

SUZANA MARIA CAMPOS BORDIGNON

**SENSIBILIDADE E SIGNIFICAÇÃO : UM ESTUDO NO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CENTRO DE
CONVIVÊNCIA DE AFÁSICOS DO INSTITUTO DE ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

**CAMPINAS
2001**

SUZANA MARIA CAMPOS BORDIGNON

**SENSIBILIDADE E SIGNIFICAÇÃO : UM ESTUDO NO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CENTRO DE
CONVIVÊNCIA DE AFÁSICOS DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNICAMP**

Trabalho de Conclusão de Curso
Apresentado como exigência parcial do
Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Unicamp, sob orientação da
Prof^{fa} Dr^a Ana Luiza Bustamante Smolka

**CAMPINAS
2001**

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	
ICC-UNICAMP	
B644A	
VI	
TOMBO	290
PROC	1246003
C	D: X
PREÇO	17,00
DATA	05.11.02
Nº CDD	310462

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

B644s

Bordignon, Suzana Maria Campos.

Sensibilidade e significação ; um estudo do programa de Educação Física do Centro de Convivência de Afásicos do Instituto de Estudos da Linguagem / Suzana Maria Campos Bordignon. -- Campinas, SP : [s. n.], 2001.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Afasia. 2. Linguagem. 3. Educação. 4. Significação (Psicologia). 5. *Desenvolvimento humano. 6. * Perspectiva Histórico-Cultural. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dedico este trabalho aos meus pais, Sônia e Geraldo, que me colocaram neste mundo (vocês são e sempre serão uma lição de fé para mim), ensinando-me a lutar por meus objetivos e a trilhar o caminho do amor e da verdade. Dedico-o também aos meus irmãos Marô, Ri, Pampam e à vó Suzana. Sem vocês, eu jamais teria chegado até aqui!

AGRADECIMENTOS

- Primeiramente, a Deus que me deu o dom da vida e a inteligência para que eu pudesse chegar aonde cheguei.
- Aos meus pais e irmãos que são as maiores referências em minha vida.
- Ao Andrade, pelo carinho, atenção, incentivos nos momentos de dificuldades e alegrias.
- Ao CCA que me acolheu e me deu todas as condições para que eu pudesse vivenciar uma experiência singular de vida e em especial a todos do Programa de Educação Física.
- À Ana, que me orientou, dando-me diversas dicas e me conduzindo nesse árduo processo de escrita e reflexão do TCC.
- Às amigas Sara, Maida, Silvia Letícia, Miyuky, Mariana, Silvia Maria, Taciana, Jamile... com as quais (cada uma à sua maneira) pude compartilhar os tantos momentos de vida, faculdade, fé e amizade até agora. Que esses momentos persistam e se alonguem por muitos e muitos anos.
- À Flávia, responsável pelo Programa de Educação Física do CCA, pelos tantos preciosos toques, conversas, desabafos que contribuíram de modo especial na construção desse trabalho.
- À Adriana, segunda leitora desse trabalho, meu muito obrigado... pela disposição e boa vontade a que se dispôs.
- À Beth que tanto me ajudou nessa finalização do TCC, com uma boa vontade e carinhos imensuráveis. Espero poder retribuir um dia...
- Aos funcionários da Faculdade de Educação, sem os quais a nossa caminhada seria impossível.
- Ao Ademilson, da sala de micros, pela atenção e carinho a nós dedicados nessa fase tão difícil que é o TCC.
- Ao pessoal da biblioteca, que sempre se demonstrou disposto a nos ajudar em nossas buscas pelo conhecimento.
- Ao pessoal do grupo de DM da Faculdade de Educação Física: monitores, alunos, mães, professores, funcionários... e que, de certa forma, também fizeram parte desse processo.
- À Gertrudes, Dona Nide e Seu Osvaldo que me acolheram em seus lares (em Paulínia), cuidando de mim com tanto carinho e respeito.
- A todos aqueles que oraram e oram pela minha vida... espero poder retribuir um dia!!

“Som e sinal, a linguagem é mistério porque presentifica significações, transgride a materialidade sonora e gráfica, invade a imaterialidade e, corpo glorioso e impalpável, acasala-se com o invisível. Não é instrumento para traduzir significações silenciosas. É habitada por elas. Não é meio para chegar a alguma coisa, mas modo de ser. Mais que isso. É um ser nela mesma. O sentido não é algo que preexistiria à palavra, mas movimento total de uma fala e por isso nosso pensamento vagabundeia pela linguagem. Quando nos entregamos a ela, o sentido vem. Quando queremos agarrá-lo sem ela, ele nunca vem. Rigorosamente, nosso pensamento está sempre na ponta da língua” (Marilena Chauí, Merleau-Ponty – Obra de arte e filosofia)

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	
2. LEITURAS QUE FORAM FUNDAMENTAIS PARA O TRABALHO	
2.1 <i>À luz da perspectiva histórico-cultural</i>	04
2.2 <i>Contribuições de “O afásico”</i>	13
2.3 <i>Contribuições do “Diário de Narciso”</i>	15
3. O CONTEXTO DO TRABALHO EMPÍRICO	
3.1 <i>O Centro de Convivência de Afásicos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp</i>	19
3.2 <i>O Programa de Educação Física</i>	23
3.3 <i>Indagações teórico-metodológicas</i>	28
4. SENSIBILIDADE E SIGNIFICAÇÃO: UMA SITUAÇÃO EM DESTAQUE	
4.1 <i>Relato Analítico do que foi registrado em vídeo</i>	33
4.2 <i>A sensibilidade em questão</i>	40
4.3 <i>A significação em questão</i>	44
4.4 <i>Tempo de Mudanças: as formas de atuação em perspectiva</i>	47
5. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA	
5.1 <i>Onde se encontra o pedagogo, enquanto profissional da Educação?</i>	50
6. ANEXOS	
6.1 <i>Esclarecimentos sobre a afasia (anexo 1)</i>	56
6.2 <i>Folder do Centro de Convivência de Afásicos (anexo 2)</i>	58
7. BIBLIOGRAFIA	61

RESUMO

A problematização das formas de participar e significar a partir das interações entre afásicos e não afásicos faz-se principal objetivo deste trabalho, tendo como referência as diversas funções que a palavra pode assumir no contexto do Programa de Educação Física do Centro de Convivência de Afásicos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. A afasia tem sido conceituada através de uma série de dificuldades e comprometimentos de várias ordens, tais como: para compreender a linguagem do outro, encontrar o nome das coisas, expressar sua própria linguagem e organizar o conjunto de comandos motores que são responsáveis pela boa articulação das palavras (PONZIO, 1995). Em contrapartida, assumimos os pressupostos de uma perspectiva histórico-cultural que percebe o sujeito e a linguagem emergindo na relação com o outro, isto é, imerso no contexto de nossa sociedade (VYGOTSKY, 1999, MORATO, 1998, COUDRY, 1998). Um sujeito que interage, dialoga, se expressa, produz, constrói, significa... enfim, se constitui e constitui aos outros numa relação de reciprocidade. Essa mudança de perspectiva se faz fundamental a partir do momento que possibilita a construção de outra forma de olhar para os indivíduos: enquanto sujeitos de sua própria história. O trabalho discute, ainda, o papel do pedagogo enquanto profissional da educação nessas relações.

1. APRESENTAÇÃO

Minha trajetória de participação no Centro de Convivência de Afásicos¹ está registrada nesta primeira parte do trabalho, na qual compartilho meu processo de inserção e a forma de condução das atividades nesse Centro. Narro um pouco dos meus conflitos, indagações, inseguranças, erros cometidos, observações, reflexões e o meu envolvimento, de forma particular, no Programa de Educação Física.

Comecei a frequentar o CCA como bolsista de Iniciação Científica do CNPq², juntamente com uma colega de curso, dentro do Projeto Integrado "Práticas Sociais, processos de significação e educação prospectiva"³. Inicialmente iríamos desempenhar atividades de filmagem e transcrição de fitas. Nossa primeira forma de contato com o grupo de afásicos que participavam do referido Programa deu-se através da observação pelo espelho mágico⁴, um dia antes de sermos diretamente apresentadas pela pesquisadora responsável por coordenar o trabalho. Contamos de onde éramos, o que fazíamos e o objetivo de nossa participação no grupo.

O contato com essa nova realidade, em que se encontravam sujeitos afásicos e não-afásicos, instigou-me fortemente a procurar compreendê-la, no sentido de refletir sobre as relações que se estabeleciam entre esses sujeitos que lidam com as condições impostas pela afasia.

Constantes indagações me vinham e ainda me vêm à mente: como se sente o sujeito afásico diante do acometimento pela doença? Como se dá, a partir daí, o seu relacionamento com seus familiares e amigos? Como se sente, no processo de retomada de sua vida profissional?... Algo que, até então, era desconhecido para mim; estava longe e agora, próximo.

Dia-a-dia, dentro de um processo contínuo, a convivência e o estabelecimento da proximidade nessas relações se fortaleceram, até o

¹ O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) pertence ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.

² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

³ Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Bustamante Smolka, Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Faculdade de Educação – Unicamp.

⁴ Janela de vidro espelhado, utilizada para observação de sujeitos em situações de pesquisa, sem que os mesmos percebam que estão sendo observados.

momento em que comecei a me sentir como parte desse grupo e atuante junto das pessoas que o compõem. Na mesma proporção, houve um maior engajamento e a necessidade de um trabalho sistematizado de pesquisa, articulando-se intervenção e investigação. Surge, então, o interesse em estar desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso a partir desses encontros do Programa de Educação Física.

Emerge nesse contexto a necessidade da busca de referências teóricas que pudessem dar sustentação para a compreensão dessa nova realidade, respaldando uma postura de trabalho que fosse desenvolvida a partir de um princípio que considerasse os indivíduos enquanto sujeitos de sua própria história.

Nesse sentido, leituras de textos fundamentados na perspectiva histórico-cultural e de outros materiais que partilhassem experiências de trabalho relacionadas à questão da afasia fizeram-se primordiais. Aliados, é claro, ao conhecimento e vivência cotidiana dessa realidade.

Entre essas leituras, o livro “O afásico” (PONZIO, 1995) possibilitou o contato com a realidade vivenciada por esses sujeitos (vida social, vida afetiva...), sua relação com as outras pessoas (amigos, família, profissionais envolvidos no processo de reabilitação...), sua relação com o mundo do trabalho, e ainda, o conhecimento do que está previsto em termos de legislação e das associações de pessoas afásicas. Algumas obras fundantes da perspectiva histórico-cultural, tais como: “*A Formação Social da Mente*” (VYGOTSKY, 1998) e “*Pensamento e Linguagem*” (VYGOTSKY, 1999) forneceram-me subsídios sólidos para ampliar minha compreensão sobre a concepção de homem, desenvolvimento e interação que tomo como ponto de partida. E, ainda, o livro “*Diário de Narciso*” (COUDRY, 1996), que trata do relato e discussão acerca de um trabalho de avaliação e acompanhamento terapêutico de sujeitos afásicos, contribuiu para a crítica dos métodos tradicionais de avaliação (os testes-padrão), aos quais a autora se contrapõe enfaticamente.

