, para que sentisse o movimento e comemorávamos batendo palmas. Ele reagia como descrito anteriormente.

A rede utilizada foi diferente da do sexto encontro. Como esta era de malhas largas poderíamos aumentar o campo visual da criança mas, por outro lado, constatamos que seus fios eram muito flexíveis, impossibilitando o posicionamento de C2, ocorrendo aumento do tônus e conseqüente extensão e adução dos membros inferiores. Assim, não mais a utilizamos e combinamos de voltar a utilizar a rede anterior.

- Brincando na bola:

Adotando a mesma conduta do sexto encontro, brincamos na bola e, novamente, R chegou e participou da brincadeira sentando atrás de C2, beijando-o (Foto 46). C2 imediatamente começou a olhar para cima e a se empurrar para trás.

M2 não chegou a brincar com o filho, pois, primeiro eu precisaria sentir a reação da criança (ele aceitava pouco a brincadeira) e, antes da sua adaptação, a bola furou, não sendo, assim, possível a continuidade dessa brincadeira.



Foto 46 - C2 ganhou um beijo do irmão

O décimo segundo encontro

- Brincando na praça:

M2 havia relatado que C2 estava indo com a tia no escorregador de uma praça próxima à residência: “Ele adorou, ele chega lá, ele beija a minha irmã, de felicidade. Ela leva ele todo dia à noite, leva ele e R. Ele está adorando!”

Perguntei: “Ele sempre foi lá?”

M2: “Não, faz uns quinze dias que minha irmã está levando direto. Ele beija minha irmã, de alegria.”

Assim, no décimo segundo encontro, como o pai de C2 estava em casa, M2 sugeriu que fôssemos à pracinha.

Com o apoio dos pais, sob minha orientação, C2 andava pelo ambiente, subia a escada do escorregador e, ao chegar lá em cima, recebia as felicitações: “Viva para C2, que subiu a escada! Viva!”.

Escorregava sentado no colo de um dos pais ou sozinho ou, ainda, na companhia de R, tanto no escorregador de cimento, como na rampa de grama, sobre um pedaço de papelão, uma brincadeira improvisada pelos pais. Apoiado pelo pai, andando, subia a rampa do escorregador (Fotos 47 a 49).



Foto 47 - C2 brincando de escorregar com o pai



Foto 48 - C2 escorregando na grama



Foto 49 - C2 subindo a rampa do escorregador

Pai para C2, sentados na grama: “Vamos fazer: ‘oi, tudo bem?’” Ele deu a mão direita ao pai que, recusando, pediu a esquerda. Após três tentativas, deu a mão esquerda, que o pai balançava, falando: “Tudo bem, tudo bem-bem-bem-bem-bem.” Em seguida, realizava a mesma brincadeira com a mão direita.

Orientei mostrando que, quando C2 estivesse sentado no chão, posicionarassem seus membros inferiores em rotação externa (para fácil entendimento dos pais, utilizei as palavras “joelhos virados para fora”) e que, aproveitando a queda do terreno, o colocassem sentado com as pernas no plano inclinado. Assim, manteria o tronco retificado e, ao mesmo tempo, dificultaria a passagem para a posição sentado em “W”.

De volta à residência, durante o tempo em que M2 cuidava do outro filho, o pai ficou na sala de estar brincando com C2.

Continuando a relatar os fatos tais como aconteceram, as falas serão apenas as do pai, pois fiquei apenas os observando.

C2 estava ajoelhado no chão, mexendo nos botões da TV e o pai convidou-o para rolar. A criança olhou para ele e, saindo da posição, deitou-se no chão.

“Mãos para cima... traz as mãos.”

C2 elevou os braços para cima e o pai o rolou até a outra extremidade do tapete. Em cada movimento, dizia: “Vamos de novo... mãos para cima”. Algumas vezes, parava sua ajuda e o filho completava o rolar, após o quê os dois festejavam, vocalizando o som “eeeeeh!”.

Em seguida, o pai sentou-se no chão e colocou o filho de cavalinho no seu colo e cantando a música “Atirei um pau no gato”, batia palmas e, depois, batia nas mãos do filho. Ao finalizar, C2 batia palmas sozinho (mão direita no dorso da esquerda).

“Vamos brincar de cair?”

A criança inclinava o tronco para um lado, voltava e inclinava para o outro.

Mostrando a mão aberta: “Vamos contar?” O filho punha seu dedo em um dos dedos do pai.

“Fale ‘um’... se não falar ‘um’, eu não começo.” C2 para o pai: ***“Um”***, pondo seu dedo no dele, que o fletia. A criança continuava pondo seu dedo nos outros dedos do pai, que ia falando: ***“dois, três, quatro, cinco...”*** e, mostrando a outra mão, continuava a contar até dez. No final, festejavam com ***“Viva”*** e palmas.

“Vamos fazer navio” e, deslocando seus membros inferiores lateralmente, inclinava a criança para o lado e esta voltava o tronco sozinha e a comemoração era a de praxe.

“Quem quer passear, levanta a mão” e o filho elevava o braço direito para cima.

“Vamos fazer mãezinha do céu” e a criança, inclinando o tronco para a frente, colocava o ouvido perto da boca do pai, que murmurava algumas palavras. Em seguida, C2 retificava o tronco e faziam o mesmo para o outro lado.

Continuando, o pai colocou o filho sentado no cavalinho de pano e elevava a traseira e a soltava, elevava e a soltava, deslocando a criança para frente e para trás.

Neste momento, M2 chegou e entrou na brincadeira, falando: “Abrace o cavalo com as duas mãos, se você não se segurar, vai cair.” Ele se jogava para trás, caindo nos braços do pai, que o ajudava a voltar. C2 abraçava o pescoço do cavalo, pulava e se jogava para trás novamente. Em seguida, o pai se retirou para o trabalho.

No final do encontro, naturalmente, M2 começou a dançar com seu filho ao som de música e, quando questionado se queria mais, ele respondia: “Quê”. Observei que, espontaneamente, a mãe ora segurava na mão esquerda do filho e ora na direita (Fotos 50 e 51).

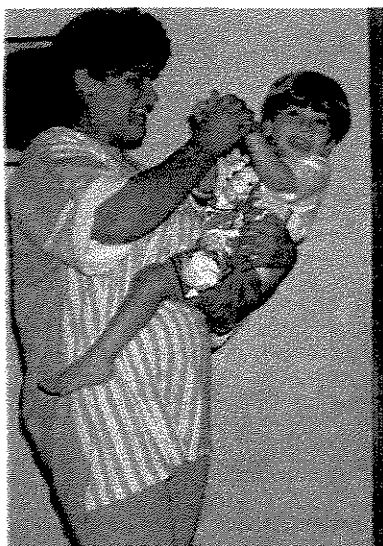


Foto 50 - M2 dançando com o filho



Foto 51 - M2 dançando com o filho

5.2.2.2. Analisando o primeiro bloco

A iniciativa, a participação e a criatividade de M2 e de toda a família sempre foram perceptíveis e, as novidades trazidas, resultado do esforço conjunto deles, eram introduzidas nos encontros, às vezes com pequenas, mas necessárias modificações. A criança, desde o início, reagia aos estímulos e expressava prazer ou insatisfação a cada brincadeira.

O comportamento de C2 foi um retorno para M2, que passou a acreditar em si mesma e nas potencialidades do filho. Ele está brincando com a mãe, com o pai e até com o irmão (na primeira entrevista a mãe relatou que C2 batia no irmão, em vez de brincar).

A seguir, nos reportaremos a algumas brincadeiras cuja introdução já foi narrada anteriormente, na descrição dos encontros, e outras ainda não comentadas.

- Rolar:

A melhoria da adaptação postural, da criança, às mudanças de decúbito e a sua participação quando brincou com o pai no décimo segundo encontro, nos mostrou, que M2 não só estava brincando com o filho nos outros dias da semana, como, também, passando as orientações aos demais familiares.

No primeiro encontro, C2 aumentava o tônus postural, não mantinha o braço elevado, não dissociava as cinturas e não ajudava o movimento. No décimo segundo encontro posicionava o braço voluntariamente a pedido do pai e, ao iniciar o rolar, dissociava as cinturas escapular e pélvica, ainda que de forma incompleta.

- Brincando de cavalinho:

“Braço do sofá”

No primeiro encontro, brincamos no braço do sofá e a participação da criança, apesar de intensa, durou um curto espaço de tempo.

Foi possível perceber que procurava objetos ocultos, demonstrando alguma noção de estruturação espacial e temporal, que, conforme os estudos de Piaget (1978), inicia-se aos dezoito meses de idade; e que, quando estabilizávamos a cintura pélvica, mobilizava o tronco, inclinando-o em diferentes posições (Telg, 1996a e 1997).

“Cavalinho de pano”

Utilizando o cavalinho de pano, no segundo encontro, a partir de algumas palavras de incentivo que serviram de liberador do brinquedo, M2 brincou naturalmente com o filho, sem nossa orientação, balançando-o e posicionando seus membros superiores.

A brincadeira com este objeto era muito semelhante à feita na barriga do pai, no braço do sofá, no carrinho e, até mesmo, à que

poderia ser realizada no banco-rolo; no entanto, M2 ainda se sentia, no segundo encontro, presa aos “não pode”. Percebemos, assim, que a mãe era tão tolhida em sua criatividade, que não conseguia perceber as semelhanças entre os brinquedos e que, ainda, o banco-rolo era visto como uma “atividade obrigatória”, não associada ao prazer.

Acompanhando a brincadeira no décimo e no décimo primeiro encontros verificamos que naturalmente foram estimuladas a fala, a afetividade, o tato, a passagem da posição sentada para a em pé, a transferência de peso, as reações de retificação e as de equilíbrio, tão salientadas pelos autores consultados como Finnie (1980), Levitt (1982) e Shepherd (1996), entre outros.

No décimo encontro, conversando com o filho, M2 passava as mãos dele no focinho, nos olhos e na crina do cavalo: “Vamos fazer carinho... Vamos dar um beijo no cavalo... Olha o cabelo do cavalo...” e a criança saía da posição sentada para a em pé, praticamente sem ajuda, abraçando o cavalo (Foto 52).



Foto 52 - C2 brincando com o cavalinho de pano

M2 pedia, no décimo primeiro encontro, para o filho passar as mãos no cavalo para fazer carinho, ajudando-o nos movimentos. C2 começava a pular e M2 reforçava: “Você vai fazer poc-poc... isso... faz poc-poc... pula... segura com as duas mãos e pula...” E, apoiando nos quadris do filho, inclinava-o para um lado, solicitando que viesse passar as mãos e dar um beijo no cavalo. M2 brincou com a criança o tempo todo e apenas dei algumas orientações.

- Brincando no carrinho:

Funcionalmente o carrinho era muito semelhante ao banco-rolô: a altura do assento permitia a C2, com os pés apoiados no chão, manter flexão de quadris e joelhos a 90° e seu formato e largura posicionavam os membros inferiores abduzidos. Possuía volante, rodas que permitiam que a criança se deslocasse e o encosto era menor. A leveza do brinquedo, aliada ao pequeno comprimento, não permitia que a criança descarregasse peso no encosto, pois, desta forma, iria tombar para trás. Se, por um lado, este fato exigia a atenção do acompanhante, por outro, poderia ser uma vantagem, no sentido de possibilitar a aquisição da retificação do tronco.

Por sua vez, o banco-rolô era um mobiliário fixo, de madeira e forrado com feltro na cor cinza que permitia à criança permanecer com o tronco constantemente apoiado no encosto, entretanto, passivamente.

Apresentamos nas Fotos 53 e 54, C2 sentado respectivamente no carrinho e no banco-rolô.

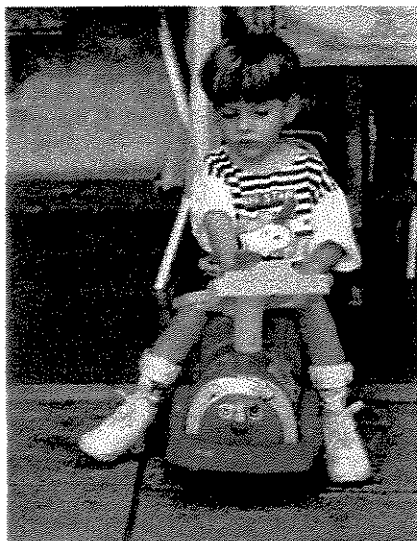


Foto 53 - C2 no carrinho



Foto 54 - C2 no banco-rolô

Visando dar mais confiança e independência a M2, no quarto encontro permaneci como observadora. A mãe adotava a mesma conduta anterior (relatado na descrição do segundo encontro) e, quando parava com a movimentação das pernas do filho, ele levava lentamente um membro inferior para frente, enquanto empurrava com o outro,

deslocando o carrinho para frente. Realizou dois movimentos alternando as pernas e, em seguida, deslocava o carrinho para trás. Festejamos com elogios, abraços e “viva”. A mãe animou-se bastante e ficou à frente do filho chamando-o. Ele fez leves movimentos do tronco, tentava se deslocar, mas sem sair do lugar e ela realizava os movimentos nos seus membros inferiores novamente, deslocando o carrinho para frente.

Com a movimentação passiva dos membros inferiores, a partir dos estudo de Brandão (1984), objetivamos proporcionar aos centros nervosos as sensações proprioceptivas do movimento e, com o passar do tempo, a resposta motora.

Obtivemos êxito, pois a criança reagiu. Além disso, ao movimentar-se com o carrinho passava a tomar conhecimento do espaço ao redor e possibilitava as reações posturais e a transferência de peso.

- Marcha:

C2 havia iniciado o treino de marcha no andador, como indicado pela fisioterapeuta, mas reagia pendurando-se no equipamento e chorando. Pensando em despertar o seu interesse para a marcha, a partir do segundo encontro, utilizamos as brincadeiras que estimulassem essa atividade, antes com apoio dos familiares e, posteriormente, no andador.

Andando a criança ia ao encontro da mãe ou de um dos familiares ou, ainda, de um brinquedo de seu interesse. Para facilitar a marcha, baseando-nos nos princípios do Método Bobath, explicamos o posicionamento dos membros superiores, mantendo-os em extensão e rotação externa à frente do corpo.

Sugerimos que agissem da mesma forma no dia-a-dia e que não insistissem na marcha em longas distâncias, pois o importante seria a qualidade do passo e a participação da criança, introduzindo o andador aos poucos.

Interessante foi o comportamento de M2 no sexto encontro: *adotando a conduta para facilitar a marcha, explicada anteriormente, em relação ao posicionamento dos membros superiores, ela conduziu C2 em direção ao portão (para acompanhar-me, pois eu ia embora). O incentivo para ele andar era o passeio na rua. Durante o percurso a avó se ofereceu para continuar e M2 lhe demonstrou o posicionamento aprendido.*

- Brincando com gelatina:

Nesta brincadeira, acontecida no quinto encontro, pela primeira vez a criança movimentou o braço esquerdo e os membros inferiores. Com a gelatina a criança foi encorajada a explorar, o que proporcionou a tomada de consciência do corpo, principalmente das mãos (incluindo a esquerda) e dos pés, o conhecimento de consistência e de cores e, além disso, a prática de novos padrões de movimentos.

Este comportamento de C2 e suas resultantes comprovaram os ensinamentos de Finnie (1980), que diz: “brincar e aprender são, aqui, sinônimos” (p. 269).

Da mesma forma que as crianças (C2 e R), a mãe também se divertiu. Vemos que o prazer da situação, como se pode ler na descrição do quinto encontro, foi um potente estímulo, favorecendo, principalmente, a interação.

Nos fundamentamos nos estudos de Ayres (1983) e de Montagu (1988) ao orientarmos M2, para que desse oportunidade a C2 de explorar os alimentos e sentir as diferentes temperaturas, visando estimular as sensações táteis; e nos de Finnie (1982) para dar à criança as experiências tátil, visual, gustativa, olfativa e auditiva, esperando que venha, em um futuro próximo, responder a esses estímulos sensoriais por gestos e pela fala.

A iniciativa da criança de continuar a atividade nos mostrou se os estímulos estavam sendo agradáveis, indicando o efeito organizador (Ayres, 1983).

- Brincando de balançar:

Baseando-nos em estudos de Ayres (1983), objetivamos estimular as sensações exteroceptivas, propioceptivas e vestibulares, favorecendo a integração sensorial e o planejamento motor.

Brincando, a criança realizava movimentos voluntários auto-iniciados, o que, segundo Shepherd (1996) e Telg (1996b), favorece as reações posturais.

Além disso, ao se movimentar, C2 balançava a rede ou o balanço que, com o prazer dessa sensação e do brincar, era o estímulo para que repetisse o movimento, aprendendo-o. Com o tempo, bastava nossa solicitação para que se balançasse.

“Na rede”

Com o primeiro brincar na rede (relatado no sexto encontro), tivemos a intenção de observar as reações de C2. Juntamente com a satisfação demonstrada, houve um leve aumento do tônus postural que era controlado naturalmente, a ponto de a criança manter o braço esquerdo liberado do padrão, dito, patológico.

“No balanço”

Iniciamos esta brincadeira no nono encontro e C2 reagiu aos comandos verbais e, voluntariamente, utilizou o braço esquerdo.

Quando M2 solicitava ao filho que se balançasse (no décimo encontro), ele não conseguia, mas tentava, realizando movimentos dos membros inferiores e, às vezes, inclinando o tronco para frente. Balancei C2 como reforço pela sua tentativa e, quando o balanço parava, ele reclamava, o quê, segundo M2, era um pedido para ser balançado. Pelo menos duas vezes, sozinho, colocou a mão esquerda sobre a trave e, também, realizou união das mãos à frente.

As reações da criança, na brincadeira de balançar, confirmaram Michel (1997) quando diz que os estímulos vestibulares influenciam o tônus postural, a adequação do corpo às mudanças de posição ou aos movimentos, a função óculo-motora, o equilíbrio, o esquema corporal e a organização emocional.

- Brincando durante o banho:

No sétimo encontro, alternadamente, brincamos (P e M2) com C2 e R durante o banho. A estimulação foi realizada através de materiais normalmente existentes no ambiente: sabonete, espuma e água (Fotos 55 e 56).



Foto 55 - C2 brincando no banho



Foto 56 - C2 brincando no banho

C2 batia os pés e a mão direita na água, pegava a espuma e o sabonete com esta mão, colocava espuma na boca e procurava o sabonete na água. Não brincou com a mão esquerda mas aceitava, olhando, quando brincávamos com ela.

Desde a orientação, após a entrevista inicial, M2 já estava colocando os dois filhos juntos no banho, “e foi a maior festa!”

- Brincando na hora de enxugar:

C2 não aceitava o enxugar e a troca de roupa, o quê, segundo a mãe, sempre acontecia, por não querer sair do banho. Orientei para que não forçasse a brincadeira tentando descobrir, no dia a dia, alguma atividade que lhe atraísse a atenção nesses momentos.

Vimos uma mudança no comportamento de C2 nas duas últimas atividades. Na primeira entrevista, M2 relatou que ele: a) não aceitava o contato na mão esquerda, b) às vezes brincava durante o banho batendo a mão direita na água, sem muito interesse e c) na hora de enxugar, pegava a toalha e passava na barriga e estava se interessando pelo talco. C2 começou a brincar no banho, inclusive com a mão esquerda, reagindo aos diferentes estímulos mas, aparentemente, passou a não aceitar o enxugar e a troca de roupa. Pode ser que o banho tenha se tornado tão agradável a C2, que ele queria prolongar este momento.

- Brincando com as mãos:

Em relação ao brincar com as mãos, percebemos que houve pouca participação da criança, principalmente quando a mão esquerda era o objeto principal.

Por exemplo, objetivando estimular a mão esquerda de C2, no terceiro encontro, *coloquei um fantoche em um dos dedos da mão esquerda da criança, com a participação de R. C2 movimentava o braço, jogando o fantoche longe e olhando em direção ao local onde tinha caído. Inclínava-o para um lado ou para frente para que, com ajuda, pegasse o fantoche com as duas mãos e deixava-o nesta posição para que voltasse o tronco sozinho (C2 riu o tempo todo).*

O interesse pela mão esquerda não foi despertado, mas estimulamos a movimentação do braço, a união das mãos e a retificação de tronco, além da atenção, do prazer do momento e da interação com o irmão. Vimos, assim, que na situação de brincadeira a criança tinha a

liberdade de realizar um outro movimento que não o esperado, mas, também, importante. Enfatizamos que a utilização da mão esquerda ocorreu naturalmente em outras brincadeiras não direcionadas, tais como, a com gelatina, no balanço e no banho, principalmente quando não chamávamos a atenção da criança.

- Brincando na praça:

No décimo segundo encontro, brincando na praça, os pais demonstraram iniciativa e criatividade, atuando efetivamente. C2 mostrou-se participativo em todas as situações. Chamamos a atenção para os fatos: a) quando sentado no chão, não passava para a posição em “W” e b) andava com apoio sem reclamar.

Podemos afirmar que M2 estava encontrando satisfação em brincar com seu filho que saiu do comportamento ora passivo, ora agressivo, para uma conduta participativa.

No quinto encontro, os pais contaram que, no final de semana anterior, levaram os filhos ao parque infantil do SESC, pela primeira vez, e que C2 *“adorou o escorregador”*. Percebemos que M2 estava superando suas preocupações com as limitações do filho e, inclusive, repassando para a família esta atitude, pois por exemplo, a tia começou, também, a levar as crianças no escorregador da praça.

Ainda, a brincadeira favoreceu a interação e a afetividade entre os irmãos, pois, ao longo dos encontros, presenciamos uma crescente participação de R nas brincadeiras com C2, além do comportamento cada vez mais amistosa entre eles.

5.2.3. Analisando os dados da segunda entrevista, pensando as brincadeiras e orientando imediatamente após a entrevista

5.2.3.1. A entrevista e pensando as brincadeiras

Constatamos de imediato que as brincadeiras serviram de abertura para o relacionamento mãe e filho. M2 percebeu que, antes do

desenvolvimento desse trabalho, estava afastada da criança, a qual não reagia nem mesmo ao pouco contato que tinham, pois este era frio e técnico. Citamos suas palavras:

“Você está mostrando coisas que antes eu não sabia da utilidade, por exemplo, do cavalinho de pano e da bola.

“Antes eu tinha medo e dificuldade de brincar com ele. Meu contato com C2, e até ele comigo, melhorou bastante. Agora eu estou brincando mais com ele, estou achando que não é tão difícil brincar com ele, como antes eu estava achando. Antes a gente estava naquele tratamento que parecia que era fisioterapia em casa, sabe, aquele contato mais seco. Não sei te explicar muito bem, mas eu acho que melhorou bastante, depois que começou as brincadeiras. Mudou meu modo de ver a brincadeira, depois que eu comecei a ver que ele consegue brincar, que ele não está limitado. Eu acho que eu mudei um pouco com ele, porque, antes, eu acho que era mais difícil aceitar o problema de C2, o problema dele não ter contato. Agora, eu mudei bem mais e acho que ele também comigo. (...) Eu estava até comentando com o pai: ‘eu não sei se esta mudança foi por eu ter melhorado um pouco mais com ele, de poder brincar, participar mais’. Depois que eu comecei a brincar eu acho que ele mudou, agora ele olha, participa e está mais carinhoso.

“Eu levo ele para tomar banho comigo, ele participa. Antes eu não brincava, era difícil, ele era agressivo, eu pensava: ‘ele não entende nada, eu vou brincar?’ ‘Não entende’, então eu dava banho. Agora, por exemplo, ontem a hora que eu dei o banho, o banho demorado, jogando bastante água, ele olhava para a água, batia a mão, você tem que ver como ele aproveitou, se divertiu. Antes eu achava que ele não entendia.”

No entanto, a preocupação da mãe com o “pode - não pode” ainda causava efeitos, pois sentia-se tolhida em sua criatividade, para “inventar” novas brincadeiras a partir de novas situações:

“Eu acho que, em termos das brincadeiras, melhorou bastante, porque agora ele está podendo brincar, apesar de eu não estar muito prática nas brincadeiras, em inventar. É o tal negócio, ‘será que pode, não pode, será que ele vai aceitar a brincadeira?’ Então, assim, eu

ainda não consigo inventar muita coisa diferente. (...) Melhorou bastante, eu acho que até o meu contato com C2, depois que você começou a vir aqui em casa, eu acho que eu melhorei. (...) Antes parece que ele não ligava muito. (...) Aos poucos eu vou descobrindo alguma brincadeira nova.”

Pudemos perceber, também, que o restante da família já tinha alguma atividade de brincadeiras com C2, mas esta passou a fazer alguma diferença apenas após o entrosamento da mãe com o filho, originado na própria brincadeira. A partir disso, os outros familiares aumentaram a intensidade, a frequência e a qualidade do brincar.

“Está todo mundo brincando bastante, (...) a minha irmã, ele sempre teve mais contato, ela conversa muito com C2, ela leva na praça, no escorregador. Ele está gostando das brincadeiras.

“Eu tenho uma outra irmã, que chega de tarde, ele fala assim para ela: ‘me, mi’. Ele quer assistir o Tiririca, é uma fita que a gente tem gravada.

“R ensinou ele ligar a TV. Vai lá e liga, mexe na tomada. R fala: ‘lida, lida’ e C2 quer, quer brincar. Mesmo R está participando das brincadeiras. C2 está descobrindo bastante coisa com R. R está incentivando ele. R leva C2 onde eu guardo meu sapato, ensina C2. C2 tira todos os sapatos, coisa que ele não fazia antes de começarmos as brincadeiras. Depois das brincadeiras, agora, ele fala bem mais palavrinhas, do que ele quer. Ele está falando bem mais.”