Numa articulação entre o trabalho teórico e empírico, muitas indagações começaram a surgir de maneira intensa e sistemática. Chamaram-me particularmente a atenção situações em que os sujeitos

demonstravam dificuldades de falar, em que o silêncio se impunha e outras formas de dizer apareciam com a ajuda dos outros.

Num movimento contínuo de reflexão sobre as situações registradas em que se evidenciavam os impasses e as possibilidades do dizer, elegi a questão da palavra enquanto ponto de partida dessas indagações, considerando não apenas sua importância como mediadora da ação do outro, mas suas múltiplas funções na dinâmica dessas interações.

A vivência desse processo enquanto educadora e pesquisadora levou também à necessidade de colocar em perspectiva minha trajetória profissional, trazendo uma discussão acerca dos lugares ocupados pelo pedagogo como Profissional da Educação, frente às várias demandas do mundo atual.

2. LEITURAS QUE FORAM FUNDAMENTAIS PARA O TRABALHO:

2.1 À luz da perspectiva histórico-cultural:

Concepção de homem e desenvolvimento

O primordial para Vygotsky era desenvolver uma teoria marxista do desenvolvimento humano, estudando as funções psicológicas superiores com base no pressuposto da contradição, através do qual se percebe cada etapa da vida num processo de constante transformação (em que se provocam mudanças em termos qualitativos e quantitativos).

Nessa perspectiva, as funções psicológicas *superiores* “... referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.” (REGO, 1995:39) Elas são denominadas *superiores* já que diferem das funções psicológicas elementares, tais como ações reflexas, reações automáticas e associações simples.

No processo do desenvolvimento humano Vygotsky considera a inter-relação entre os aspectos biológicos e sociais, enfatizando o papel da história e da cultura na constituição dos sujeitos. Um dos fatores decisivos para a hominização da produção de cultura e de história, foi o trabalho. COLE (1999:09), na introdução da obra *“A Formação Social da Mente”*, comenta que Vygotsky “... elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza, e ao fazê-lo, transforma a si mesmo.” Com base nessa teoria acredita-se que as mudanças realizadas através do trabalho humano que estão presentes em nossa sociedade, vão interferir diretamente no comportamento e na consciência humanos, a partir de uma relação dialética entre o homem e seu meio sócio-cultural. Nesse sentido, o trabalho social pode ser considerado enquanto atividade constitutiva do psiquismo humano.

A respeito dessa relação homem/meio, tendo como ponto de referência os princípios marxistas REGO (1995:41) sublinha que “... quando

o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.”

Se estivermos discutindo sobre a relação do homem com seu meio e sobre sua capacidade de intervenção sobre o mesmo, à luz da perspectiva histórico-cultural, faz-se fundamental remetermo-nos ao conceito de mediação. A partir das idéias de Vygotsky sobre esse conceito, considera-se que essa relação não se dá de forma direta, muito pelo contrário, é mediada por instrumentos criados e utilizados exclusivamente pela espécie humana. Essa se revela, portanto, uma capacidade inteiramente nova que vai nos distinguir dos animais e a partir da qual nos tornamos superiores aos mesmos. Segundo REGO (1995:52), em suas reflexões sobre os principais postulados de Vygotsky, diferentemente *“... do homem, os animais são incapazes de construir intencionalmente os instrumentos para realizar determinadas tarefas, de conservá-los e de transmitir sua função aos seus semelhantes”*.

Além do uso de instrumentos, Vygotsky enfatiza a mediação por signos, através da qual o homem tem a possibilidade de controle do comportamento. E, embora os signos e instrumentos tenham em comum o fato de serem elementos mediadores, por outro lado se divergem, já que *“... os instrumentos são ‘externamente’ orientados, para o controle da natureza, levando a transformações nos objetos, os signos são ‘orientados internamente, para a comunicação e auto-regulação.”* (BRAGA, 2000:77)

O uso de signos acontece num movimento de transição de signos externos para processos internos, através da internalização. Esse conceito é desenvolvido por Vygotsky, considerando-se que todas as funções psicológicas ocorrem num primeiro momento entre pessoas (no nível social) e passam a acontecer no nível individual (intrapsíquico). Esses mecanismos nos permitem a apropriação de novas experiências, e conseqüentemente a reelaboração das mesmas, influenciadas, ao mesmo tempo, pela sua trajetória individual e social.

Dentre os elementos que se constituem como mediadores da relação do homem com seu meio, Vygotsky destaca de maneira especial o importante papel conferido à linguagem, através da qual nos comunicamos, construímos e compartilhamos significados nas relações; percebemos,

compreendemos, nomeamos os objetos a nossa volta e quaisquer situações da vida cotidiana; possibilitando ainda a transmissão do conhecimento e experiência humanos ao longo das gerações.

Dentro dessa perspectiva, o conceito de desenvolvimento não se restringe ao universo da criança ou do adolescente, havendo uma preocupação com os processos dos acontecimentos na vida dos sujeitos, articulados ao processo de produção dos mesmos. Desta forma, tal conceito é percebido em relação ao contexto sócio-histórico em que estão inseridos os sujeitos, ou seja, “... o desenvolvimento é constituído socialmente”. (GÓES, 1991:18). Portanto, esse conceito ultrapassa o de desenvolvimento linear, gradativo, biológico, individual, porque considera os indivíduos como constituídos na relação com os outros ao longo de suas trajetórias (carregadas de história) e da mesma forma, enquanto sujeitos capazes de intervir, agir sobre seu meio e produzir mudanças.

Tal concepção de desenvolvimento remete-nos à importância do papel do outro que faz parte das preocupações centrais nos estudos de Vygotsky. Nos quais o sujeito é constituído histórica e socialmente, e por isso, está em interação e comunicação com os outros através de um processo de constituição recíproca e constante. Nesse processo acontece a relação de suas intenções com as dos outros, de seus planos com os dos outros, de seus objetivos com os dos outros em relação à realidade em que estão inseridos, tornando-se assim sujeitos e objetos de seus próprios comportamentos. Um sujeito *que “não é passivo, nem apenas ativo: é interativo”*. (GÓES, 1991:21) Temos, então, enquanto seres humanos uma natureza essencialmente social.

E, a partir dessas interações com os outros – no plano social (levando-se em conta experiências de cada um) que construímos nossas características pessoais - no plano individual. Nesse sentido, “Vygotsky aponta caminhos para a superação da dicotomia social/individual. A relação entre os planos social e individual é por ele tratada em termos de vinculação genética e não de oposição, visto que a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre os sujeitos.” (GÓES, 1991:17)

Toda esta dimensão humana presentifica sua beleza imensurável a partir da sua própria complexidade, talvez por isso, seja tão inebriante aos

nossos sentidos conhecê-la. Chega a ser um desejo tão devastador, que nos consome por dentro, nos mobiliza e nos incita a desbravar estes mistérios.

*Um exercício de compreensão acerca do capítulo: Pensamento e palavra*⁵

Até então, tratamos dos pressupostos chaves que constituem a perspectiva histórico-cultural, tais como: o estudo das funções psicológicas superiores, o conceito de mediação, a questão do uso de instrumentos, signos e de modo especial, o papel desempenhado pela linguagem; o que é desenvolvimento para Vygotsky e ainda, sobre o papel do outro na constituição dos sujeitos.

Por isso, se o principal objetivo desse trabalho consiste em problematizar os modos de participação e significação a partir da interação entre sujeitos afásicos e não-afásicos do CCA, tendo como um ponto de referência as diversas funções que a palavra assume nesse contexto; faz-se fundamental tratarmos da relação da palavra com o pensamento, a partir de um exercício de compreensão. Para isso, é necessário que analisemos o seu papel nesse processo.

De acordo com VYGOTSKY (1998), ao contrário do que antes se previa, o significado das palavras evolui. Portanto, a todo o momento elas vão tomando e assumindo novos significados que vão se reelaborando constantemente, relacionados ao contexto e à maneira como são proferidas. Como representação da realidade, acompanham o movimento das mudanças que a compõem. Sendo assim, “...*não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra*”⁶. (VYGOTSKY, 1998:152).

Desta forma, se os significados das palavras vão se modificando o tempo todo, sua relação com o pensamento acompanha esse mesmo movimento. Essa relação acontece num processo contínuo, num movimento

⁵ In: VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁶ O grifo é meu.

de vai-e-vem, onde as trocas e transformações (que estão fortemente presentes) vão se desenrolando.

Nesse sentido, seria interessante que nos reportássemos ainda a uma fase antecedente, quando o pensamento está se transformando em palavra, seguindo um movimento interno através de uma série de planos até o momento em que é verbalizado.

E quais são, então, esses diversos planos em que o pensamento humano se desenvolve internamente?

O referido capítulo trata, num primeiro momento, da distinção entre os dois planos que a fala ocupa: o plano interior (semântico⁷) e o exterior (fonético⁸). Isto, porém, não significa que ambos sejam independentes; muito pelo contrário, compõem a unidade da fala, apesar de se referirem a momentos distintos da sua expressão.

Quando no plano interior, embora o pensamento já exista, não foi ainda comunicado e expressado ao outro. Já, quando se encontra no plano exterior, sai do primeiro plano, assumindo concretude, podendo ser ouvido, sentido e percebido pelo outro.

No início de nossas vidas, quando ainda somos crianças, expressamos nosso pensamento (que pode representar uma ou até várias ações) através de uma só palavra e mesmo assim ela vai se fazendo e fazendo sentido para aquilo que estamos necessitando expressar. Na verdade, esse *“... pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma.”* (VYGOTSKY 1998:158) Sendo assim, o pensamento torna-se concreto através da palavra.

A partir do momento em que as palavras são proferidas, os sentidos das mesmas podem ser influenciados ou até mesmo alterados, de acordo com a maneira, o contexto em que são proferidas e ainda conforme a estrutura gramatical que as coordena (embora na maioria das vezes não estejamos conscientes dela). Tal processo acontece dentro de um

⁷Semântica é o estudo das mudanças sofridas pela significação das palavras ao longo do tempo. In: XIMENES, 1997, p. 541.

⁸Fonética é o estudo dos sons da fala, abrangendo sua emissão, classificação, etc.. In: XIMENES, 1997, P. 301

movimento dialético, em que o significado se transforma em som e vice-versa.

Retomando um pouco a questão do plano interior e exterior da fala, percebemos que quando crianças, esses planos ainda demonstram-se bastante misturados e só com o passar do tempo, ao longo do nosso desenvolvimento vão se diferenciando. Desta forma:

“...a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência.” (VYGOTSKY, 1998:161)

Até o presente momento, discorri um pouco sobre a fala exterior, aquela que se faz presente e torna-se perceptível através da palavra. A partir de agora, entrarei diretamente na questão da fala interior, que tanto quanto a primeira compõe a unidade da fala, sendo fundamentais para a compreensão da complexa relação existente entre o pensamento e a palavra.

Na sua origem, a fala interior foi compreendida por alguns autores franceses como uma espécie de memória verbal. Porém, apesar da memória ser um dos elementos constituintes desse tipo de fala, este não é o único.

Já para GOLDSYEIN (1998) citado por VYGOTSKY (1998), a fala interior estava relacionada a tudo o que se processava internamente e antecedia ao ato motor de falar.

Nas palavras de VYGOTSKY (1998:??),

“...para se obter um quadro real da fala interior, deve-se partir do pressuposto de que se trata de uma formação específica, com suas leis próprias, que mantém relações complexas com as outras formas de atividade de fala.”

A fala interior é composta por uma estrutura diferente da fala exterior. Já que, se a primeira é a interiorização da fala em pensamento, a segunda é a materialização desse pensamento. Portanto, aí se colocam dois processos que se organizam e acontecem de forma diferenciada.

A partir do momento em que a fala egocêntrica desaparece, a fala interior se desenvolve. Sendo assim, a primeira se torna uma rica fonte,

abrindo possibilidades de se realizarem estudos mais aprofundados acerca da fala interior, já que ela tem a sua origem na fala egocêntrica.

Embora a fala egocêntrica seja uma fala vocalizada e “audível”, possui uma estrutura e função de fala interior (uma fala consigo mesmo), representa um fenômeno de transição da atividade coletiva (a fala com os outros – egocêntrica) para uma atividade mais individualizada (fala consigo mesmo - fala interior), cujos alguns de seus objetivos são: orientar mentalmente a criança no planejamento das ações e na resolução de problemas. Nesse período a criança não faz distinção da fala social com a fala consigo mesma.

Todo esse processo vai sofrendo transformações ao longo do nosso desenvolvimento e vai evoluindo, até o momento que a fala egocêntrica se transforme em fala interior. É interessante observarmos que um dos únicos aspectos da fala egocêntrica que diminui nesse momento é o da vocalização. Isto, ao mesmo tempo significa uma nova capacidade adquirida pela criança, ou seja, a de pensar nas palavras e nas coisas sem precisar necessariamente pronunciá-las (momento em que a fala interior já começa a se manifestar).

A fala interior se constitui como uma função singular da fala, já que possui até uma sintaxe⁹ especial. *“Comparada à fala exterior, a fala interior parece desconexa e incompleta”* (VYGOTSKY, 1998:172). Isto é, as palavras, frases vão assumindo uma estrutura mais abreviada. Na verdade, essa característica, em especial se constitui como regra no caso da fala interior, quando acontece a omissão do sujeito e a manutenção do predicado; esta característica se constitui enquanto “forma sintática fundamental” desse tipo de fala.

Essa tendência à predicação também pode ser muito comum nos diálogos que acontecem entre as pessoas; principalmente entre aquelas que já têm estabelecido entre si um conhecimento prévio a respeito do assunto de que vão tratar. Diferentemente desta e assim como a escrita, a fala interior acontece na forma de um monólogo (um diálogo consigo mesmo).

⁹ Sintaxe: parte da gramática que trata da disposição estrutural das palavras nas frases, e das frases nas orações. In: XIMENES, 1997, p. 549.

Como já mencionei acima, essa tendência à abreviação e à predicação são regra na fala interior, justamente porque a mesma oferece condições que facilitam o aparecimento deste tipo de estratégia, pois, sempre sabemos sobre o que estamos pensando, temos conhecimento de causa. O que, por sua vez, possibilita que os nossos pensamentos sejam ilustrados com um número mínimo de palavras.

Nesse sentido, é que VYGOTSKY (1998:181) menciona que “... a fala interior opera com a semântica (com a produção de sentidos) e não com a fonética”. Eis algumas peculiaridades semânticas da fala interior: o predomínio do sentido sobre o significado, já que o significado se constitui como um dos aspectos do sentido. Segundo PAULHAN (citado por VYGOTSKY, 1998:181),

“... o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que têm várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”.

Sendo assim, nos diferentes contextos em que a palavra está inserida pode assumir os mais diversos sentidos e o seu significado permanece. Contida em todas essas possibilidades de transformação dos sentidos está a dinâmica da significação das palavras.

Uma outra peculiaridade semântica da fala interior se refere à maneira pela qual os sentidos das palavras têm uma certa unidade entre si. Desta forma, quando pensamos em uma palavra, esta por sua vez é tão recheada de sentidos, que para expressá-la a alguém verbalmente, seria necessário a utilização de uma série de palavras que pudessem preencher essa lacuna de sentidos. Por isso, para que a fala interior se transforme em fala exterior, não basta apenas a verbalização do pensamento. Muito mais que isso, se faz necessário um complexo desenvolvimento, com transformações estruturais, a fim de que ela possa vir a tornar-se compreensível para as outras pessoas (nossos interlocutores).

Aprofundando um pouco mais a questão da fala e das relações que a mesma detém com aspectos da consciência humana, Vygotsky nos leva a problematizar um plano ainda mais difícil de se ter acesso que é o

pensamento. De fato, as relações entre pensamento e linguagem constituem uma das mais preciosas contribuições de Vygotsky, que a partir de seus estudos, afirma que *“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.”* (OLIVEIRA, 1995:48)

O pensamento tem uma estrutura particular e sua transição para a fala é um processo bastante complexo. Mesmo sendo concebido como um todo, é expresso em unidades (que são as palavras, frases...). Desta maneira, uma palavra ou frase pode representar ou remeter a vários pensamentos e às vezes um só pensamento pode ser expresso através de várias palavras e frases.

Nesse sentido, pensamento e palavra são produzidos nas relações com os outros e permeados por interesses e desejos. Conseqüentemente, estes estão embutidos naquilo que falamos ou deixamos de falar, nas palavras ou olhares dos outros, naquilo que foi produzido por mim e pelo outro ao mesmo tempo, individual ou coletivamente.

O pensamento que chega a ser formulado em palavras, que se torna, que se faz palavra, segue um percurso imprevisível. As relações que se estabelecem entre o pensamento e a palavra seguem rumos inconstantes que esbarram no imprevisto e tal relação complexa traz a necessidade de estudos que se apoiem em referências historicamente documentadas da dinâmica de todo esse processo. Há um trecho nesse capítulo, que dá mais forma e concretude ao que tento aqui expressar:

“Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.” (VYGOTSKY, 1998:190)

Esse exercício de reflexão e compreensão mostra-se imprescindível na medida em que auxilia na explicitação de alguns pontos de referência para a sustentação e análise do trabalho empírico

2.2 Contribuições de “O afásico”

A afasia¹⁰ tem sido definida por uma série de dificuldades e comprometimentos de várias ordens, tais como: dificuldades para compreender a linguagem do outro, encontrar o nome das coisas, expressar sua própria linguagem e organizar o conjunto de comandos motores que são responsáveis pela boa articulação das palavras (PONZIO, 1995). No prefácio do livro, PONCET¹¹ (1995:XI) aponta para o fato de que a “... distinção entre ter uma afasia e ser afásico é essencial e, ao que tudo indica, inspirou a filosofia geral dessa obra.”

Dentro dessa perspectiva, o afásico é percebido como sujeito de sua própria história e muitos outros aspectos, além da própria afasia, são levados em conta, tais como as modificações da sua vida pessoal e interpessoal, sua relação com o mundo do trabalho, com aquilo que está previsto na legislação e até nas associações de pessoas afásicas.

Numa primeira parte da obra, composta por três capítulos, a preocupação central é mostrar como se sente o sujeito afásico após o acometimento pela afasia. Todo esse percurso foi construído a partir de relatos de homens e mulheres que passaram e passam pela experiência da afasia em suas vidas, discutindo-se acerca do processo de conscientização da doença, do modo como os sujeitos lidaram com a mesma, seja na sua vida social, afetiva (família e amigos) ou profissional.

Já, na segunda parte, são tratados os efeitos provocados pela afasia na personalidade dos sujeitos por ela afetados. Como exemplo das reações psicológicas mais freqüentes, são mencionadas: ansiedade, solidão, negação, alterações na auto-estima, passividade... Além disso, colocam-se de forma importante e cuidadosa questões ligadas à afasia e a sexualidade, no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos e aos benefícios da retomada da vida sexual.

Questões ligadas ao processo de reabilitação do sujeito ressaltando-se a importância do papel do fonoaudiólogo, sua relação com os pacientes e

¹⁰ No anexo 1, encontra-se scanado um folheto explicativo, contendo informações básicas e esclarecedoras acerca da afasia.(TUBERO e HORI in PONZIO, 1995, p.213-215)

¹¹ PONCET in PONZIO, 1995, p. XI.

também o início de alguns apontamentos relacionados à família podem ser encontrados na terceira parte da obra.

As relações familiares são aprofundadas na quarta parte, tendo como ponto de referência dois contextos diferenciados: a sociedade européia e a norte-americana. Nesse momento, são destacados alguns pontos centrais, como a relação entre pais e filhos, a relação do sujeito afásico com seus amigos e parentes mais próximos. Entre essas relações, também estão presentes aquelas que se dão no âmbito das associações de pessoas afásicas, freqüentadas por aqueles que têm em comum as condições impostas pela afasia (sujeitos afásicos, familiares, acompanhantes e profissionais responsáveis pelo processo de reabilitação desses sujeitos).

A quinta parte dessa obra vai tratar de forma pontual alguns aspectos de extrema relevância ligados aos diversos espaços sociais pelos quais transita o sujeito afásico, tais como a ida ao banco, aos restaurantes; a utilização do telefone, de transportes públicos; até questões ligadas a algumas inadequações dentro do aspecto físico (arquitetônico) desses mesmos espaços. E ainda, suas relações no mundo do trabalho a partir do depoimento e relato de homens e mulheres de diversas faixas etárias (23 a 54 anos de idade) e níveis diferenciados de escolaridade (6 a 14 anos de escolaridade), podendo-se perceber pontos em comum entre os mesmos:

- ⇒ a grande maioria não conseguiu retomar o trabalho que fazia antes de tornar-se afásico;
- ⇒ aqueles que conseguiram voltar a trabalhar, o foram por esforços pessoais e em atividades diferenciadas das realizadas anteriormente;
- ⇒ é apontada a importância do papel da família nesse processo de retomada do trabalho.

Também nos é apresentada “... uma visão geral dos pontos principais que definem as associações para afásicos e seus familiares” (HUBERT, 1995:179)¹², ressaltando-se as pessoas que as compõem: os sujeitos

¹² Há uma listagem na obra, contendo Instituições, Centros e Núcleos de Reabilitação Profissional para encaminhamento do afásico no Brasil (PONZIO, 1995, P.243-255).

afásicos, familiares, terapeutas, voluntários (que normalmente, atuam junto aos terapeutas). Os principais objetivos dessas associações, de acordo com HUBERT (1995:184), são:

“Ajudar os afásicos e seus próximos a sair de seu isolamento e se reintegrarem; ajudar os membros a reencontrar um certo prazer de viver e resgatar o desejo de se comunicar; favorecer a reinserção familiar, social, profissional; [...] defender os direitos do afásico; [...] acompanhar e estimular a pesquisa científica relacionada à afasia.”