A partir dessa primeira etapa, M2 percebeu que seu filho tinha condições de entender tudo ou quase tudo que era feito e falado ao seu redor e, também, que a sua própria abertura permitiu a resposta do filho. Esta abertura foi possibilitada pelas brincadeiras, como diz:

“Hoje eu estou vendo que ele está participando, que ele está interessado. (...) Eu acho assim, ele está tendo mudanças. Antes ele não se interessava. E uma: que a gente também ia passando despercebido, achava que ele não entendia. (...) Eu vejo que ele está se desenvolvendo.”

Descobrimos, então, que a relação mãe e filho encontrava-se prejudicada e que, com a aproximação deles, através das brincadeiras, do contato físico e da afetividade, este problema estava sendo superado, pois

não só melhorou o contato de M2 com seu filho, como este se tornou alegre, interessado, perceptivo e menos agressivo, além de ter passado a interagir mais com o meio.

O objetivo do segundo bloco de orientações foi o de manter ou, se possível, melhorar estas aquisições.

5.2.3.2. Orientando M2 imediatamente após a segunda entrevista

Como M2 ainda apresentava algumas dificuldades devido às proibições, tentamos demonstrar-lhe que algumas vezes a situação poderia ser benéfica para a criança, apesar da postura imprópria. Então se, eventualmente, a criança estivesse brincando com o irmão, sentada em “W”, ela poderia estar recebendo outros estímulos que não vivenciaria se outra posição fosse imposta naquele momento. Estaríamos interrompendo a interação das crianças e o prazer da situação. Colocamos, ainda, que ela (M2) poderia melhorar a postura do filho, participando da brincadeira sem a interromper.

5.2.4. O segundo bloco de encontros e sua análise

5.2.4.1. Brincando a brincadeira

Até o final dos encontros, continuamos com as brincadeiras de balançar e no carrinho, sendo incluídas, também, novas brincadeiras: de cavalinho no colo da avó, “o que encontramos?”, no banco-rolô, de subir na árvore, no parque infantil, de fazer pipa com o pai e “onde está C2?”

Um novo personagem será identificado por: I, presente em um encontro, substituindo V. O desenvolvimento do trabalho não foi alterado pela sua presença.

O décimo terceiro encontro

- Brincando de balançar:

Junto com M2 segurávamos as extremidades de uma rede, com C2 deitado e R sentado na mesma. Os membros inferiores de C2 estavam por baixo das pernas do irmão que, assim, os mantinha abduzidos. Balançávamos a rede lentamente e, quando solicitávamos, R ajudava a posicionar o braço de C2 em abdução e rotação externa.

Em seguida, com a rede no gancho e as crianças, uma de frente para a outra, sentadas de cavalinho, pois, esta posição, mais o volume da rede, favorecia a abdução dos membros inferiores, brincávamos (M2 e P) de esconder e aparecer, utilizando a própria rede para isto (Fotos 57 e 58). O irmão escondia C2 e depois o beijava. C2 chegou a esconder seu rosto, sozinho, quando solicitado. A brincadeira continuou apenas com C2 que, depois de algum tempo, ficou quieto e comentávamos que não queria mais brincar. Quando íamos tirá-lo da rede, começou a esconder o rosto, aparecendo em seguida, olhando na direção de V, que estava filmando, e se escondia novamente (Foto 59).



Foto 57 - C2 brincando de esconder e aparecer



Foto 58 - C2 brincando de esconder e aparecer



Foto 59 - C2 brincando com V

Depois, com C2 em decúbito supino no sentido transversal da rede, cantávamos (M2, avó, irmão e P): **“Balança caixão, balance você, dá um tapa nas costas (no pé, na perna, etc.) e vai se esconder”**, momento em que tocávamos na região nomeada, movimentando a rede, e ele era escondido quando fechávamos a rede e, abrindo-a em seguida, falávamos: **“Achou!”** A criança ria muito. Em seguida realizamos a mesma brincadeira com o irmão junto.

C2, ainda na posição anterior, mas com os membros inferiores (do joelho para baixo) fora da rede, ao ser solicitado, para que balançasse, fletia e estendia as pernas, o que era festejado com **“Viva!... palmas prá ele!... muito bem!... vai ganhar um beijo!”**

M2 continuava a brincadeira com seu filho que, sentado de cavaleiro na rede, inclinava o tronco lateralmente à direita colocando a mão no chão com o braço estendido. Neste momento, facilitei para que se inclinasse para o outro lado, apoiando sua mão esquerda no chão. Rindo, C2 brincava com a avó, que o balançava cantando: **“Dão-la-la-lão, senhor capitão, espada na cinta e faca na mão”**.

- Brincando de cavaleiro:

Brincando de cavaleiro no colo da avó, C2 a imitava fazendo barulho com a língua. Erguendo e abaixando as pernas, movimentava o neto, que, também, era inclinado lateralmente enquanto a avó falava: **“Vai cair... vai cair...”** e ele voltava o tronco sozinho.

Avó para C2: **“Quer mais cavaleiro?”**

C2 para a avó: **“Quê.”**

O avó chegou, conversou com o neto, que tirou seu boné, jogando-o longe (Foto 60).



Foto 60 - C2 tirando o boné do avô

O décimo sexto encontro

- Brincando no carrinho:

Brincando no carrinho, C2 inclinava o tronco para frente, deitava-se sobre o volante e ria. Neste momento, a mãe solicitava que se levantasse (que se sentasse ereto), ajudando-o e colocando sua mão esquerda no volante (Foto 61). M2 ficava próxima do filho, apenas chamando sua atenção em relação à mão esquerda, ou cuidando para que não tombasse para trás. Em uma oportunidade, ele deslocou o carrinho para frente, em direção a R e ao primo e, quando chegou perto, passou para a posição em pé sem o uso das mãos e recebeu “Viva! Ele (se) levantou sozinho!”



Foto 61 - M2 colocando a mão esquerda do filho no volante

- “O que encontramos?”:

Enquanto esperávamos a mãe, sentei no chão com C2 no colo. Ele começou a brincar de empurrar e puxar o carrinho e, quando R sentou no brinquedo, reclamou. M2 trouxe um ursinho de pelúcia, pelo qual C2 não se interessou, continuando a brincar com o carrinho e passando para a posição em pé, que facilitei, explicando à mãe a ajuda realizada. Apoiei C2 enquanto andava em direção ao carrinho, até que se interessou por um latão que estava a seu lado, em cima da mureta, pondo aquela mão na borda do mesmo.

P para C2: “O que será que tem lá dentro?”, pedindo que ajudasse com a mão esquerda: “pega aqui, ajuda com as duas mãos, vamos espiar, vamos espiar lá dentro” e, apoiando suas mãos, inclinei o latão: “o que é aquilo, o que tem lá dentro?”

M2 para C2: “Como chama o que tem aí, fala: la - ran - ja.” C2 inclinou o latão com a mão direita e olhou para dentro. Continuando, M2 falou: “La-ran-ja... O que tem lá dentro?”, novamente, a criança inclinou o latão e olhou para dentro (Foto 62).



Foto 62 - C2 espiando dentro do latão

P para C2: “A laranja está dentro do latão.” Inclinando-se para frente, a criança praticamente entrou dentro do latão e, com a mão direita, pegou uma laranja, colocando-a na boca.

P para C2: “É com casca que você chupa laranja?”

C2 soltou a laranja, tentando falar alguma coisa, quando M2 perguntou o que ele queria. A criança olhou para a mãe, repetiu os sons, que foram entendidos como “querendo laranja” (Foto 63). Ajudei-o a pegar e emitii outros sons, identificados como “bom”.



Foto 63 - C2 conversando com a mãe

M2 para C2: “Dá que eu descasco. É bom... você quer?”

Pedi a ele que ajudasse a colocar o latão de volta na mureta. Segurando suas mãos, colocamos o latão no lugar, enquanto a mãe descascava a laranja. Em seguida, ela pôs o filho sentado de cavalinho na rede para chupar laranja e, sentando-se no chão, falava: “é gostoso... é gelado... é bom...” O cachorro, que estava por perto, ganhou os bagaços de laranja (Foto 64).



Foto 64 - C2 chupando laranja

Quando C2 terminou, M2 lhe disse: “Balance sozinho, eu não vou te empurrar.”

- Brincando de balançar:

C2 inclinava o tronco para frente, segurava a rede com as duas mãos e apoiando os pés no chão, estendia os membros inferiores e se balançava, para frente e para trás (Foto 65).

Todos festejamos e C2 ganhou um beijo do irmão (Foto 66).

Quando M2 solicitou que fosse “mais prá lá” senão cairia da rede, deslocou o corpo para o outro lado.

A avó chegou e C2 a procurava, inclinando o tronco para o lado, colocando a mão direita no chão e, em seguida, retificando o tronco. Sozinho, começou a brincar de esconder e aparecer, chamando: “Vó.” Brincava de “esconde-esconde” com ela e se balançava quando solicitado (Foto 67).



Foto 65 - C2 balançando sozinho

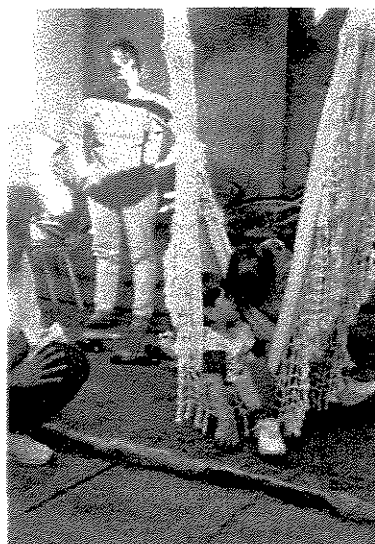


Foto 66 - C2 ganhou um beijo do irmão



Foto 67 - C2 brincando com a avó

- Brincando no banco-rolo:

M2 estava muito preocupada porque no dia-a-dia, C2 não quer ficar no banco-rolo, necessário por causa da luxação de quadril. Realizamos algumas atividades, tais como: brincar com giz de cera, pião, sanfona e caderno, e, em todas elas, C2 estava sentado no banco-rolo, com uma mesa à sua frente.

Sobre a mesa, coloquei uma folha de papel e um giz de cera. Ele pegou o giz, colocou-o na boca, na mesa, pegou-o novamente e o jogou no chão. Com outro giz, risquei o papel, para que ele visse, mas pegou o giz da minha mão, levou-o à boca e o colocou na mesa. Repetiu esta ação duas vezes e jogou o giz fora. Neste momento R chegou e pegou o giz. C2 gritou. M2 deu um para cada filho e C2 pegou, pôs na boca, na

mesa, na boca e jogou fora. Em seguida reclamou (dando gritinhos), o quê, segundo a mãe, significava que queria sair do banco-rolô.

M2 para P: *“Vou buscar uma coisa, acho que ele vai gostar.”*

Enquanto isto, brinquei com o pião musical e C2 balançava a cabeça de um lado para outro, acompanhando a música. Quando o pião parava, pegava a minha mão, para que o rodasse novamente. Durante a brincadeira, por quatro vezes, colocou a mão direita em cima da esquerda, mantendo-as unidas.

M2 voltou com uma sanfona e mostrou-a para C2. Mantendo as mãos dele “segurando” a sanfona, tocando. O irmão também participou da brincadeira. C2 permaneceu interessado no brinquedo e, quando paravam de tocar, olhava para a mãe, pegava sua mão, como que pedindo que continuasse, o que era atendido. Passava a mão e colocava a boca na sanfona (Foto 68).

Quando começou a ficar “bravo” (cansado do banco-rolô?) coloquei um caderno à sua frente, na tentativa de que, se interessando por outra atividade, ficasse mais tempo sentado. C2 pegou o caderno com a mão direita e encostou-o na saliência da borda da mesa, abrindo-o e fechando-o. Manteve o braço esquerdo sobre a mesa (Foto 69).



Foto 68 - C2 brincando de tocar sanfona



Foto 69 - C2 brincando com o caderno

Falávamos (M2 e P) para C2: *“Abriu!.. fechou!”* cada vez que realizava esses movimentos. Voltei o caderno para a posição original. C2 pegou o caderno e, depois de erguê-lo, colocou-o na mesa, apoiou-o na borda, repetindo o processo anterior. Então, o caderno caiu no chão e a criança começou a reclamar.

M2 para C2: “Sem chorar!.. onde está o caderno?”

A criança apoiou-se com a mão direita no tampo da mesa, passou para a posição em pé e olhou para o caderno e, neste momento, a mãe falou: “achou!” entregando o caderno para o filho.