Finalizando o trabalho, o texto nos convida a conhecer como se encontra a situação do Afásico no Brasil. Aborda de forma interessante como se compõe o trabalho de reabilitação que tem como espaços comuns de ocorrência: os hospitais, Centros de atendimento ligados à universidade, Centros de Reabilitação, Ambulatórios, Unidade Básicas de Saúde e Profissionais Autônomos. Como um dos exemplos desse tipo de trabalho é citado o Centro de Convivência de Afásicos do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. *“Lá, o espaço tenta se aproximar do cotidiano e convocar diferentes situações discursivas: conhecimento recíproco, jogos, sessões de cinema, música e teatro, relatos de experiências, leitura e escrita em conjunto, dramatização, etc. ...”* (TUBERO E HORI in PONZIO, 1995:207).

Enfim, a presente obra, com a diversidade de informações que aborda e discute a respeito da *“... luta do afásico consigo mesmo e seu desafio de enfrentar o mundo em que vivemos, talvez nos permita refletir sobre nossa própria dimensão: nossos limites e forças, nossas fraquezas e mistérios”*¹³ a fim de que possamos compreender um pouco da realidade vivenciada pelo mesmo e nos colocar no lugar desse outro, que até então, parecia-nos distante.

2.3 Contribuições de “O Diário de Narciso”: novas possibilidades de trabalho, no contexto de avaliação e acompanhamento terapêutico de sujeitos afásicos

¹³ Essa citação foi retirada da orelha do livro.

A presente obra é um importante ponto de referência no que se refere a trabalhos realizados com sujeitos afásicos. Revela uma insatisfação da própria autora com relação ao modo como os mesmos vêm sendo avaliados: um olhar para o sujeito enquanto portador de uma doença e não como aquele que tem seus próprios desejos e atitudes. Além disso expõe uma experiência interessante e inusitada com o trabalho de avaliação e acompanhamento terapêutico desses sujeitos.

Esta proposta foi realizada através de um trabalho clínico, no serviço de Neurologia Dr. Nubor Facure¹⁴ que tem como base uma perspectiva interacional e discursiva da linguagem.

É muito comum a aplicação de baterias de testes-padrão no âmbito da neurolinguística. COUDRY (1996) aponta uma série de inadequações que estão presentes nesse tipo de trabalho, tais como: a proposição de tarefas de linguagem de forma descontextualizada, a forte predominância de tarefas metalingüísticas (onde se manifesta uma maior preocupação com a afasia em si, ao invés, de se encarar o afásico enquanto sujeito de ação e de desejo) e ainda aquelas tarefas que se caracterizam pela realização de exercícios fundados na língua escrita com um “forte compromisso escolar”.

Daí as críticas e inquietações que a autora coloca com relação a esse tipo de procedimento e o seu significado na vida desses sujeitos, já que “... o fato de um sintoma ou conjunto de sintomas permitirem eventualmente uma classificação correta, não assegura a via explicativa do fenômeno descrito” (COUDRY, 1996:09).

Em contraposição, são relatadas três situações investigadas pela autora, nas quais se tem a preocupação com a questão da contextualização das atividades realizadas e em que os sujeitos afásicos conseguiram se expressar durante/na relação com o investigador, já que estavam imersos em situações relacionadas às experiências de vida desses sujeitos.

Porém, ela destaca que essas práticas aconteceram num contexto específico e que não devem ser estendidas a outros sujeitos, que não aqueles, inseridos em contextos diferentes.

¹⁴ Este serviço está vinculado ao Hospital Irmãos Pentecost, de Campinas.

A partir daí, inicia-se a segunda parte do trabalho composta por três capítulos: o primeiro, que vai descrever o modo como a autora atua e os dois últimos, onde ela expõe eventos/episódios dialógicos que considerou relevantes, seguidos de análises das produções lingüísticas dos sujeitos. Em tais episódios aparecem, tanto suas dificuldades, como o processo de reconstituição de sua linguagem (e, por conseguinte, de si mesmo enquanto sujeito).

Procurou-se evitar estratégias de trabalho que se encaixassem nos moldes tradicionais de avaliação, como por exemplo, os testes-padrão. Porém, apesar de todo esse esforço, Coudry deixa claro que qualquer situação de avaliação, ainda que amenizada, traz consigo um pouco de artificialismo. Sendo assim, pelo menos no início do contato que se estabelecia com os sujeitos, ela utilizava algumas estratégias que considera artificiais. A partir das mesmas, procurou-se extrair algumas temáticas para conversas, a fim de que outras situações mais espontâneas emergissem na relação com os sujeitos. Estas tornaram-se mais presentes, devido a um maior conhecimento entre todos os envolvidos no trabalho, ou seja, a partir da intensidade das relações entre investigador e sujeito, entre acompanhante e investigador e vice-versa.

Nesse sentido, é de fundamental importância ficarmos atentos às condições dialógicas, que constituem as formas de organização e estruturação de recursos expressivos de que dispõem os sujeitos, incluindo momentos de silêncio, dificuldades e hesitações. Com relação a esse ponto, COUDRY (1996:79) diz que:

“... o investigador deve apurar sua sensibilidade e atenção, o que não se consegue sem um grande conhecimento mútuo e mesmo uma boa dose de comprometimento pessoal e afetividade.”

Por isso, a possibilidade de conhecimento de novas práticas de trabalho como esta, em que se pretende a valorização dos sujeitos envolvidos, levando-se em conta suas respectivas histórias de vida (particularidades e singularidades de cada uma), seus desejos de ação e intervenção, faz-se fundamental para que possamos refletir sobre nossos próprios trabalhos e estes possam se redimensionar.

A perspectiva teórica que sustenta o *“Diário de Narciso”* bem como o trabalho empírico realizado, acabam se constituindo em um gérmen para a criação do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) que começa a se estabelecer na Unicamp no ano de 1989. É nesse contexto que passo a desenvolver meu trabalho

3. O CONTEXTO DO TRABALHO EMPÍRICO

3.1 O Centro de Convivência de Afásicos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp

O objetivo deste capítulo é informar ao leitor em que consiste, quando surgiu e como se encontra estruturado o trabalho desenvolvido no Centro de Convivência de Afásicos (CCA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, através de informações coletadas, provenientes de leituras de textos e folheto explicativo do próprio Centro.¹⁵

O CCA surgiu no ano de 1989 a partir de uma iniciativa conjunta entre o Departamento de Lingüística do IEL e o Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Unicamp, comportando pesquisadores e docentes de ambas as áreas responsáveis pelo acompanhamento clínico-terapêutico dos sujeitos cérebro-lesados¹⁶ que freqüentam e que são encaminhados ao Centro através do Hospital das Clínicas desta mesma universidade. Desta forma, pesquisa e docência funcionam de uma maneira articulada.

O Centro funciona como um ambulatório de Neuropatologia da Linguagem, dentro do próprio IEL e objetiva a desmedicalização do trabalho terapêutico com esses sujeitos. Procurando assim,

"... tanto dar maior visibilidade às dificuldades que os sujeitos apresentam e às tentativas de superá-las, quanto considerar os processos alternativos de significação de que podem lançar mão para significar e comunicar no mundo." (MORATO, 1999)

Através da convivência com outras pessoas que têm em comum as condições impostas pela afasia surgem possibilidades de interação, de conhecimento do outro, de manifestação de desejos, ações e interesses. Dia-a-dia faz-se a re-constituição de si e dos outros enquanto sujeitos de ação e de desejo, num movimento dinâmico e constante, onde o que digo, penso e ajo interfere direta ou indiretamente nas relações que estabeleço com as pessoas com as quais convivo e vice-versa.

¹⁵ Este folheto explicativo encontra-se no anexo 2 (subcapítulo 6.2).

Nessa perspectiva de trabalho, é importante salientar que há uma preocupação com relação às atividades desenvolvidas pelos programas, no sentido de que as mesmas possam propiciar vivências “... *em meio às práticas significativas efetivamente contingenciadas pela vida em sociedade*” (MORATO, 1999).

Atualmente, o CCA é formado por dois grupos de sujeitos: o grupo I, que existe desde 1989, do qual participam quatorze pacientes e cinco pesquisadores, e o grupo II, que existe desde o ano de 1996 e passou por uma série de reformulações. Desse segundo grupo participam no momento oito sujeitos e quatro pesquisadores que vêm trabalhando juntos desde o início deste ano.

No início do ano de 1998 foi inaugurada uma sede própria do CCA, já que até então ele vinha funcionando em algumas instalações provisórias (durante muitos anos o Centro funcionava dentro de uma das salas de aula do IEL). Esta sede está localizada na área do Instituto e constitui um prédio térreo com 100 m², com revestimento acústico, que contém: uma sala de convívio com vários ambientes e espelho espião; duas salas para atendimento individual; uma sala para projetos e arquivos; dois banheiros (um deles adaptado para deficientes físicos); uma secretaria.



A nova sede do Centro de Convivência de Afásicos

16 Termo utilizado pelo projeto do CCA e que engloba sujeitos afásicos e/ou apráxicos.

O acompanhamento dos sujeitos se dá através de uma atuação em conjunto, na qual o Prof. Dr. Benito Pereira Damasceno atua como responsável pelo diagnóstico neurológico e neuropsicológico e a Profª. Drª. Edwiges M. Morato com a Profª. Drª. Maria Irma Hadler Coudry cuidam da avaliação neurolinguística e orientação da conduta clínica terapêutica dos sujeitos.

Compondo parte desse acompanhamento, são desenvolvidos os seguintes programas:

- a. *Programa de Atividades Lingüístico-discursivas* (que atualmente acontece às 2ª e 5ª feiras no período da manhã);
- b. *Programa de Expressão Teatral* (5ª feira pela manhã);
- c. *Programa de Educação Física* (2ª feira pela manhã e 5ª feira à tarde, após o Programa de Atividades Lingüístico-discursivas).

O Programa de Atividades Lingüístico-discursivas procura contemplar as diversas situações discursivas (enunciativas) relacionadas ao cotidiano e realidade dos sujeitos (discussões em grupo, visitas a museus e exposições, dramatizações, leituras de jornais e revistas, palestras, audiência de filmes, jogos) e produções textuais (diálogos, narrativas, comentários, recontagem de histórias etc.). Ainda fazem parte desse programa alguns procedimentos de trabalho que merecem ser melhor explicitados, a fim de que o leitor possa compreender a dinâmica do funcionamento do mesmo. Tais procedimentos têm o objetivo de proporcionar o conhecimento da realidade desses sujeitos, possibilitando a emergência de pontos de interesse comuns para o trabalho em grupo ou individual. São eles:

⇒ A *AGENDA* que possibilita um maior conhecimento a respeito do universo de interesses do sujeito, inclusive os momentos de sua rotina diária, podendo ainda, através da mesma extraírem-se temáticas que podem favorecer o surgimento de situações dialógicas contextualizadas. A agenda para COUDRY (1996:86) foi:

“... um procedimento de que me servi para instanciar em discurso os processos dialógicos que me levaram a conhecer as dificuldades lingüísticas do sujeito e instigar a utilização de recursos expressivos alternativos.”

⇒ O **CADERNO DE ATIVIDADES** que consiste no registro de momentos em que os sujeitos têm a possibilidade de discutir e trabalhar, através de uma série de estratégias como o desenho, a pintura, os recortes de manchetes de jornal, ... enfim, a produção de *qualquer* tipo de material que venha ao encontro dos seus interesses.

O Programa de Expressão Teatral propõe-se a trabalhar a percepção das possibilidades significativas e expressivas que se abrem através da interação da linguagem com a gestualidade a partir de atividades relacionadas à pantomima (mímica) e improvisações.

Por último, o Programa de Educação Física, que objetiva trabalhar basicamente a questão do jogo e da expressão corporal, privilegiando a superação dos limites impostos pela deficiência na relação com o outro, através do conhecimento e da reflexão sobre os mesmos. Esse programa existe há três anos e foi se estruturando de diversas formas ao longo desse período, de acordo com as condições e necessidades dos diferentes grupos que se formaram, constituindo-se como campo de pesquisa do presente trabalho e sendo foco de nossas considerações mais adiante.

Existem também dois Projetos Integrados desenvolvidos a partir do contexto do CCA, que se intitulam: “Contribuições da Pesquisa Neurolinguística para a avaliação do discurso verbal e não-verbal” e “Centro de Convivência de Afásicos: práticas discursivas, processos de significação e propriedades interativas”.¹⁷ O primeiro tem se proposto a organizar os dados da área, a fim de que se forme um conjunto de princípios protocolares de avaliação do discurso do sujeito cérebro-lesado como também um banco de dados em neurolingüística. Esse banco se encontra organizado da seguinte maneira: um arquivo formado por transcrições das sessões em áudio (dos anos de 1990, 1991 e 1994), acompanhadas dos cadernos de registro das dinâmicas de trabalho, assim como transcrições em vídeo. A

utilização de múltiplas estratégias de registros (que se complementam) possibilitou a construção de um acervo sólido dos dados lingüístico-cognitivos. Já o segundo projeto objetiva o estudo da dinâmica de funcionamento do CCA, pautado em três aspectos que se destacam: a linguagem, a expressão teatral e a expressão corporal. Ambos estão fortemente relacionados às práticas discursivas e aos processos de significação verbal e não-verbal.

3.2 Sobre o Programa de Educação Física

Como já foi dito anteriormente, o presente trabalho tem como campo de pesquisa o Programa de Educação Física do CCA, sobre o qual discorrerei de maneira mais detalhada a partir de agora. As atividades do referido programa vêm sendo desenvolvidas desde o mês de abril do ano de 1998 nas quadras e bosques da Faculdade de Educação Física e na sala de convívio do CCA.

Apesar das atividades serem discutidas em grupo antes de sua efetiva realização, tinham como ponto de referência uma estrutura básica de trabalho que se compunha na seguinte ordem:

- ⇒ num primeiro momento, a percepção do batimento cardíaco, através da qual cada um procurava perceber o ritmo do seu coração e dos outros;
- ⇒ o aquecimento articular em que se realizava uma preparação para as atividades principais daquele dia;
- ⇒ a possibilidade de uma caminhada;
- ⇒ e, ainda a da realização de jogos, através dos quais se buscava uma maior interação e participação de todos que ali estavam.

Essa rotina se estendeu até grande parte do ano de 1998, com exceção dos últimos meses, visto que ficou decidido (a partir de uma sugestão da estagiária da Educação Física) que a cada semana um

¹⁷ Os projetos são financiados, respectivamente, pelo CNPq e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sendo o primeiro coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Irma Hadler Coudry e o segundo pela Prof^a. Dr^a. Edwiges Maria Morato.

participante traria uma atividade ou jogo que mais gostasse, a fim de que os mesmos pudessem ser trabalhados juntamente com o restante do grupo.

Ainda no final desse ano houve uma mudança no que se refere à formação do grupo de trabalho, que então, passou a contar com novos sujeitos, já que os que antes faziam parte o deixaram. Iniciou-se, então, um trabalho que procurasse lidar com uma série de diferenças relacionadas ao tempo de afasia, ao grau de severidade das seqüelas e das formas de se estabelecerem relações com os outros em suas vidas.

Essa nova formação era composta por uma senhora pintora e outra costureira (ambas deixaram de exercer suas funções profissionais após o acometimento pela afasia), um senhor de origem alemã que exercia o cargo de contador de uma grande empresa e outro senhor que era um grande cientista e pesquisador (que não tinha afasia, mas herpes cerebral). Todos tinham em comum o fator de pouco tempo de afasia, apresentando hemiplegia e algumas dificuldades para se expressar verbalmente.

O trabalho com o primeiro grupo continuava a ser desenvolvido nas dependências da Faculdade de Educação Física, do qual o segundo grupo também participava, sendo que com este era realizado um trabalho extra, mais diferenciado, às segundas-feiras.

Diante dessas condições, a partir do mês de abril de 1999, as atividades com o segundo grupo abrangiam a expressão e consciência corporal. Esse trabalho contou com a colaboração de uma fisioterapeuta que desenvolvia atividades relacionadas à percepção tátil e dos movimentos. Entretanto, não foi possível a esta profissional permanecer no programa, por questões pessoais, aliadas ao fator de que o trabalho desenvolvido não atendia aos anseios do grupo e da proposta de trabalho do CCA.

Nesse período, começou a acontecer um forte envolvimento do referido grupo com a dança, criando-se assim uma oportunidade para que aspectos como o ritmo e a música passassem a fazer parte dos encontros. A estrutura básica desse trabalho era composta por um momento inicial de aquecimento; um segundo momento, em que se privilegiavam os conteúdos relacionados à dança e a expressão corporal; e um último, quando havia um espaço livre para o *“... criar, experimentar e o se divertir”* (SOUZA, 1999) através dos movimentos.



O envolvimento com a dança (festa de carnaval)

No meio desse ano, aproveitando o ensejo das festas juninas, o forró foi o ritmo escolhido para tematizar as atividades desenvolvidas. E, depois de um certo tempo trabalhando com esse ritmo, o grupo resolveu realizar uma festa junina, o que acabou também por proporcionar a formação de uma quadrilha (dança típica).



Os preparativos para a Festa Junina



A quadrilha (dança típica das festas juninas)

Já no segundo semestre, os tipos de música escolhidos foram valsa e música clássica. No mês de setembro passei a fazer parte do grupo, junto a uma outra aluna do curso de Pedagogia. Nosso trabalho consistia em realizar as filmagens dos encontros como forma de registro e documentação do que vinha sendo realizado. Posteriormente, iniciava-se uma nova etapa do trabalho, envolvendo transcrição e análise dos encontros filmados. No fim do ano, a necessidade de finalizar o trabalho diferenciado...

Entretanto, alguns acontecimentos e condições do próprio trabalho prejudicaram a frequência normal às atividades. No primeiro semestre de 2000, a Unicamp entrou em greve, tendo suas atividades interrompidas por aproximadamente 52 dias, o que acabou acarretando o cancelamento de cerca de três meses de trabalho, em função da falta de espaço para que os encontros pudessem acontecer, visto que o CCA ficou parcialmente paralisado.

Vale esclarecer que, mesmo após esse período de paralisação, pelo qual passou não só o CCA, mas a universidade como um todo, os trabalhos

desenvolvidos no Programa de Educação Física ficaram praticamente suspensos e demoraram a acontecer na sua frequência normal. Algumas pessoas vinham para os nossos encontros, só que em minoria (o que acabou proporcionando alguns momentos de bate-papo informal).

Em seguida, o CCA entrou num período de recesso e voltou às atividades no início do segundo semestre de 2000. Além disso, vale considerar que muitas pessoas do segundo grupo acabam não comparecendo no período da tarde porque no mesmo dia participam de outras atividades no CCA no período da manhã (o grupo é composto, na sua maioria, por pessoas de cidades vizinhas).

Após o período de greve e de férias do CCA, retomamos o contato com os dois grupos que freqüentam ora o Programa de Atividades Lingüístico-discursivas, ora o Programa de Expressão Teatral, a fim de que pudéssemos reforçar a possibilidade de sua frequência ao Programa de Educação Física que poderia passar a ser oferecido nos dois dias.

A partir desse primeiro contato, ambos os grupos demonstraram grande interesse em participar e ficou decidido que o Programa seria oferecido tanto às segundas-feiras (das 11 às 12h) como às quintas-feiras (das 13 às 14h), com a possibilidade de utilização do espaço do CCA para almoços em grupo.

Durante os dois primeiros encontros com os referidos grupos, surgiu uma série de sugestões referentes ao planejamento do trabalho que seria desenvolvido no decorrer do segundo semestre de 2000. Questionou-se sobre a possibilidade da utilização da piscina da Faculdade de Educação Física (FEF), uma vez que as atividades não precisariam, necessariamente, ser realizadas dentro do CCA e que outros espaços poderiam ser utilizados, tais como o lago e o bosque da FEF e até mesmo outros institutos da Universidade. Uma outra hipótese de trabalho foi levantada – a jardinagem –, aproveitando o espaço do jardim em frente ao CCA. Todo o grupo demonstrou-se bastante entusiasmado com mais essa possibilidade de trabalho.

Aos poucos todas essas idéias vêm sendo implementadas. E atividades, como caminhadas (pelos diversos espaços da universidade),

jogo de palavras cruzadas, encontros para almoços coletivos e por último, um trabalho com a jardinagem, vêm acontecendo.

Durante algumas dessas caminhadas, quando estávamos andando pela FEF, houve um interesse pela participação em aulas de Dança do Ventre que lá estavam acontecendo. E a partir de uma conversa entre a responsável pelo Programa de Educação Física e a professora de dança, conseguiu-se um espaço para participação nessas aulas, dedicado às pessoas que tivessem interesse.

3.3 Indagações teórico-metodológicas

Nesse momento, faz-se pertinente atermo-nos de modo especial aos modos de intervenção e investigação desta pesquisa. Serão apresentadas, algumas estratégias utilizadas durante o trabalho de campo (período em que permaneço no CCA), reflexões a respeito das mesmas e indagações acerca da realidade investigada.

A fim de que pudéssemos realizar o trabalho de transcrição das fitas de vídeo para que se obtivesse um material mais sistematizado para análise de dados e avaliação de nosso trabalho, reuníamos-nos semanalmente. Foi a partir daí que se iniciou um trabalho sistemático de avaliação sobre o Programa de Educação Física¹⁸. Começamos a pensar de forma um pouco mais aprofundada sobre o mesmo, a respeito de sua relevância para o grupo. Até que ponto correspondia às suas reais necessidades? Qual era o tipo de preocupação ao estarmos propondo aquelas atividades?