Ao terminar esta brincadeira, expliquei a M2:

“A função do banco-rolo é manter os membros inferiores de C2 abertos (abduzidos). Em outros momentos, como quando ele brinca no carrinho, ou sentado de cavaleiro na rede, ou lateralmente na sua cintura, como acontece ao dançar e ao passear, também está mantendo os membros inferiores separados.

“Sempre que possível, quando for tirar C2 de um lugar, mantenha seus membros inferiores abertos” (mostrando como devia tirar a criança do banco-rolo e da rede),

“Os membros inferiores de C2 também devem ser posicionados em outras situações. Por exemplo: ao brincar na areia, experimente pôr C2 sentado em cima de um morrinho, com as pernas no plano inclinado, como fizemos na grama, quando fomos à pracinha. Esta posição favorece o sentar.”

- Marcha:

Com ajuda, C2 subiu em um plano inclinado (uma prancha de madeira) e, em seguida, afastei-me, oportunizando a iniciativa de M2. Passeando, com apoio da mãe, passou a mão na planta da vovó, andou sobre a mureta, momento em que falou: “di-di-di-di”. Segundo a mãe significava que “queria subir”, pois, quando vão à casa de uma amiga, ao brincar de subir escada, ele se expressa da mesma forma (Foto 70).

- Subindo na árvore:

P para C2: “você quer subir? Então, vamos lá!”

Apoiando a criança solicitei: “segura”, colocando suas mãos no tronco da árvore, “vamos pôr um pé”, disse, fazendo o movimento por ela. Nesse momento, soltou as mãos e reforcei: “segura lá na árvore”. A criança levou a mão direita para frente. Continuei: “vamos pôr o pé, segura, vamos pôr o outro pé”. Com ajuda, C2 impulsionou o corpo para frente e para cima, retificando o tronco e mantendo as mãos apoiadas na árvore. Sempre que perguntado se queria subir mais, respondia: “Qué.” Continuou a brincadeira com a mãe (Fotos 71 a 73).



Foto 70 - C2 pedindo à mãe para subir na árvore



Foto 71 - C2 subindo na árvore com ajuda de P



Foto 72 - C2 subindo na árvore com ajuda de P



Foto 73 - C2 subindo na árvore com ajuda da mãe

O décimo oitavo encontro

- Brincando no parque infantil:

Os dois irmãos brincaram juntos na gangorra, a mãe colocou as mãos de C2 no suporte, solicitando: “segura aqui” e ele as manteve. Acompanhando os movimentos da gangorra, ela falava: “Vamos bater o bumbum!.. vamos outra vez!.. você quer mais?” C2 ficou segurando com a mão esquerda enquanto batia a direita no brinquedo. Em seguida, manteve-se sozinho e a mãe só ficou ao lado, por segurança (Foto 74).

No gira-gira, C2 segurava com as duas mãos o tempo todo e a mãe comentou comigo: “Você viu a mão esquerda?”

Fizemos (P e M2) um morrinho com areia e colocamos C2 sentado no topo, com os membros inferiores para baixo (ao longo do plano inclinado), e mostrei que facilitava a posição (Foto 75).



Foto 74 - C2 brincando na gangorra



Foto 75 - C2 brincando com areia

Logo após, observávamos C2 que se arrastava sentado em “W” e, por duas vezes, apoiando-se em V, passou para a posição ajoelhada. Aproveitando a situação expliquei a M2: “Em momentos como este, temos que pensar o que seria melhor para a criança: deixar que ele se arraste assim, por algum tempo, ou que não brinque. Se não deixarmos, ele vai se frustrar; assim, deixe-o ter esses momentos de prazer. Depois, ao ficar no banco-rolo ou na rede, suas pernas serão posicionadas.”

M2 para P: “É igual quando ele está brincando com R à noite: ele fica super feliz.”

P para M2: “Ele está ganhando outras coisas, o aprendizado dele acontece em outro sentido, ele está, por exemplo, recebendo estímulos na mão esquerda, você viu, de vez em quando ele a apoia no chão.”

M2 estimulava a marcha de seu filho, enquanto falava: “Vamos andando... você quer subir?” e, erguendo-o colocou-o no trepa-trepa: “olha, subiu!.. quer sentar?”

Ao brincar nas argolas, M1 ajudou C2 a pôr as mãos nas mesmas, enquanto M2 o segurava. Em seguida, esta, balançando-o, falava: “um, dois, três e... já!” M2 apenas o apoiava levemente, mas ele manteve-se firme, segurando-se com as duas mãos (Fotos 76 a 78).



Foto 76 - C2 brincando nas argolas



Foto 77 - C2 brincando nas argolas



Foto 78 - C2 brincando nas argolas

5.2.4.2. Analisando o segundo bloco

- Brincando de balançar:

Os estudos de Ayres (1980) nos demonstram que “o envolvimento ativo desenvolve as respostas adaptativas que, em contrapartida, organizam os estímulos sensoriais” (p. 119) e, ainda, que a aceleração linear estimula o conjunto sáculo e utrículo, o qual, segundo Bienfait (1995), informa “o centro vestibular sobre a posição da cabeça em relação à gravidade” (p.27).

Assim, a partir do momento em que a criança foi encorajada a participar, gradativamente começou a aprender os movimentos para se balançar. Por outro lado, vimos que o prazer da situação, favoreceu a realização da ação e, conseqüentemente, o aumento do prazer pela descoberta. Esta satisfação foi o estímulo para que repetisse o movimento, levando à melhoria do mesmo.

O sentar de cavalinho na rede, mantendo os membros inferiores abduzidos, foi fundamentado nos princípios do Método Bobath. Através deste posicionamento, diminuimos o tônus postural e facilitamos a movimentação.

Pudemos notar que houve, talvez pela primeira vez, a iniciativa de continuar uma brincadeira (esconder e aparecer no décimo terceiro encontro), provavelmente, a partir do prazer da situação em si, do aprender o movimento para se balançar e da memorização da brincadeira.

Ainda, levantamos a hipótese de que a criança estava indo mais longe, na brincadeira, do que o simples esconder e aparecer. Talvez estivesse, também, fazendo uma “demonstração” para a filmagem que estava sendo feita, naquele momento, por V.

- Brincando de cavalinho:

Quando brincava de cavalinho no colo da avó, no décimo terceiro encontro, C2 a imitou no ruído que fazia com a boca. Aqui também, aparentemente pela primeira vez, ele teve a iniciativa de participar da brincadeira, de uma forma diferente.

Confirmamos esta independência de C2, quando, logo a seguir, sem sugestões ou solicitações, tirou e jogou longe o boné que acabara de tirar da cabeça do avô.

Esses fatos nos demonstraram as afirmações de Piaget (1975), de que a mudança da organização cognitiva, conseqüente das mudanças no desenvolvimento do comportamento, deve-se à aplicação das experiências anteriores a uma nova situação, incorporando-a e às modificações dos esquemas anteriores, ajustando-os à nova situação.

- Brincando no carrinho:

No décimo quarto encontro, sentado no carrinho que empurrou para trás com nove deslocamentos, C2 segurava no volante com a mão direita. M2 permanecia ao seu lado, sem apoiá-lo, apenas solicitando, sem ser atendida: “Segura com a outra mão também”, e ele deslocou o carrinho duas vezes para frente e duas vezes para trás.

M2 arrumou o filho que escorregava do assento e, aproveitando a oportunidade, posicionou sua mão esquerda no volante, pedindo: “Segura aqui, com a outra mão.” Ele manteve a mão apoiada e deslocou o carrinho, mais quatro vezes, para trás, enquanto ela avisava: “Está chegando... olha, vai trombar!” C2 olhou para o lado, em direção à avó, e falou: “Vó!” e esta tirou a cadeira do caminho. Passou para a posição em pé, sentou-se novamente e deslocou o carrinho para frente, três vezes, até chegar perto de uma bola e uniu as mãos.

Referindo-se à bola, M2 disse a C2: “Gol, vamos levar o gol, muda o pezinho... isto!” e C2 deslocou o carrinho para frente mais duas vezes. “Você vai para frente ou para trás? Vai, para frente!” e, como ele deslocou o carrinho para trás, explicou: “assim você está indo para trás” e movimentou os membros inferiores do filho fazendo-o deslocar-se para frente. Continuou sozinho até a bola

Percebemos que M2 estimulava C2 verbalmente, incentivava-o, dando oportunidade para que reagisse sozinho e, só depois, se necessário, facilitava seus movimentos.

Naturalmente, estimulava a orientação espacial do filho, colocando conceitos como “para frente” e “para trás”. Ainda, avisando de fatos que estavam para acontecer (“Está chegando, vai trombar!”), trabalhava conceitos abstratos. C2 demonstrou entendimento da situação e, mais, coordenou uma ação, através da avó, para retirar o obstáculo.

A brincadeira foi novamente realizada no décimo sexto encontro, quando M2 manteve-se presente sem interferir nas atividades do

filho e apoiando-o quando necessário; C2 criou variações, tais como: dirigir o carrinho em linha reta em direção a outras crianças e levantar-se e sentar-se várias vezes.

O próprio ambiente criou condições para o exercício de levantar-se e sentar-se. Segundo Shepherd (1996) esta atividade é primordial para a criança portadora de paralisia cerebral, pois: a) requer ajustes posturais e “capacidade de controlar o impulso do corpo para frente quando o centro de gravidade é deslocado para diante” (p. 21), b) é indispensável para “preservar o comprimento funcional dos músculos da panturrilha e melhorar a capacidade dos músculos tibiais (...) para a produção da força, nos comprimentos que sua atividade requer” (p. 99) e c) é necessário “aprender como produzir e controlar as forças musculares (...) de modo que o ato se torne equilibrado e econômico em relação ao consumo de energia” (p. 51).

- O que encontramos?:

A iniciativa de C2 pôde ser vista também no décimo sexto encontro, quando passou para a posição em pé, andou para brincar com o carrinho e interessou-se pelo latão e pelo que havia dentro dele. Na verdade, percebemos que a criança representou mentalmente o conteúdo do latão.

A mãe participou da brincadeira, aproveitando as oportunidades para trabalhar a orientação espacial, além de permitir que o filho vivenciasse os significados de vários conceitos, relacionados com temperatura, sabor, etc.. Houve, também, a demonstração da interação que acontecia entre os dois sujeitos, pois ela conseguia compreender os sons emitidos por ele e, por outro lado, escandia as palavras, para que fossem bem entendidas e aprendidas.

- Brincando no banco rolo:

A obrigatoriedade da permanência, durante o maior tempo possível, no banco-rolo, estava tirando o prazer que poderia haver na situação. Desde a primeira entrevista, a mãe já relatava sua preocupação com o fato de que a criança não mais aceitava o equipamento.

A orientação que demos a M2, no décimo sexto encontro, referente ao posicionamento dos membros inferiores de C2 em abdução, foi fundamentada no Método Bobath. Assim, melhorava a flexão e a

rotação externa dos quadris, vindo a facilitar o sentar sobre a tuberosidade isquiática, em vez de no sacro, como acontecia.

Desde o início deste trabalho colocamos a importância da exploração do ambiente, para o aprendizado da criança. Paralelamente foram demos sugestões alternativas ao banco-rolô, tais como: o carrinho do irmão, sentar de cavalinho no colo e ser carregado com os membros inferiores abduzidos. Ainda, propusemos que a utilização do banco-rolô fosse intercalada com outras atividades ou brincadeiras.

A literatura consultada, como Finnie (1980), nos diz:

“Devido à sua falta de mobilidade este período de exploração é aquele em que muitas crianças com paralisia cerebral são compelidas a perder. É assim importante que façamos uso, o máximo possível de muitos auxílios que existem disponíveis projetados para assistir à criança deficiente a mover-se tão independentemente quanto possível.” (p. 223)

Por outro lado, podemos afirmar que a manutenção de uma determinada postura, por um tempo prolongado, levará a contraturas músculo-esqueléticas, limitando, ainda mais, a aquisição de experiências sensório-motoras.

- Subindo na árvore:

C2, andando com o apoio da mãe, explorava o ambiente, quando pediu para subir na árvore. Nós não havíamos imaginado que ele viria a se interessar por esta brincadeira. Ajudou nos movimentos que lhe solicitamos e, naturalmente, estimulamos a transferência de peso, a flexão e a extensão dos membros inferiores, a retificação do tronco, o apoio das mãos e a atenção.

No vigésimo encontro, acompanhando a mesma brincadeira, observamos que C2, com a ajuda do pai, manteve a mão direita apoiada no tronco, ao subir na árvore.

Notamos, na criança, um relacionamento lógico entre ação realizada anteriormente (subir escada) com a nova ação. Além disso, mostrou autonomia ao pedir aquela brincadeira (subir na árvore) e entendimento de toda a orientação que lhe foi dada.