Quando estávamos imersos no trabalho, apesar de termos feito algumas intervenções (questionamentos aos sujeitos sobre seu interesse acerca de determinada atividade) estas tinham um caráter bastante imediatista e superficial.

¹⁸ Esse trabalho de avaliação é algo que já acontecia durante e após os encontros com o grupo, embora não de maneira sistemática.

Já no momento de avaliação (apesar de não ser nada fácil...), podem se obter muitos indícios sobre o trabalho realizado. Indícios estes que vão nos mostrando se a forma como estamos trabalhando está *dando certo*¹⁹, ou não, se existem novas possibilidades de estratégias de trabalho e quais delas adequam-se melhor a cada contexto. Esse momento possibilita ainda que enxerguemos coisas que, até então, não haviam sido percebidas. E assim, tenhamos a oportunidade de construção de um olhar mais aguçado em relação ao outro, ao que podia ou não parecer significativo para ele, e também mais crítico para a nossa prática.

Durante o processo sistemático de avaliação²⁰, ficamos durante um bom tempo analisando o que seria interessante de ser trabalhado com o grupo, já que a sua própria estrutura havia mudado desde o início do ano. Descobrimos que vínhamos trabalhando como se estivéssemos com a formação antiga do grupo. Daí a necessidade de realização de algumas (e não foram poucas) modificações. Chegamos ao consenso de que seria muito mais interessante questionar o próprio grupo sobre quais eram suas preferências e necessidades naquele momento. Isso incluiria as críticas a serem feitas àquele trabalho que vinha sendo desenvolvido, novas idéias para uma possível proposta, desejos e intenções.

Além disso, optamos por ampliar um pouco mais as formas de registro, buscando alternativas de filmagem²¹. Sendo assim, se antes os encontros eram videogravados por uma filmadora fixa em um tripé (com algumas variações de zoom e ângulo), percebemos que poderia ser melhor inserir uma segunda filmadora, de porte pequeno, que ficaria nas mãos de uma das pesquisadoras e dos próprios sujeitos, se sentissem vontade, curiosidade, necessidade de manipulá-la). A partir daí, a dinâmica do trabalho poderia ser mais minuciosamente registrada. Haveria a possibilidade de construção de novos modos de olhar e perceber aquele

¹⁹ Quando uso esse tipo de expressão, eu me pergunto se o trabalho desenvolvido está sendo significativo de alguma maneira para as pessoas com as quais estamos trabalhando.

²⁰ Considero que a avaliação tem que fazer parte da prática - caso isso não aconteça, se cai no "fazer por fazer", na falta de postura profissional, na mesmice, enfim, numa prática que se constitui arbitrariamente.

²¹ A utilização de um recurso, como a filmagem, torna-se bastante útil, porque além de possibilitar o registro dos encontros, dá oportunidade para que os mesmos sejam revistos e reavaliados.

contexto, que incluem a participação mais intensa e efetiva dos sujeitos naquele processo de registro.

Na verdade, todas essas preocupações surgiram porque, ao observarmos as fitas, começamos a notar que o grupo tinha algumas reações que demonstravam uma certa indiferença com relação ao que estava sendo trabalhado, já que em nenhum momento eles se recusavam a realizar o que era proposto e não faziam algum tipo de intervenção que pudesse mudar a proposta de trabalho, apesar de haver espaço para isso.

Além disso pudemos observar, muitas vezes, no decorrer dos encontros, conversávamos com as pessoas do grupo utilizando-nos de expressões no diminutivo (infantilização), o quê revela uma postura falha no sentido de não estarmos respeitando a condição de adultos daqueles sujeitos. Adultos, com toda uma trajetória de vida, de muitos anos de vida! E vivências ímpares! E, que ali estão por vontade própria, a fim de conseguir algum tipo de ajuda que lhes possa oferecer subsídios e condições para o enfrentamento das dificuldades ocasionadas em função do acometimento por uma afasia.

Iniciava-se aí um processo, em que estava presente a idealização de novas frentes de trabalho. De que forma poderíamos melhorar essa nossa prática? Redimensionou-se o nosso olhar para o afásico, enquanto sujeito de desejos e ações. Por conseguinte, passamos a ter uma preocupação muito maior em estar realizando um trabalho onde se privilegiasse a interação, de forma a garantir que pudéssemos construir juntos formas de se trabalhar a questão da expressão, dos movimentos, dos jogos através de atividades que fizessem parte da vida desses sujeitos.

A partir de conversas, discussões, dentro do processo de observação e reflexão acerca do trabalho, emergiu também a necessidade do redimensionamento do meu próprio foco da pesquisa, já que, até então, minha preocupação era salientar a importância da função da palavra, enquanto mediadora da ação do outro nesse contexto específico de interação. Diversas formas de olhar para essa função foram se delineando ao longo desse percurso. E a palavra, que era vista apenas como mediadora da ação do outro, passa a ocupar novos espaços, assumindo a função daquela que, ora conduz, ora angústia... o silêncio muitas vezes se faz como

resposta... e ainda há as outras formas de dizer e de não dizer (os gestos, olhares, expressões)...

Mediante ao redimensionando do papel por mim ocupado e do que por mim almejava ser estudado, além do meu envolvimento com o trabalho passei a transcender a filmadora (não que essa deixasse de ser uma parte importante, porque é!) e comecei a participar de forma mais efetiva, no desenvolvimento das atividades, no processo de avaliação e na elaboração de novas propostas.

Ao par dessas novas propostas, o trabalho de transcrição e análise preliminar das fitas continuava.

Foram inúmeras as tentativas, através de "exercícios do olhar" para os vídeos do Programa de Educação Física, em busca de alguns momentos que pudessem dar visibilidade e oferecessem condições para ênfase nos aspectos que compõem o foco desta pesquisa que foi se deslocando das diversas funções da palavra do sujeito e do outro nas interações para o problema da significação.

A partir do momento em que estávamos transcrevendo o material videogravado do referido Programa (mais especificamente, as fitas do ano de 1999) tivemos acesso a uma situação vivenciada pelo grupo de trabalho, que contou com a colaboração de uma fisioterapeuta. O impacto dessa situação e desse trabalho fez com que surgissem inquietações e indagações que me levaram a problematizar e privilegiar essa determinada situação para análise. Começava a delinear-se uma forma de olhar para a mesma.

O modo de apresentação desse material e das respectivas análises provocou novas questões: transcrever? descrever? narrar? Como trabalhar com o material empírico? Como construir os dados a partir desse material? Como analisá-lo?

Diante das possibilidades que se apresentavam, decidimos por tomar as fitas de vídeo como base do registro, mas não proceder integral e literalmente à transcrição. Dadas, sobretudo, a complexidade e as dificuldades de transcrição dos movimentos e gestos dos sujeitos em grupo, optamos por proceder com um relato analítico do que foi registrado em vídeo, articulando, portanto, transcrição, descrição e narração.

Para tanto, alguns aspectos foram relevados: a forma de condução do trabalho proposto; as possíveis funções que a palavra assumiu nessa dinâmica; as condições que se estabeleceram para que cada um na relação com o outro se colocasse ou não da forma como se colocou; as reações de cada um em função do que estava acontecendo; alguns indícios em determinadas situações que mostraram um certo incômodo e constrangimento por parte dos sujeitos em relação à experiência com certos objetos e com o próprio corpo.

E é essa a situação que agora passo a relatar.

4. SENSIBILIDADE E SIGNIFICAÇÃO: UMA SITUAÇÃO EM DESTAQUE

4.1 Relato Analítico do que foi registrado em vídeo²²

Todos se encontram sentados à mesa da Sala de Convívio do CCA (em forma de um semicírculo que se compõe da seguinte maneira, da esquerda para direita: ES, BN, OS, GC, Iff e Icm)²³ durante um dia de trabalho do Programa de Educação Física. Nesse dia, em especial, o trabalho está sob o direcionamento da fisioterapeuta Icm.

Inicialmente ela explica que o trabalho de hoje será diferente daquele que vinha sendo realizado anteriormente (a dança e o ritmo), que precisou se ausentar por motivos pessoais e que a partir de agora virá para o CCA a cada quinze dias.

Icm pega uma sacola que trouxe consigo e reforça mais uma vez que hoje eles não irão dançar e trabalharão com a questão da sensibilidade, dizendo:

- NÓS VAMOS FAZER ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM A GENTE... COM TODOS NÓS AQUI, PRA GENTE SENTIR ALGUMAS COISAS. E AÍ, VOCÊS VÃO DIZER O QUE VOCÊS ESTÃO SENTINDO, SE VOCÊS ESTÃO... NÃO TEM NADA PROGRAMADO, NEM CERTO OU ERRADO. A GENTE SÓ VAI... EXPERIMENTAR ALGUMAS COISAS, TÁ BOM²⁴!?

Até então, Iff está ajeitando a câmera e não está sentada com todo o grupo. Icm pede ao grupo que levanten as mangas das blusas e deixem metade do braço descoberto, embora nesse dia esteja fazendo frio. Nesse momento,

BN diz (apontando para Icm): UMA CAIPIRA FRIA!

Icm diz: O QUE FOI?!

²² A referência (data, procedência...) sobre o vídeo relatado, está disponível no capítulo 7: Referências Bibliográficas.

²³ A utilização das siglas: ES, BN, OS, GC representam os sujeitos que ali estavam e das outras, como: Iff e Icm que representam pesquisadoras que naquele dia estavam trabalhando com o grupo.

²⁴ Utilizo-me da letra maiúscula, para destacar momentos em que algumas falas dos sujeitos foram literalmente transcritas.

Iff ri.

BN exclama (apontando para Iff): ELA RI!! (dando gargalhadas)

Icm (olhando para Iff): O QUÊ QUE ELE FALOU? EU NÃO OUVI!

Iff: UMA CAIPIRA COM FRIO? (dirigindo-se para BN, que começa a gargalhar.)

Icm (pergunta ao mesmo tempo): UMA CAIPIRA COM FRIO, VOCÊ FALOU? (BN continua gargalhando.)

Icm (novamente) indaga: MAS O QUÊ QUE TEM UMA COISA A VER COM A OUTRA?

(...)²⁵

Icm: ESPERA AÍ – VOCÊ ME CHAMOU DE CAIPIRA? PORQUE EU ESTOU COM FRIO?

BN (dirigindo-se e apontando para Iff) diz: UMA CAIPIRA FRIA!!

E depois, olhando para Icm, diz: OUTRAS PESSOAS RIEM!

Icm: É MESMO BN? PORQUE VOCÊ ACHA QUE EU SOU CAIPIRA?

BN: EU? (...) MUITAS PESSOAS, MUITAS PESSOAS...

Icm: MUITAS PESSOAS?

Iff (ao mesmo tempo que Icm): MAS COMO VOCÊ ACHA... PORQUE VOCÊ CHAMOU ELA DE CAIPIRA? PORQUE VOCÊ ACHA QUE ELA É CAIPIRA?

BN: (...) PIADA, NÉ?!

Iff: AH, TÁ! ERA UMA PIADA!

Icm: É, VOCÊ TÁ BRINCANDO COMIGO!!

BN: É, BRINCANDO...

Icm: UMA CAIPIRA COM FRIO... E A GENTE AQUI FILOSOFANDO... MAS, TUDO BEM!

BN: CAIPIRA! HOJE AS PESSOAS PRA MIM RIRAM...

Icm: OH, CAIPIRA TÁ COM FRIO?! ALGUMA COISA ASSIM...

BN: FOI UMA PIADA?!

BN: FRIO, UMA CAIPIRA FRIA (apontando para Icm)

Icm diz: AÍ JÁ É OUTRA COISA...

Iff: QUEM MORA AQUI EM CAMPINAS É CAIPIRA?

Icm: UMA CAIPIRA FRIA! (afirma)

Icm retoma a sugestão de levantar as mangas das blusas, vai tirando da sacola alguns objetos que compõem seu "kit sensibilidade"²⁶, arrumando-os no centro da mesa. Enquanto isso, Iff está auxiliando OS a erguer a blusa e os outros observam Icm.

Icm pergunta se eles reconhecem aqueles objetos. Nesse momento, OS aponta para alguns deles, demonstrando que reconheceu algo que ali estava e pega a flanela. Icm questiona para que serve aquele objeto e OS faz o gesto de como se estivesse espanando a mesa. O mesmo faz GN. Quando BN é indagado por Icm, faz algumas analogias com outras palavras, como: cadeira, mesa...

Icm indaga ao grupo qual um outro objeto que é comum a todos e pede que eles escolham. ES pega um tubo branco, olha a embalagem mas tem dificuldade de verbalizar o que está escrito nela. Icm mostra-a a BN, que lê: VASELINE (VASENOL, está escrito em inglês). O restante do grupo reconhece também.

Icm mostra ao grupo uma esponja e questiona a todos sobre o que é, se é comum, sobre a sua finalidade e as diversas possibilidades de utilização daquele objeto. O mesmo processo se deu para o reconhecimento de uma par de luvas, de algumas frutas de cera e um rolo de fita crepe. Daí, Icm comenta que embora os objetos sejam conhecidos pelo grupo, os mesmos seriam utilizados de uma outra forma a fim de que pudessem proporcionar sensações diferentes.

Icm inicia essa parte do trabalho pegando um vidro com um líquido preto e pergunta com o que se parece.

OS responde: CAFÉ.

Em seguida, Icm vai passando um vidro com água nos braços de cada um, começando por ES, passando o vidro no seu braço esquerdo...

ES responde: AHHHH....

Icm: POR QUE O SR. FEZ AHHHH...?

ES: É.

²⁵ As reticências entre parêntesis referem-se a trechos que não tornaram-se compreensíveis para quem estava transcrevendo.

²⁶ Essa expressão está em destaque, porque foi dita pela fisioterapeuta.

Icm: O QUÊ QUE O SR. SENTIU?

ES: OH! OH!!

Icm: SENTIU... QUENTE?

ES: NÃO! NÃO!

Icm: SENTIU O QUÊ?

ES: É... (batendo a mão na mesa e dizendo: Puta vida! - e ri). Então, com a ajuda de Iff, pronuncia: FRIO. (demonstrando sentir diferença de um braço para o outro)

BN tem a mesma sensação que ES. Tanto OS e GC tem sensações parecidas, com relação à diferença de sensibilidade entre um braço e outro. OS diz não sentir nada no braço lesionado e no outro sente bem. GC diz sentir menos no braço lesionado do que no outro.

Com relação ao vidro que contém café, ES demonstra sentir diferença de um braço para o outro e enquanto Icm está passando o vidro nos braços de BN, Iff comenta com OS se há muita diferença de um braço para o outro e ela confirma. BN diz preferir a sensação fria à quente. OS, diz preferir o café à água gelada. GC também sente diferença de um braço para o outro e comenta que no braço lesionado há um “calorzinho” e no outro é mais quente, preferindo a sensação quente.

Icm comenta que BN foi o único que gostou da sensação fria e pergunta se isso tem alguma relação com o fato dele ser da Suécia? BN comenta que lá de novembro a janeiro faz muito frio e em julho, calor.

Depois disso Icm pega a esponja, comenta sobre os dois lados diferentes e começa a passar no braço de BN que diz sentir boas sensações de ambos os lados. Icm insiste e BN continua confirmando. Quando passa no braço de ES, ele diz que sente mais diferença quando o lado áspero é passado sobre a sua pele. Icm comenta se é ruim, ou se é pior que o lado liso, e ES diz: MAIS OU MENOS (balançando a cabeça, tentando dizer nem que sim e nem que não). Iff demonstra uma sensação de incômodo com relação ao lado áspero da esponja. Iff passa a esponja pelo braço de OS e pergunta se há diferença de um lado para o outro. OS confirma, dizendo (quando Iff passa o lado áspero no lado esquerdo): DÓI! GC prefere começar pelo lado lesionado e quando Iff passa o lado áspero da esponja, ela diz: ESSE É MAIS!

Icm: SENTIU MAIS?

GC: É.

Icm: MAS NÃO CHEGA A SER RUIM?

GC: NÃO!

Quando Iff passa no outro lado, ela diz que sente mais e comenta que não é ruim, mas também não é bom!

Agora Icm coloca as luvas nas mãos e passa no rosto de ES que demonstra uma grande sensação de incômodo, chegando num certo momento a tentar tirar as mãos de Icm de seu rosto. Icm questiona se é meio áspero e ES confirma. Então, pela pega a esponja e indaga com qual dos lados essa sensação do toque com as luvas se parece? ES mostra o lado verde da esponja. Quando Icm se dirige a BN, este se encontra de braços cruzados; toca seu rosto e logo ele resiste, dizendo: AI! ESSE É RUIM, NÉ?! EU NÃO QUERO ASSIM NÃO!! e quando mostra a esponja a BN, ele responde dizendo que ela o incomodou tanto quanto as luvas no seu rosto! Posteriormente, Icm passa as luvas no rosto de Iff que as relaciona diretamente com o lado verde da esponja. OS e GC compartilham da mesma opinião que Iff.

Icm afirma ter reconhecido os dissabores de todos, passa a flanela no braço de ES, que demonstra nítida diferença entre os dois braços. Quando ela passa no braço de BN e o questiona se é áspero ou macio, ele responde: OS DOIS! Então, Icm passa a flanela no rosto de BN e depois de alguns segundos, apesar de ter dito que aquela sensação era boa, resiste e diz que daquele jeito não quer mais!! Após essa reação de BN o grupo ri e Icm comenta que existem muitas coisas que incomodam a gente. Iff passa a flanela no braço, no rosto (lado lesionado) de OS e ela não reage. Quando a flanela toca o outro lado, OS confirma (balançando a cabeça afirmativamente). OS, então, coloca a mão de Iff no seu lado lesionado (no ombro) e balança a cabeça, negando. Iff volta a tocar OS com a flanela no rosto do lado esquerdo indagando se ali ela sente e OS confirma. Quando a toca e questiona o que sente no lado lesionado, OS gestualiza com a mão esquerda, no sentido de que pouco sente daquele lado. Iff indaga se sente ou tem a impressão de que no local existe algo que está pinicando. OS gestualiza dizendo que não sabe (ao mesmo tempo em que toca seu braço

lesionado) e quando Iff volta a dizer se ela sente um pouco, OS confirma. Iff, então, pergunta para OS se quando o lado lesionado do seu rosto é tocado há uma sensação de incômodo e ela faz novamente o gesto de “um pouco”. Em seguida, Iff questiona se é bom quando o lado lesionado é tocado e OS nega, ao contrário do que aconteceu quando Iff tocou o outro lado do rosto.

Iff toca o nariz de OS e indaga se é bom ser tocada naquele local. OS, então, faz um gesto, como se estivesse representando uma cisão em seu rosto, isto é, uma separação entre o lado direito e esquerdo (“cortando” o rosto ao meio, começando pela testa e indo até a extremidade do nariz). Icm, então, pergunta para OS se ela sente como se os dois lados do rosto estivessem separados e OS balança a cabeça afirmativamente. Exatamente nesse momento, ES confirma balançando a cabeça no sentido de estar compartilhando da mesma sensação que OS, chamando a atenção do grupo todo para isso. Iff o questiona se é a mesma coisa e ES diz que sim. Icm agora diz para ES se é como se estivesse separado ao meio e ES toca todo o seu lado lesionado (braço, mão e perna), balançando a cabeça afirmativamente. Iff, ainda insiste, dizendo: DOIS EM UM? ES confirma.

Iff faz a mesma indagação que fez a OS, anteriormente, a respeito da sensação de incômodo quando o lado lesionado é tocado, ou seja, se há esse tipo de sensação ou não e ES nega. Por último, Iff ainda questiona se ES sente menos desse lado e ele confirma. Iff se levanta e vai até GC que está na extremidade direita da mesa, toca o braço e o lado lesionado do rosto e depois o outro lado. Aí, então, ela questiona GC, que diz estar tudo igual. Icm enfatiza mais uma vez que cada pessoa tem uma sensação diferente e que é importante percebermos isso.

É chegado o momento do trabalho, onde se privilegiou a percepção olfativa. Icm começa por ES, dando a ele um frasco com uma substância líquida. ES confirma que reconhece, acha o cheiro gostoso, mas não se lembra do nome daquela substância. Quando BN sente o aroma do frasco, diz que não o faz lembrar de nada. Já, quando o frasco chega em OS, esta o afasta e aproxima várias vezes do seu nariz, confirma que reconhece aquele cheiro e pronuncia: BAUNILHA!! Em seguida, OS passa o frasco para GC que compartilha da mesma opinião. Icm comenta com Iff que como aquele era um sabonete líquido de baunilha, seu aroma é bem concentrado

e ficando mais fácil de se perceber seu cheiro quando o afastamos das narinas.

Icm distribui entre o grupo algumas frutas esculpidas em sabonete, e questiona se o cheiro do sabonete tem a ver com o cheiro da fruta que neles estão representadas. O grupo vai sentindo os diversos aromas e vai chegando a conclusão de que o cheiro tem muito mais a ver com a glicerina (usada para fazer o sabonete) do que com o aroma verdadeiro de cada fruta.

Icm pega um tubo (em forma de bisnaga) que está em cima da mesa, o destampa, passa nas mãos de todos que ali estão e pede aos mesmos que espalhem, questionando sobre o que estão sentindo naquele momento. BN lê no tubo que está escrito: VASELINE (VASENOL em inglês). Cada um vai espalhando nas mãos e tentando perceber se há cheiro. Icm os indaga sobre o que estavam sentindo naquele momento e a sensação de incômodo foi unânime entre todos. OS gestualiza, como se estivesse tentando tirar aquela substância das mãos e os outros fazem o mesmo. Inclusive, nesse exato momento BN pega uma das luvas e tenta limpar suas mãos.