Esta autonomia é confirmada quando, no final deste encontro, M2 contou a P: *“Ele está bem, sábado à noite nós fomos na*

casa da minha sogra. Minha sobrinha estava lá. A hora que ele viu ela, ele já começou a se mexer. Meu sogro não estava entendendo, ficou segurando ele. Ele foi, foi, foi e meu sogro falou: 'este menino tem uma vontade incrível de brincar!' Pôs ele perto dela, ele foi lá e fez carinho nela, ele brincou. Ela também fez carinho. Meu sogro falou: 'você viu a mudança dele?'

"É o tal negócio, ele quer brincar. Você põe ele no andador, ele não está sentindo bem no andador, ele quer brincar.

"Ontem à noite, o pai estava assistindo futebol, o C2 gosta, ele se interessa. Ele fica de joelho um pouquinho, depois ele solta a mãozinha por um segundo, depois ele sai e senta. Ai eu falei: 'põe ele sentado de perninha aberta no seu colo.' O pai estava aqui (apontou, mostrando o sofá) deitado e colocou ele. Ele ficou sentado e parou um pouquinho."

P para M2: "O sentar no colo com os membros inferiores abduzidos, os mantêm posicionados como no banco-rolô, com a diferença de que, no colo, ele tem contato corporal, calor humano, carinho e, assim, fica mais satisfeito."

- Brincando no parque infantil:

Para Blascovi-Assis (1997) o escorregador, a gangorra e o gira-gira estimulam o equilíbrio e o controle postural e que o tanque de areia traz "benefícios para o desenvolvimento psicomotor, a linguagem, a aquisição de conceitos e a socialização" (p. 72).

No passeio ao parque infantil, ocorrido no décimo oitavo encontro, ficaram demonstradas as potencialidades de C2, pois, na gangorra, no gira-gira e nas argolas, segurou-se com as mãos e, na areia, passou para a posição ajoelhada, brincando com as outras crianças.

Relembrando a primeira entrevista, podemos afirmar que aconteceu uma grande transformação em M2 e em C2. Até aquela ocasião ele havia ido a parque infantil em apenas uma oportunidade e, mesmo assim, nunca brincara no escorregador e na gangorra. Ainda, não se sentia bem onde estivessem muitas pessoas.

Aquela transformação pôde ser confirmada, também, quando, em conversa descontraída com os pais sobre o que haviam feito no final de semana anterior ao vigésimo primeiro encontro, nos relataram:

M2: *“Fomos no pesque-pague. A gente levou ele no parquinho de diversão que tem lá. Ele foi na gangorra, colocamos a mão esquerda para ele posicionar melhor. Sozinho, sem ninguém segurar, no equilíbrio e no alto. O pai levava a gangorra lá em cima. Ele adorava. Ele se mantendo sozinho.”*

Pai: *“Nós ficamos do lado, se ele pendesse, eu segurava, mas não, ele segurou com as duas mãos.”*

M2: *“Ele adorou. Ele queria ir no alto e se manter no equilíbrio. Colocamos ele e o R. Você precisa ver! Foi no balanço também. Está sendo bom.”*

Pai: *“Muitas vezes, a gente nem colocava a mão dele e falava: ‘segura’. Ele mesmo, com a mão esquerda dele, segurava sozinho. Aqui no balanço, quando eu falo: ‘segura’, ele, sozinho, segura.”*

Explicamos que a reação da criança era resultado do trabalho que eles estavam realizando, felicitando-os pela iniciativa.

- A mão esquerda:

Passeamos na rua (M2, C2 e P), no vigésimo segundo encontro e, em seguida, C2 ficou sentado na cadeirinha, brincando com o tubo de cola que o pai estava usando para fazer pipa, enquanto M2 foi estourar pipoca.

C2 demonstrou ter descoberto a mão esquerda, pois quando brincou com o tubo de cola, segurou-o com as duas mãos e utilizou a esquerda para apoiar a tigela de pipoca (Foto 79).



Foto 79 - C2 segurando a tigela de pipoca.

“Onde está C2?”:

No último encontro, levamos (P e I) uma caixa de papelão, dentro da qual colocamos C2 sentado. Brincamos (C2, M2, I e P) de esconder e aparecer e ele ajudava a abrir e fechar a caixa (Fotos 80 a 83), com o quê, segundo Sheridan (1990), estimulamos na criança a descoberta da “relação entre seu próprio tamanho e forma no volume interior de uma grande caixa de papelão” (p. 69).



Foto 80 - Onde está o C2?



Foto 81 - De quem será esta mão?



Foto 82 - Onde está o C2?



Foto 83 - Achou!

Concluimos que, do décimo terceiro ao décimo sexto encontros, aconteceram manifestações de afloramento de resultados do trabalho, até então, desenvolvido.

M2 já havia se tornado independente e já conseguia aproveitar as situações em benefício do filho. Ainda, podemos dizer que entendeu a importância das brincadeiras e do contato entre os dois. A criança passou a aceitar a participação do irmão e de outras pessoas; a atender solicitações verbais e, também, a iniciar uma brincadeira.

5.2.5. Analisando os dados da terceira entrevista e orientando imediatamente após a entrevista

5.2.5.1. A entrevista

Percebemos ao longo da análise da terceira entrevista uma significativa mudança nos comportamentos de M2 e de C2. Ele reagia a todas as formas de estímulos, inclusive, com a mão esquerda e tornou-se participativo. Por sua vez, a mãe adquiriu autoconfiança e aprendeu que o filho, apesar de suas limitações, podia e devia brincar. Descobriu na brincadeira uma fonte de prazer, para ela mesma e para seu filho, e um recurso importante no desenvolvimento dele.

Brincadeiras nas atividades da vida diária

M2 explorava os estímulos sensoriais e demonstrava entender que o filho reagia a todos eles. Comparando, na primeira entrevista ela tinha dúvidas em relação ao brincar de C2 durante as atividades da vida diária e, nesta terceira, que...

“Ele passou a olhar mais a mão esquerda, está descobrindo a mão. Ele esfrega a mãozinha no corpinho dele, mais com a direita, com a esquerda muito pouco. Na hora do banho ele bate bastante a mão direita, a esquerda muito pouco. Agora ele está se interessando pelo sabonete, ele não se interessava...”

“Ele pega o sabonete, o chuveirinho ele pega também, fica jogando para ver a água, ele não fazia isto antes. Bate a mão direita bastante. Ele tenta pegar a espuminha, eu faço a espuma, ele tenta pegar da minha mão. Ou eu faço bastante na água, ele vai pegar com a mãozinha a espuma na água.

“Eu acho que ele não quer sair do banho. Eu observei, um dia eu dei banho no R e não dei nele. Estava terminando de trocar o R, ele começou a chorar, chorar, e eu nem me toquei, porque ele estava quase dormindo. Minha mãe agradava, agradava, aí que eu fui ver e perguntei: ‘o que você quer, banho?’ Ele já fez ‘qué’. Toda vez que vai

sair do banho a gente notou que ele chora... o pai já começa a preparar, falar para ele assim: 'agora você não precisa ficar bravo, você vai se enxugar, vai se trocar', mas, mesmo assim, ele fica irritado. Mesmo conversando, preparando que ele vai sair do banho, ele continua irritado, ele sempre quer mais.

"A única coisa que ele está querendo depois do banho é se pentear sozinho. Ai, ele pára um pouquinho. Ele quer se pentear, ele pega o pente ou a escova, penteia ele e depois já vai para me pentear, também. Todo dia, depois do banho, eu penteio ele e depois pergunto se ele quer se pentear sozinho e fala: 'quê' e já começa. Isto ele não fazia.

"Eu brinco com as mãos dele, fazendo carinho, beijando bastante a mãozinha esquerda principalmente... Quando eu pego o chuveirinho e joga a água para cima ele olha, ele gosta que joga no rostinho dele, quando eu joga água no pé, ele gosta, ele observa o pé.

"Bate palmas, na maneira dele, mas bate bastante. Quando ele está assistindo televisão, começou a bater palma,... Não palma com palma: a mão direita na mão esquerda, em cima da mão. Sábado, ele foi no aniversário, na hora que começou a cantar parabéns, ele veio bater aqui" (mostrou o dorso da mão).

Em relação à alimentação, eles não brincavam e, nesta entrevista, M2 nos informou que:

"Ele brinca, ele quer comer sozinho. Você dá a colher, ele vai e pega no prato, passa a colher no rosto dele. Ele faz bastante, ele quer toda hora comer sozinho e, se não deixa, ele chora.

"A gente dá o apoio ele pega e leva a colher na boca... Eu mostro os alimentos, está quente, está frio, eu falo prá ele: 'está quente, vamos assoprar', ele ajuda assoprar. O refrigerante eu falo que está frio, depois que você me orientou."

Depois que iniciamos as brincadeiras, C2 passou a se comunicar com os familiares através da fala e eles com a criança, a responder às solicitações verbais, a imitar, a brincar com água, com areia e, mais importante, com a participação do irmão.

"Em alguns momentos ele fala um pouco, alguma coisinha. (...) Ele gosta que canta no ouvido dele, então, a hora que pára, ele fala assim: 'mãe' e vira meu rosto. Do pai ele chama também, ele fala: 'pai'

e é a mesma coisa. Se ele gosta de uma brincadeira, que ele quer mais, ele também chama 'mãe' ou 'pai' ou senão 'Tatá' e fica fazendo 'hu-hu', a gente já sabe que ele quer mais. Ele manifesta o que ele quer."

Brincadeiras com acompanhamento livre

Analisando este bloco, percebemos, claramente, que M2 oportunizava a filho as mesmas experiências vivenciadas pelo irmão e que aquele passou a se interessar por atividades que aconteciam ao seu redor.

- Com água: *"R vai lavar a mão, então eu estou fazendo isto com ele (C2), também. Na hora que eu chego no banheiro, ele (C2) já sabe, ele já estica a mãozinha em cima da pia e fica lá, a água escorrendo na mão dele. Eu ponho ele em pé e só dou apoio para ele e ele já fica lá com a mãozinha. Para escovar os dentes, todo dia de manhã, ele segura na pia com uma mãozinha e eu escovo os dentes dele. Depois eu falo para ele: 'vamos lavar as mãos' e ele estica, ele deixa a mão parada, sentindo a água cair. Todo dia de manhã eu faço assim, eu já lavo a mão dele."*

- Com areia: *"Está brincando e gosta. A posição que você orientou deu certo, ele, sentado no morrinho, brinca com a areia. Ontem tinha bastante criança, ele estava mais calmo, a tia fez o morrinho, botou ele sentado, ele brincava. A mãe de um menininho pegava areia na garrafa e fazia assim (mostrando como), ele olhava. Ele ficou um tempão brincando na areia. Ele estava super calmo... Ele aproveitou com a areinha. Nossa! Como ele brincou! Colocou a mão na areia, pegou areia, pôs na boca. Aproveitou mesmo... A minha irmã enterrou a perninha dele na areia, ele brincou bastante."*

- Imitação: *"Ele está imitando, quando a gente espirra, ele também espirra. A gente acaba de espirrar e ele já faz 'atchim'. Imita na mesma hora. A gente começou a perceber que ele imitava, mesmo não querendo espirrar, a gente espirra. Ele pode estar lá no quarto, se eu espirrar aqui, ele responde com outro espirro."*

- Ouvir música: *"Adora, ouve todos os dias... Ele adora a fita do Zezé di Camargo. Se você deixar, ele fica na frente do aparelho ouvindo, é incrível! E acaba, ele faz assim: 'haha, haha', ele quer mais."*

A gente já notou que ele tem sensibilidade para música. Ele faz assim, agora, tem o rádio-relógio no criado-mudo, ele fala assim: 'rack', que é rádio. Ai, eu pego, ele pega com a mão direita e põe aqui (mostrando que ele põe o rádio perto do ouvido). Se toca musiquinha que ele gosta, ele fica dançando. Ele tem feito bastante coisa, ele mudou."

- Outras brincadeiras: *"O pai passa o desodorante, ele ouve o barulhinho, ele fala: 'pai, papai', que é para passar o 'piti', o R é quem fala 'piti'. O pai pergunta para ele: 'piti?', ele fala: 'é'. O pai fala: 'ergue o bracinho', o direito ele ergue, o esquerdo não. A gente ergue o braço dele. Todo dia o pai tem que passar desodorante nele. O R desde pequeno gosta de passar o 'piti' e ele, de repente, começou a se interessar em passar o desodorante. Ontem, à noite, ele estava quase dormindo, ele ouviu, já levantou e 'pai, pai'. O pai perguntou se ele queria 'piti' e respondeu: 'qué'. O pai foi lá e passou nele."*

Brincando fora de casa

Os pais passaram a levar os filhos ao parque infantil mais ou menos uma vez por mês, além de brincar na pracinha todos os dias.

"Brinca com a amiguinha, de fazer carinho nela, ele está no meu colo ou em pé com apoio. Passeia no colo. Ele vai na praça, ele brinca no escorregador... Eu brinco à tarde e a minha irmã mais tarde. (...) Ele vai na casa do meu avô, meu primo toca violão..., agora ele está se interessando pelo violão. Ele fala: 'ti', quer pôr a mão no violão."

Percebemos uma radical mudança, em C2, em relação aos contatos sociais, ele começou a participar das festas a que ia, mais ou menos, uma vez por mês: *"Sábado ele foi. Está participando um pouco mais. Comeu brigadeiro, salgadinho sozinho. Brincou com a criançada, com a bexiga, ele adora. Eu achei que, na festa, ele melhorou mais. Ele estava tranquilo, aproveitou mais."*

Brincadeiras e companhias preferidas pela criança

"Ele gosta de brincadeira de dançar e, principalmente, que canta com ele... Gosta de passear, andar de carro, o balanço, a rede, o

carrinho: ele gosta; o caderno: ele também gosta... a TV, a música do Tiririca. O rolar, ele já não está gostando muito e ele gostava.

“Ontem R ganhou um carrinho de polícia do meu sogro, na mesma hora que ligou a sirene, ele (C2) já quis descer no chão, já foi lá e na luzinha que estava piscando, ele foi pôr a mãozinha. Ele se interessou na mesma hora. Ele foi sentado em ‘W’, tem hora que não tem jeito, você deixa ele no chão, ele sai, ele vai prô quarto, prá cozinha, esses dias foi para o quarto da minha irmã, fica lá, mexendo...”

No relato feito, por M2, na primeira entrevista, a única brincadeira citada como sendo a que a criança gostava, era a de sentar de cavalinho em cima da barriga do pai.

C2 passou a brincar com o irmão e, também, com outras crianças (na primeira entrevista M2 relatou que, ao invés de brincar com o irmão, ele batia) e a demonstrar quando quer uma determinada brincadeira:

“À noite R quer que eu coloco todos os carrinhos dele. Então, eu coloco numa caixa, R despeja na cama, ele (C2) está deitado, ele já levanta e vai, mas só que ele não sabe, ele joga tudo, isto ele tem feito, ele está se interessando bastante.

“Agora ele vê uma criança, ele já quer descer do colo e já ir fazer carinho na criança. Tem a menininha que mora aqui em frente, todo dia de tarde, ela quer vir brincar com C2 e com R. Então, a gente fica ali na frente, então ele já vê ela, ele passa a mão no rosto dela e ela no rosto dele. Ela gosta dele, ela dá o rostinho para ele beijar. Ele vê ela, ele já fica louco.

“Quinta feira eu fui na casa de C1, a hora que ele viu C1, ele ficou louco. C1 estava sentado perto de mim e o pai com ele no colo. Ele me chamava: ‘mãe, mãe’ e a gente não sabia o que era. Era para brincar com C1. Eu desci ele no chão, ele foi lá, pegou na perna de C1 e ele (C1) não gostou. Ele (C2) já quis brincar. Mas só que tem este problema as crianças não aceitam muito brincar com ele e ele se interessa muito para brincar.

“Está tirando o boné do avô... Meu pai chega perto, ele tira o boné, ele está tentando pôr na cabeça do meu pai, não consegue, mas tenta. Ele passa a mão no rosto da amiguinha. Ele brinca com R.”

A criança

C2 estava brincando em outras posições que não no banco-rolô, como, por exemplo:

“Deitado em cima da gente para rolar... Deitado de costas... Em determinados momentos, sentado em ‘W’. Senta, também, no banco-rolô, na rede, no balanço, na areia, na cadeirinha de papinha, ele também gosta, ele tem ficado. Ele observa a geladeira, a hora que abre, ele já faz ‘hum’, ele pergunta o que é, ele tem observado bastante essas coisas... Em pé com apoio: na rua, ao escovar os dentes.”

O dia-a-dia de C2 tornou-se praticamente igual ao de qualquer criança, a não ser o período em que ia às terapias.

“Acorda, mais ou menos, às oito e meia, escova os dentes, come e vai brincar no balanço, no cavalinho, no carrinho... Às nove horas, vai à fisioterapia, volta, mais ou menos, às dez horas, dez e pouco, come um danoninho, ouve uma música, deitado na cama, às onze horas vai para a fono. A gente volta quase ao meio-dia, ouve um pouquinho da música do Tiririca, no colo dançando, ou ajoelhado na frente da televisão... sentado no banco-rolô fica muito pouco, ele não está aceitando.

“Almoça com a família, meio-dia e pouco, na cadeirinha de papinha ou no colo de alguém. Depois, fica na cama, brincando com o pai, e, depois, ele dorme. Acorda lá pelas três horas, come de novo e, depois, troco ele e vai brincar (no balanço, ou no carrinho, ou no banco-rolô) e, mais tarde, toma banho.

“Janta com todo mundo, na cadeirinha de papinha ou no colo de alguém. À noite, vai passear na praça ou na casa do meu avô. Na hora que vai dormir fica na cama brincando com o irmão ou comigo e com o pai.”

Dificuldades da mãe

M2 relatou que não tinha dificuldade de brincar com o filho:

“Está dando para brincar bastante, não só eu, mas minha mãe... todo mundo... Você ajudou muito, antes a gente estava sempre

preso, era aquele problema: eu não sabia se ele ia entender ou se eu sabia brincar. Para toda mundo da família ajudou muito você ter vindo. Acho que até para ele ajudou. Foi muito válido. Tem coisa que eu achava que não era significativo o que ele estava fazendo e você já não. Por exemplo: o brincar com a menininha, eu achava que ele estava parado ali só fazendo carinho. Você já mostrou que é uma brincadeira, ajudou muito...”

Encerramento

Explicamos a M2 que o trabalho de orientação, enquanto pesquisa, estava sendo encerrado, mas que nos colocávamos à sua disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas, referentes às brincadeiras e, então, lhe perguntamos sua opinião a respeito.

“Eu acho que dá para brincar bastante, se eu tiver dificuldade eu falo para você. Foi muito válido.”

A principal conclusão a que chegamos, através desta terceira entrevista, é que ficou estabelecido um novo meio de comunicação com a criança, através da brincadeira. M2, juntamente com os familiares, conseguiram superar as dificuldades de contato.

Na primeira entrevista, a mãe esclareceu que o filho não respondia a brincadeiras e nem a brinquedos, mas, na segunda e terceira entrevistas, ela demonstrou estar consciente de que o filho estava plenamente receptivo às brincadeiras a partir da sua participação: *“depois que eu comecei a brincar, eu acho que ele mudou, agora ele olha, participa, está mais carinhoso”* (segunda entrevista). Inclusive, se colocando na situação.

Notamos que, por outro lado, todos passaram a conversar com a criança, pois aprenderam que ela pode reagir e responder. M2 percebeu que a brincadeira é o melhor meio de se comunicar com o filho, porque permite uma resposta.

Então, a principal consequência, é que a brincadeira trouxe outros resultados positivos não só para a mãe como também para seu filho.

5.2.5.2. Orientando M2 imediatamente após a terceira entrevista

Como M2 mostrou, em alguns pontos da entrevista, preocupação com a irritação do filho em determinadas situações, esclarecemos que, apesar das dificuldades de C2, ele tinha seus desejos que, inclusive, estavam sendo ampliados pelas suas novas experiências. Assim, ele se irritava, principalmente, com a sua falta de comunicabilidade.

Explicamos, ainda, que era comum a criança se desinteressar por uma determinada brincadeira, em função de uma outra. Então, sugerimos que a mãe continuasse as brincadeiras de maior interesse do filho, como tinha feito até então, reforçando as que envolviam os estímulos visuais, auditivos, olfativos e táteis, pois eram estas que mais estavam chamando sua atenção.

6. CONCLUSÕES IMPORTANTES

A preocupação central do estudo consistiu em construir uma dinâmica pela qual a mãe e seu filho portador de paralisia cerebral brinquem em ambiente natural, pois são tantas as restrições colocadas, refletindo no afetivo e no social, que acabam perdendo sua naturalidade na relação. Essas restrições tornam-se estressantes para ambos e as alternativas, quando oferecidas, são limitadas e limitantes, interferindo tanto na interação mãe e filho, como nas oportunidades de um desenvolvimento mais amplo daquela criança.

Este fator, associado ao insuficiente esclarecimento sobre a deficiência reforça o bloqueio adquirido quando da descoberta do problema do filho, que já se manifestava pela superproteção, além de passar, cada vez mais, a interferir negativamente no processo de integração da criança à vida.

Devido a inadequação dos movimentos e a padrões posturais que fogem daqueles considerados normais, a criança portadora de paralisia cerebral vivencia pouco as situações próprias do mundo infantil, isto é, o brincar. Assim, sua criatividade e seu espaço de exploração ficam cada vez mais limitados. A falta desta participação, por outro lado, aumenta mais ainda aquela inadequação, tornando-se um ciclo vicioso.

Geralmente ela tem dificuldades para, por si própria, buscar o atendimento às suas necessidades e, por sua vez, a mãe obtendo escassas respostas, não a incentiva a fazer novas tentativas por superproteção ou por descrédito.

É importante que a família, especialmente a mãe, trabalhe na perspectiva de que 1) atrás de toda a limitação dessa criança existe uma capacidade que pode ser despertada e 2) a preocupação deve ser a de atender seus interesses e necessidades, respeitando, é claro, as suas diferenças individuais, a fim de contribuir para o seu aprendizado.

Colocamos em questão uma nova forma de atuar com essa criança, introduzindo-a, realmente, na vida, de maneira a contribuir para os trabalhos terapêutico e educacional. Ao mesmo tempo, dando-se à mãe o papel que ela merece, reforçaremos sua interação com o filho. Essa nova forma é apresentar, a esta “dupla”, o mundo da brincadeira.

Só conseguiremos realizar este trabalho “sentando no chão”, como fala Blascovi-Assis (1995). Significando envolvimento com a criança, participação de duas ou mais pessoas brincando e jogando juntas.

Os resultados deste estudo nos mostraram que a brincadeira constitui, para a criança, um desafio. Ao mesmo tempo, lhe possibilita atingir a meta desejada com seu próprio esforço, favorecendo a troca com o meio e, com isso, o seu desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo, afetivo e social. Por outro lado, contribui para reforçar a interação mãe e filho pois, brincando, têm um envolvimento efetivo e ele se torna mais receptivo. A partir daí passam a se estimular mutuamente, reforçando aquele processo.

Ainda, é importante ressaltar que a brincadeira, oportunizando a valorização das situações naturais, a afetividade e o prazer, influencia no aprendizado. O seu potencial, como instrumento para o desenvolvimento da criança portadora de paralisia cerebral é pouco explorado, seja pelo profissional, seja pela família.

Verificamos que existe uma diferença entre estimular brincando e brincar para estimular. No primeiro caso, partindo de uma determinada necessidade da criança, tentamos despertar o seu interesse com um brinquedo ou brincadeira e, no segundo, com uma visão holística, suprimos suas necessidades, colocando o seu interesse em primeiro lugar. Esta forma de atuar visa a independência dos sujeitos, tanto a criança como sua mãe, em contraposição à outra, que coloca o profissional no centro do trabalho.

Exemplificamos:

Enquanto o andador foi simplesmente indicado para C1, como um apoio para estimular a marcha, ele não aceitou. Pendurava-se no equipamento, chorava, dava alguns “passos” arrastando os membros inferiores. Interessou-se apenas quando o transformou em moto, levando-a para a oficina, consertando-a com a chave de fenda. Então, além da

marcha, estimulamos, também, a supinação do antebraço ao realizar o movimento de rosca e a contração dos músculos extensores dos membros inferiores, de forma excêntrica ao abaixar e concêntrica ao levantar.

Quando brincamos com fantoches de dedos, partimos das necessidades de C2 para atingir um objetivo específico: fazer com que descobrisse a mão esquerda. Ele se envolveu por um curto espaço de tempo, pois seu interesse não foi despertado. Essa descoberta ocorreu naturalmente em outras brincadeiras não direcionadas: com gelatina, no balanço e no banho.

Percebemos, no desenvolvimento do nosso trabalho, que o importante é a brincadeira e não o brinquedo, considerado apenas como um recurso adicional. E que, além disso, não precisamos ficar presos a um material específico, pois eles já existem no ambiente e podem ser substituídos por quaisquer outros.

Vemos, assim, que na brincadeira a criança tem a liberdade de criar situações e de realizar um outro movimento que não o esperado e nosso papel, principalmente o da mãe, é o de criar situações em atividade funcional, a partir dos interesses da criança, que a estimule globalmente. A própria brincadeira, por ser simples, além de ainda estar na memória da maioria das pessoas, facilita a comunicação do profissional com a clientela e vice-versa, e será o agente catalisador do processo de desenvolvimento.

Outro aspecto percebido, implícito em toda a fala das mães, foi o da sua conquista de autoestima, cuja origem não é perfeitamente definível, pois pode ter vindo do conjunto de mil coisas que aconteceram em suas vidas e que não estávamos investigando. Mas, de qualquer forma, fica muito claro que toda esta atividade de brincadeira e conseqüentes processos de aprendizagem e de interação com o filho tiveram papel importante.

O envolver-se com a atividade tornou-se um fator de motivação mútua para os participantes. Isto acarretou uma mudança de comportamento dos sujeitos: a aproximação da mãe trouxe satisfação à criança e a resposta desta, por sua vez, passou a ser uma fonte de estímulos para a mãe. A principal conseqüência destes fatos foi a aquisição de independência pelos sujeitos em relação à pesquisadora, que

aos poucos mudou o seu papel de orientadora - participante - observadora para participante - observadora e, enfim, para simples observadora.

Esta independência dos sujeitos e conseqüente mudança de papel da pesquisadora, fica demonstrada pela presença e eventual participação de V em brincadeiras, sem causar quaisquer constrangimentos e reforçada quando Cr e I compareceram, em um único encontro.

Pudemos constatar que, desde o início os sujeitos já se encontravam motivados pelo próprio tema do encontro, ou seja, o brincar. A simplicidade das situações criadas, as brincadeiras brincadas, sustentou aquela motivação, que foi mantida até o final do trabalho e, tão importante quanto, fora dos encontros.

Além destes fatores, tivemos também a espontaneidade como elemento desencadeador da brincadeira. Esta era criada a partir de situações de momento e, jamais, de uma lista ou de um receituário pré-determinado, evitando por outro lado a rotina e o conseqüente desinteresse.

Em mais de vinte anos de experiência profissional, com crianças portadoras de paralisia cerebral e suas mães, jamais havíamos vivenciado fatos semelhantes, na forma e na velocidade em que aconteceram.

A partir dos resultados desta pesquisa poderemos questionar a formação do fisioterapeuta em termos da sua relação com o paciente. Em especial, não é abordada, com o acadêmico, a importância da contribuição de sua atuação, tanto para a educação da criança portadora de paralisia cerebral, como para a interação mãe e filho, parecendo-nos haver uma ausência de reflexão a respeito. Assim sua formação torna-se mecanicista e tecnológica, fugindo das origens humanísticas e holísticas das profissões ligadas à saúde.

Seria desejável que a formação acadêmica fosse constantemente reavaliada e que a atualização profissional tivesse uma ampliação no leque de informações. Preparando-os tanto para visar o paciente como um todo e, em especial, a criança enquanto criança, e depois como deficiente, inserida no seu contexto, incluindo a família,

como para o trabalho em equipe, na verdadeira acepção da palavra. Caberia, ainda, uma mudança na forma de atuação do fisioterapeuta, da mesma forma como temos visto, recentemente, a volta do médico de família e a ação domiciliar dos agentes de saúde.

A exposição e a análise de nossos dados provavelmente servirá para aferir quão importante é a conscientização dos profissionais quanto aos fatores relevantes que influenciam na aquisição de habilidades da criança, para que a atuação seja coerente entre todos os membros da equipe. O princípio básico é que as técnicas terapêuticas são importantes, mas perdem seu valor se não considerarmos que:

- 1º) a estimulação deve ser desenvolvida interativamente,
- 2º) é preciso despertar o interesse da criança,
- 3º) é fundamental a motivação e a participação da família, destacando a mãe, no processo de aprendizagem,
- 4º) a criança portadora de deficiência tem outros interesses em sua vida, além da terapia e, finalmente,
- 5º) o profissional também precisa estar motivado para se tornar um participante real neste processo.

Nestes termos, entendemos que a brincadeira, a valorização da situação natural, a interação mãe e filho e uma outra forma de atuação profissional, constituem contribuição positiva para o desenvolvimento sensório-motor da criança. O papel do terapeuta não é diminuído pelo envolvimento da família, em ambiente natural, pois ela não é o substitui e não desempenha suas funções. Uma das vantagens dessa participação é a de explorar as situações cotidianas de vida da criança.

Sugerimos a realização de um trabalho de esclarecimento entre os profissionais a respeito do valor da brincadeira como recurso poderoso para despertar o interesse da criança portadora de paralisia cerebral, facilitando a estimulação. Sendo, portanto, o primeiro passo para a recuperação do prazer do contato entre a criança deficiente, sua mãe e o profissional envolvido.

Ainda que não possamos afirmar que todos os acontecimentos foram decorrentes exclusivamente da brincadeira, é inegável que o clima de relações por ela propiciado foi um dos fatores decisivos para que alcançássemos o objetivo deste trabalho.

Podemos concluir, ainda, que a brincadeira permite resgatar o elemento cultural que envolve os aspectos motor, sensorial, cognitivo, social, e afetivo, como, também, possibilita a interação mãe e filho, ao mesmo tempo que torna a criança sujeito da sua história.

Seis meses após termos encerrado os encontros, ao chegarmos para uma visita a C1 e M1, a criança perguntou a P: ***“Você também vai brincar?”***

P para C1: “Vocês estão indo brincar? Onde?”

C1 para P: “Na rua.”

Em relação a C2, a avó nos contou que, em um final de semana, na chácara, R estava brincando na chuva e, quando C2 viu, também quis e se divertiram por um bom tempo. Acrescentou que foi uma pena eles estarem sem a filmadora, pois foi emocionante.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos.** Tradução por Marialzira Perestrello. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 88p.

ANDERSON, J., HINOJOSA, J. e STRAUCH, C. Integrating play in neurodevelopmental treatment. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 41, n. 7, p. 421-426, jul. 1987.

ARANHA, M. L. A. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1994. 288 p.

AYRES, J. **Sensory integration and learning disorders.** 7. ed. Los Angeles: Western Psychological Services, 1980. 294 p.

_____. **Sensory integration and the child.** 6. ed. Los Angeles: Western Psychological Services, 1983. 191 p.

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, PALACIOS e NARCHESI. **Desenvolvimento e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Tradução por Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.252-271.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução por Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. 119p.

BÉZIER, M-M e HUNSINGER, Y. **O bebê e a coordenação motora: os gestos apropriados para lidar com a criança.** Tradução por Lúcia Campello Hahn. São Paulo: Summus, 1994. 79 p.

BIENFAIT, M. Fisiologia da estática e suas perturbações. In: _____. **Os desequilíbrios estáticos: fisiologia, patologia e tratamento fisioterápico.** São Paulo: Summus, 1995. p. 24-56.

BIRKET-SMITH, K. **História da cultura. Origem e evolução.** Tradução por Oscar Mendes. Livro 1 - Introdução e cultura racional. p. 15-216. Livro 2 - Sociedade e vida intelectual. Tendências culturais. p. 219-467. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

BLASCOVI-ASSIS, M. S. **Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer.** Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer.** Campinas: Papirus, 1997. 112 p.

BOBATH, B. e BOBATH, K. **Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral.** Tradução por Elaine Elizabetsky. São Paulo: Manole, 1989. 123 p.

BOBATH, B. **Atividade postural reflexa causada por lesão cerebral.** São Paulo: Manole, 1978. 103 p.

BOBATH, K. **A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral.** Tradução por Dr. J. Pinto Duarte. São Paulo: Manole, 1979. 94 p.

_____. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral.** 2.ed. Tradução por Ana Fátima Rodrigues Alves. São Paulo: Manole, 1984. 110 p.

BOMTEMPO, E. Aprendizagem e brinquedo. In: WITTER, G. P. E LOMÔNACO, J. F. (Org.). **Psicologia da aprendizagem: áreas de aplicação.** São Paulo: EPU, 1987. p. 1-14.

BRAGA, L. W. Paralisia cerebral. In: _____. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão.** Salvador: Sarah Letras, 1995. p. 9-23.

BRANDÃO, J. S. **Desenvolvimento psicomotor da mão.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1984. 453 p.

_____. **Bases do tratamento por estimulação precoce da paralisia cerebral (ou dismotria cerebral ontogenética).** São Paulo: Memnon, 1992. 104 p.

BRAZELTON, T. B. As forças vitais do recém nascido. In: _____. **O desenvolvimento do apego. Uma família em formação.** Tradução por Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 110-137.

_____. Indo juntos para casa. In: _____. **O desenvolvimento do apego. Uma família em formação.** Tradução por Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 138-161.

BUNKER, L. K. The role of play and motor skill developmental in building children's self-confidence and self-esteem. **The Elementary School Journal**, v. 91, n. 5, p. 467-471, may. 1991.

- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais.** 2. ed. Tradução por Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993. 415 p.
- CRUICKSHANK, W. M. & RAUS, G. M. The problem and its scope. In: _____ **Cerebral palsy. Its and comunity problems.** Syracuse University Press, 1955. p. 1-10.
- CRUICKSHANK, W. M. Introducción al problema del niño con daño cerebral. In: _____ **El niño con daño cerebral en la escuela, en el hogar y en la comunidad.** México: Trillas, 1975. p. 15-41.
- DARGASSIES, S. S. O primeiro sorriso. In: _____ **As bases do desenvolvimento neurológico do lactente.** Tradução por Dr. Ernesto Silva. São Paulo: Manole, 1980. p. 181-183.
- _____. As idades chaves do primeiro ano de vida. In: _____ **As bases do desenvolvimento neurológico do lactente.** Tradução por Dr. Ernesto Silva. São Paulo: Manole, 1980. p. 185-189.
- DUARTE, J. P. **Método Bobath.** Clínica de Paralisia Cerebral. Petrópolis, s/d. 138p. Apostila.
- DUARTE, E. **Curso de Especialização em Educação e Assistência à Criança Portadora de Paralisia Cerebral.** Araraquara: Departamento de Psicologia, 1998. Notas de aulas.
- DUPAS, M. A. **Pesquisando e normalizando: noções básicas e recomendações úteis para elaboração de trabalhos científicos.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. 78 p.
- EBY, F. **História da educação moderna. Teoria, organização e práticas educacionais.** 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. 633 p.
- FERNANDES, F. As “trocinhas de Bom Retiro.” In: _____ **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-258.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 6. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986. 1838 p.
- FINNIE, N. A. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral.** 2. ed. Tradução por Júlio Pinto Duarte. São Paulo: Manole, 1980. 351 p.
- FLEHMIG, I. **Desenvolvimento normal e seus desvios no lactente: Diagnóstico e tratamento precoce do nascimento até o 10 mês.** Tradução por Dr. Samuel A. Reis. Rio de Janeiro: Atheneu, 1987. 316 p.

FLOREY, L. L. Studies of play: implications for growth, development, and for clinical practice. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 35, n. 8, p. 519-524, ago. 1981.

FONSECA, J. P. de. **Educação, assistir, recrear. Um estudo de objetivos da pré-escola.** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1978 para obtenção do Grau de Mestre em Educação. São Paulo: FEUSP - Estudos e Documentos, v. 19, 1981. 116 p.

GAL, R. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960. 147 p.

GILES, T. R. **História da educação.** São Paulo: EPU, 1987. 301 p.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. II, n.4, p. 111-117, 1996.

GUILLARME, J. J. O desenvolvimento motor e psicomotor. In: _____. **Educação e reeducação psicomotora.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. p. 21-42.

GUYTON, A. C. Sensações somáticas: Organização geral; os sentidos tátil e de posição. In: _____. **Tratado de fisiologia médica.** 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992. p. 446-457.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: _____. **Homo ludens. O jogo como elemento da cultura.** Tradução por João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 3-31.

JOHNSTONE, M. Movimento controlado. _____. **Restauração da função motora no paciente hemiplégico.** São Paulo: Manole, 1979. p. 1-15

JONES, M. J. Management of hemiplegic children with peripheral sensory loss. **The pediatric clinics of North America.** v.7, p.765-775, 1960.

KENNEY, W. E. Certain sensory defects in cerebral palsy. **Clinical orthopaedics and related research**, v. 27, p. 193-195, 1963.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação.** São Paulo, 1992. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994. 64p.

KLAUS, M. e KLAUS, P. **O surpreendente recém nascido.** Tradução por Maria Cristina Goulart Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 141 p.

- KNOBLOCH, H. e PASSAMANICK, B. **Gesell e Amatruda: diagnóstico do desenvolvimento. Avaliação e tratamento do desenvolvimento neuropsicológico do lactente e na criança pequena - o normal e o patológico.** Tradução por Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Atheneu, 1990. 550 p.
- LAMM-WARBURG, C. Estratégia para a avaliação e planejamento do tratamento das deficiências da percepção. In: O'SULLIVAN e SCHMITZ. **Fisioterapia: avaliação e tratamento.** Tradução por Fernando Gomes do Nascimento. 2. ed. São Paulo: Manole, 1993. p.107-138.
- LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano.** Tradução por Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 240 p.
- _____. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos.** Tradução por Ana Guardiola Brizolara. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 220p.
- _____. O conceito de educação motora. In: **I Congresso Brasileiro de Educação Motora.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Departamento de Educação Motora. Campinas, 26 a 28 de setembro de 1994.
- LEBOYER, F. **Nascer sorrindo.** São Paulo: Brasiliense, 1986. 154 p.
- LEHMKUHL, L. D. e SMITH, L. K. Alguns aspectos da fisiologia muscular. In: _____. **Cinesilogia clínica.** Tradução por Flora Maria Gomide Vezá. 4. ed. São Paulo: Manole, 1989. p. 72-120.
- LERBET, G. A epistemologia genética. In: **Piaget.** Tradução de Nadyr de Salles Penteado. São Paulo: Nacional, 1976. p. 11-54.
- LEVITT, S. **Tratamiento de la parálisis cerebral y del retraso motor.** Tradução por María Del Carmen González, Irene Cudich de Silberleib y María Julia Stinga. Buenos Aires : Médica Panamericana, 1982. 304 p.
- LORENZINI, M. V. e ARAÚJO, R. C. T. A educação psicomotora como atividade lúdica para crianças com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. II, n. 3, p. 63-71, 1995
- MACEDO, L. de. **Jogos infantis: aspectos afetivos e cognitivos.** In: I Simpósio UNESP de Psicologia e Educação. Comportamento, cognição e afetividade: tendências atuais em Psicologia e Educação. Promoção Departamento de Psicologia da Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, 28 a 31 de outubro de 1991.
- MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física.** 10. ed. Campinas: Papirus, 1992. 96 p.

- MENKEN, C., CERMAK, S. A. e FISHER, A. Evaluating the visual - Perceptual skills of children with cerebral palsy. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 41, n. 10, p. 646-651, 1987.
- MICHEL, D. e BABEY, G. **Terapia de integração Sensorial**. São Paulo, 1997. Apostila.
- MICHEL, D. **Terapia de integração Sensorial**. Instituto SER. Campinas, 1997. Notas de aulas.
- MONTAGU, A. **O significado humano da pele**. Tradução por Maria Sílvia Mourão. São Paulo: Summus, 1988. 427 p.
- NELSON, C. A. Paralisia cerebral. In: Umphred. **Fisioterapia neurológica**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1994. p. 237-255.
- OBERTEUFFER, D. e ULRICH, C. Educação física como experiência desenvolvimentista. Implicações filosóficas. In: _____. **Educação física. Manual de princípios de educação física**. Tradução por Oscar Manuel de Castro Ferreira e Renato Carvalho Bueno. São Paulo: Universidade de São Paulo (EPU), 1977. p. 3-61.
- OLIVEIRA, P. de S. Decifrando o brinquedo. In: _____. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 15-36.
- O'SULLIVAN, S. B. Avaliação do controle motor. In: O'SULLIVAN e SCHMITZ. **Fisioterapia: avaliação e tratamento**. Tradução por Fernando Gomes do Nascimento. 2. ed. São Paulo: Manole, 1993. p.155-181.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 389 p..
- _____. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação**. 3. ed. Tradução por Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370 p.
- PIRET, S. e BÉZIERS, M-M. **A coordenação motora: aspectos mecânicos da organização psicomotora do homem**. Tradução por Angela Santos. São Paulo: Summus, 1992. 151 p.
- RIZZO, G. **Educação pré-escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1968. 344 p.
- RODRIGUES, D. Diferentes abordagens em educação motora. In: **I Congresso Brasileiro de Educação Motora**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Departamento de Educação Motora. Campinas, 26 a 28 de setembro de 1994.

- ROMANELLI, O. de O. A abordagem teórica. In: _____. **História da Educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 19-31.
- SALIMON, L. I. **Atividades lúdicas como suporte de situações instrucionais**. Marília: UNESP, 1992. 9p. (Apostila).
- SCHMITZ, T. J. Avaliação sensorial. In: O'Sullivan. **Fisioterapia: avaliação e tratamento**. Tradução por Fernando Gomes do Nascimento. 2. ed. São Paulo: Manole, 1993. p. 91-105
- SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana?**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991. 104 p.
- SHEPHERD, R. B. Natureza del movimiento. In: _____. **Fisioterapia en pediatria**. Tradução por Pilar Latorre Murillo. Barcelona: Salvate, 1979. p. 11-37.
- _____. Introdução à pediatria. In: _____. **Fisioterapia em pediatria**. Tradução por Dra. Hildegard Thiemann Buckup. São Paulo: Santos, 1996. p. 3 - 88.
- _____. Distúrbios neurológicos. In: _____. **Fisioterapia em pediatria**. Tradução por Dra. Hildegard Thiemann Buckup. São Paulo: Santos, 1996. p. 91-203.
- SHERIDAN, M. D. **Brincadeiras espontâneas na primeira infância: do nascimento aos seis anos**. Tradução por Vilma Ribeiro de Souza Varga. São Paulo: Manole, 1990. 81 p.
- SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. 5. ed. Tradução por Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978. 102 p.
- SPARLING, J. W., WALKER, D. F. e SINGDAHLSSEN, J. Play thecniques with neurologically impaired preschoolers. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 38, n. 9, p. 603-612, sep. 1984.
- SPITZ, R. A. A origem da percepção. In: _____. **O primeiro ano de vida**. Tradução por Erothildes Millan Barros da Rocha. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 40-64.
- SPOCK, B. e LERRIGO, M. O. **El cuidado del niño lisiado**. México: La Prensa Médica Mexicana, 1967. 200 p.
- SOUZA, A. M. C. Aspectos neurológicos e clínicos - prognóstico. In: Ferrareto. **Avanços de ortopedia em paralisia cerebral**. Associação Brasileira de Paralisia Cerebral. Associação de Assistência à Criança Defeituosa. São Paulo: Frôntis, 1997. p. 5-11.

TACHDJIAN, M. O. & MINEAR, W. L. Sensory disturbances in the hands of children with cerebral palsy. **The Journal of Bone and Joint Surgery**, v. 40A, p. 85-90, 1958.

TELG, E. K. **Curso de atualização: Reabilitação neuro sensório motora com visão multidisciplinar.** São Paulo. Clínica de Habilitação Morumbi. 18 a 21 de novembro de 1996a. Notas de aula.

TELG, E. K. **Curso Abordagem terapêutica em crianças com paralisia cerebral.** Bauru. Universidade do Sagrado Coração. Curso de Fisioterapia, 27 e 28 de setembro de 1996b. Notas de aula.

TELG, E. K. Fisioterapia na paralisia cerebral. In: Souza e Ferraretto. **Como tratamos a paralisia cerebral. Reabilitação.** Associação Brasileira de Paralisia Cerebral. Associação de Assistência à Criança Defeituosa. São Paulo: Editório, 1997. p. 41-43.

VAYER, P. A criança dos dois aos cinco anos. In: _____ **O diálogo corporal. Ação educativa para a criança de dois a cinco anos.** Tradução por Serafim Ferreira. São Paulo: Horizontes Pedagógicos, 1990. p. 11-76.

WADSWORTH, B. J. Desenvolvimento cognitivo e problemas de aprendizagem. In: _____ **Piaget para professores da pré-escola e 1º grau.** Tradução por Marília Zanella Sanvincente. São Paulo: Vetor, 1984. p. 227-251.

WEEL, F. R., MEER, A. L. H. e LEE, D. N. Effect of task on movement control in cerebral palsy: implications for assessment and therapy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, n. 33, p. 419-426, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Tradução por José Octávio de Aguiar Abreu e Vaneide Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203 p.

APÊNDICE 1

Modelo de roteiro para a primeira e terceira entrevistas

Brincadeiras nas atividades da vida diária

- 1.0. Brincar com as mãos:
 - 1.1. Ele brinca com as mãos?
 - 1.2. Você brinca com as mãos dele?
 - 1.3. Ele brinca de bater palmas?
- 2.0. Brincar durante o banho:
 - 2.1. Ele brinca durante o banho?
 - 2.2. Você brinca com ele?
- 3.0. Brincar na hora de enxugar:
 - 3.1. Ele brinca na hora de enxugar?
 - 3.2. Você brinca com ele?
- 4.0. Brincar durante a alimentação:
 - 4.1. Ele brinca durante a alimentação?
 - 4.2. Você brinca com ele?
- 5.0. Falar enquanto brinca:
 - 5.1. Ele fala enquanto brinca?
 - 5.2. Você fala com ele?

Brincadeiras com acompanhamento livre

- 6.1. Ele brinca com água?
- 7.1. Ele brinca com areia?
- 8.1. Ele brinca de fazer bolinha de sabão?
- 9.1. Ele brinca de esconder/aparecer?
- 10.1. Ele brinca na frente do espelho?
- 11.1. Ele brinca de desenhar?
- 12.1. Ele brinca de imitar?
- 13.1. Ele brinca de faz-de-conta?

- 14.1. Ele gosta de ouvir história?
- 14.2. Qual a preferida?
- 14.3. Ele gosta de ouvir música?
- 14.4. Ele gosta de assistir TV?
- 15.0. Outras brincadeiras?

Brincando fora de casa

- 16.0. Brincar na rua
- 16.1. Ele brinca na rua?
- 16.2. Do que e com quem?
- 17.0. Parque infantil:
- 17.1. Brinca no balanço?
- 17.2. Brinca no escorregador?
- 17.3. Brinca na gangorra?
- 18.1. Ele passeia?
- 18.2. Ele vai a festas?

Brincadeiras e companhias preferidas pela criança

- 19.0. Brincadeiras e companhias preferidas:
- 19.1. Que tipo de brincadeira ele gosta?
- 19.2. Como ele brinca?
- 19.3. Companheiros de brincadeiras e preferência:
- 20.0. Com quem ele brinca? Classifique a preferência
- 20.1. Sozinho?
- 20.2. Com a mãe?
- 20.3. Com o pai?
- 20.4. Com outras crianças ou pessoas?

A criança

- 21.0. Posições preferidas:
- 21.1. Em qual posição ele fica para brincar:
- 21.2. Deitado de bruços?
- 21.3. Deitado de costas?
- 21.4. Deitado de lado?
- 21.5. Sentado?
- 21.6. Outra posição?
- 22.0. Como ele passa o dia:
- 22.1. A que horas acorda?
- 22.2. O que faz no período da manhã?
- 22.3. Onde almoça e com quem?

- 22.4. O que faz no período da tarde?
- 22.5. Onde janta e com quem?
- 22.6. O que faz à noite?
- 22.7. A que horas dorme?

Dificuldades da mãe

- 23.1. Você tem dificuldades para brincar com seu filho?

Modelo de roteiro para a segunda entrevista

1.0. Conte-me como está sendo o dia-a-dia de vocês (seu e de seu filho) em relação às brincadeiras que discutimos?

2.0. Comecei a vir aqui para brincarmos, para fazer as orientações no mês de _____. Como você está vendo a sua experiência neste percurso, neste período? Como você se sentiu neste período? O que você notou no seu filho? E os familiares, o que eles notaram?

APÊNDICE 2

Exemplos de registros no caderno de orientações

M1

1. Ao fazer bolinhas de sabão:

Para evitar que seu filho estenda a cabeça ao olhar para você, sente no chão em um nível mais baixo e à frente dele.

Faça bico para ele ver e peça que a imite,

Sempre que ele tentar, mesmo não conseguindo, incentive-o com palavras, gestos e mostre as bolinhas no espaço.

2. Livro de histórias:

Deixe seu filho brincar com o livro de história,

A partir da iniciativa dele, conte história, mostre as personagens e pergunte alguma coisa sobre elas, como por exemplo: “Onde está o pato?”,

Espere ele mostrar antes de fazer nova pergunta,

Se ele não mostrar, mostre para ele.

3. Desenhar:

Dê para ele, um ou dois lápis de cor e uma folha de papel para que desenhe livremente,

Pergunte o que ele desenhou e marque na folha de papel,

Desenho com ele, cada um fazendo um desenho,

4. Ao escolher feijão:

Brinque de procurar o grão de feijão pequeno e um grão maior, comparando-os.

M2

1. Durante o banho:

Dê banho nos dois filhos juntos,

Passe as mãos, esponja macia e tecidos diferentes suavemente pelo corpo da criança nomeando as partes, por exemplo: “este é teu braço esquerdo”,

Deixe ele ver e passar a mão no braço, pegar espuma, sabonete, etc.,

Jogue água para cima e deixe ele senti-la caindo no seu rosto e em outras partes do corpo.

2. Rolar:

Respeite o ritmo dele,

Esta brincadeira não tem um tempo determinado, observe e perceba quantas vezes seu filho aceita o rolar com satisfação e pare antes dele reclamar,

Deitada, abraça seu filho e role para um lado e para outro, não se importando com o número de vezes e nem com o ritmo do movimento, mas com o prazer de sentir seu filho, de acariciá-lo, de olhar e conversar com ele.