Icm comenta com o grupo que para finalizar o trabalho eles vão utilizar a fita crepe (OS e GC ainda estão tirando o creme VASENOL das mãos com um pano que foi dado por Iff) e a coloca em algumas partes do rosto de todos que ali estavam, inclusive, na boca, os impedindo de falarem. A fita crepe também foi um objeto que causou um incômodo muito grande, e depois que ela havia sido retirada, percebia-se algo na pele que ainda estava incomodando. E o fato de terem sido “silenciados” (com a fita crepe na boca) causou uma situação de constrangimento muito maior. Após o momento em que a fita crepe foi retirada do rosto por cada um, Icm encerra a atividade perguntando ao grupo se haviam gostado daquele dia de trabalho e eles afirmam que sim (com exceção de BN e GC que não se manifestam).

Por último, Icm comenta sobre a importância de estarmos atentos às sensações do nosso corpo, com relação a tudo aquilo que fazemos no nosso cotidiano. Nesse momento, OS a interpela tentando dizer algo, apontando com o dedo para fora daquela sala na direção do espelho, e persiste durante um bom tempo na tentativa de dizer algo. Com a ajuda de

Iff OS consegue dizer: IR LÁ PARA FORA, mas não consegue dizer porquê ou para quê. Icm, então, encerra dizendo que isso pode ser retomado em outro dia. Todos vão se ajeitando para sair da sala e se despedem de Iff e Icm.

4.2 A sensibilidade em questão:

Em meio a uma realidade em que a comunicação entre as pessoas e a velocidade das informações que pautam essa comunicação está fortemente presente, o fenômeno da afasia vincula-se

“... ao papel privilegiado que a linguagem tem em nossa sociedade e à importância da qual se reveste na definição da personalidade e da identidade do ser humano.” (LETOURNEAU, 1995:62)

Nas palavras de COUDRY (1996:05):

“A afasia se caracteriza por alterações de processos lingüísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais) produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associar a alterações de outros processos cognitivos. Um sujeito é afásico quando, do ponto de vista lingüístico, o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação”.

Este conceito vai abordar a questão da afasia, tomando-se como ponto de referência os estudos lingüísticos, apontando a importância dos recursos de produção e interpretação de que necessita o sujeito afásico (já que nesse caso, são os recursos que estão de certa forma, incompletos) afim de que este possa se expressar, apesar de suas dificuldades lingüísticas.

A afasia tem sido definida por uma série de dificuldades e comprometimentos de várias ordens, tais como: para encontrar o nome das coisas, expressar sua própria linguagem e organizar o conjunto de comandos motores que são responsáveis pela boa articulação das palavras. (PONZIO, 1995).

O foco do conceito de afasia tem se concentrado nas impossibilidades (no que o sujeito tem dificuldade de fazer) do afásico, onde esse sujeito é visto de forma desligada do seu contexto social, desconsiderando-se as possibilidades que o sujeito apresenta dentro de suas novas condições de vida.

Levando em conta as contribuições dos conceitos anteriormente mencionados acerca da afasia, no que se refere à importância da reconstituição dos recursos de produção e interpretação dos sentidos, assumimos a perspectiva histórico-cultural que vê o sujeito e a linguagem emergindo na relação com o outro. Um sujeito, imerso no contexto de nossa sociedade, que interage, dialoga, se expressa, se movimenta, se constrói, significa... enfim, se constitui e constitui aos outros numa relação de reciprocidade. É a partir desse ponto de vista que volto meu olhar para a dinâmica das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

No momento inicial da explicitação da proposta de trabalho há todo um cuidado em colocá-la ao grupo, a partir do momento em que a fisioterapeuta expõe objetivamente alguns pontos daquilo que ia ser trabalhado afim de que os sujeitos pudessem estar cientes da proposta. Icm comenta que vai trabalhar de forma diferenciada e que será com a *sensibilidade*. De acordo com essa proposta, o objetivo do trabalho era possibilitar que os sujeitos experimentassem e identificassem diferentes sensações.

Num primeiro momento do trabalho aconteceu um prévio reconhecimento de todos os objetos que se encontravam em cima da mesa (a flanela, a esponja, as luvas, a vaselina, fita crepe, sabonetes, a água gelada e o café) por parte de todos que ali estavam. Se estivermos falando em "reconhecimento" dos objetos, pressupõe-se que os mesmo já faziam parte do universo cotidiano daqueles sujeitos e que portanto, suas propriedades já eram por eles conhecidas. Afinal, tratava-se de um trabalho com adultos idosos com uma considerável experiência de vida. Discutiu-se a respeito da utilidade de cada um dos objetos e ressaltou-se que naquele dia eles seriam utilizados de uma forma diferente da usual.

Se por um lado, essa familiaridade com os objetos poderia facilitar o desenvolvimento de um trabalho que fizesse sentido para todos os

envolvidos, por outro, possíveis desconfortos poderiam advir justamente da estranheza que a própria familiaridade provocava. Ou seja, diante de tais objetos, o que fazer? Como proceder? Foram muitos os momentos em que se tornou bastante visível a sensação de incômodo e desconforto sentidos pelos sujeitos enquanto “experimentavam” o toque de certos objetos, como por exemplo: no caso da água gelada, quando estavam num dia frio e depois o choque de temperatura com o vidro que continha café quente e que foram reclamados por todos, com exceção de BN que gostou dessa sensação; a esponja com os lados liso e áspero que incomodaram claramente, seja quando tocou o braço de ES ou de GC que dizia: “NÃO DÓI, MAS TAMBÉM NÃO É BOM!”; quando as luvas cor-de-rosa choque, tanto quanto o lado áspero da esponja tocou o rosto de ES que tenta afastá-las dele, quando BN que apesar de autorizar ser tocado pelas luvas, logo exclama: “ISSO É RUIM, NÉ?! ASSIM EU NÃO QUERO NÃO!”; quando os sabonetes em formato de frutas são passados e todos acabam chegando à conclusão de que o cheiro não está relacionado com o aroma dessas frutas e sim com a glicerina (substância utilizada para fazer o sabonete) e mesmo assim, há uma certa insistência em propor que talvez se fechassem os olhos e imaginassem... seria possível sentir o cheiro e a conclusão inicial persiste, já que todos ali estão vendo que são frutas esculpidas em sabonete e que dificilmente há relação entre o cheiro e as frutas.

A resistência do grupo em espalhar o creme VASENOL nas mãos, chegando num certo ponto em que OS e GC passam a mão sobre a mesa para tentar tirá-lo (mesmo depois de encerrado esse momento OS e GC ainda estavam tentando limpar as mãos com a ajuda de um guardanapo de pano) e BN não pensa duas vezes antes de pegar o par de luvas de lã para limpar suas mãos.

Ao mesmo tempo, o grupo é lembrado sobre uma experiência, onde se trabalhou com a percepção tátil através da manipulação com argila. Experiência essa que, ao contrário da vaselina e de outros objetos que provocaram incômodo, foi muito prazerosa – a confecção de fantoches. Um trabalho, que proporcionou aos sujeitos a possibilidade de voltarem a experimentar os modos de fazer de suas antigas profissões (no caso de

GN, que era costureira e OS, que pintava), só que num contexto diferenciado, mobilizando-os para um objetivo concreto: a confecção de fantoches para um teatro.

Apesar de haver uma percepção dos sabores e dissabores dos sujeitos, a proposta de manteve-se a mesma, não sendo alterada. Num contexto, em que a sensibilidade foi tão enfatizada, apontando para a importância de se perceber e ficar atento às diferentes sensações, fica-se insensível às manifestações dos sujeitos, seus incômodos, desconfortos e constrangimentos. De que sensação ou de que sensibilidade se trata, afinal?

A partir do momento em que esses objetos eram passados a cada sujeito, passando por diversas partes do corpo, como mãos, braços e rosto, compôs-se então, uma forma de condução do trabalho que acabou sendo direcionada por uma concepção de sensibilidade, calcada na ênfase sobre a diferença de sensações entre um lado e outro do corpo. Ou seja, aquilo que já é perfeitamente sabido, sentido e sofrido pelos sujeitos afásicos foi colocado em dramático destaque.

Em alguns casos, os sujeitos afásicos sofrem das manifestações da hemiplegia²⁷, realidade com que esse sujeito já tem que conviver dia-a-dia. É precisamente esse drama que se explicita claramente no gesto de OS e na confirmação de ES.

Dada a ênfase na percepção da diferença de sensações entre um lado e outro do corpo que foi trabalhada através de toques com objetos com espessuras, tamanhos e texturas diferenciadas, a questão da representação do corpo cindido tornou-se a mola significativa e desencadeadora de todas essas indagações, pelas quais fui tomada. O que, por sua vez, contribuiu para que se criasse uma certa dinâmica de relações nesse grupo.²⁸

²⁷ Paralisia de um dos lados do corpo, produzida pela lesão no lado oposto do cérebro.

²⁸ De acordo com METELLUS et al (1995:41), as "... lesões que originam o distúrbio da linguagem podem, concomitantemente, dar origem às alterações do esquema corporal.... No entanto, nem sempre estará presente em todos os tipos de afasia." Apesar de existirem alguns pontos comuns entre os sujeitos afásicos (como por exemplo, a hemiplegia e a apraxia), é importante frisar que as mesmas se apresentam de uma forma peculiar em cada um deles, sendo fortemente influenciadas por suas histórias de vida, suas relações e da maneira como esse sujeito lida com a questão da afasia.

Vale ressaltar o momento em que Iff está tocando os braços de OS com a flanela e depois o seu rosto. E, então, quando Iff toca seu nariz, OS gestualiza, como se estivesse representando que há uma cisão em seu rosto (uma separação entre o lado direito e esquerdo do rosto). Daí, ES interfere, imediatamente, chamando a atenção de todo o grupo e demonstrando compartilhar desta mesma sensação, não só no seu rosto, mas em todo o corpo (ES toca todo o seu lado direito do corpo, desde o rosto até a perna).

A relação que se estabeleceu entre Iff, Icm, ES e OS durante todo o trabalho até esse momento, em que a extremidade de seu nariz é tocada pela flanela, acabou por provocar o movimento que ela fez sobre o seu rosto, gestualizando uma cisão e ainda, fazendo com que ES, através de gestos, compartilhasse com todo o grupo da mesma sensação. Os gestos, os movimentos e sensações tornaram-se particularmente significativas. São os modos de significar que se fizeram então, objeto de nossas análises.

4.3 A significação em questão

Quando nos indagamos sobre a ênfase na sensibilidade, e que foi posta tanto no discurso quanto nas ações, nesse trabalho com o grupo de sujeitos afásicos, somos levados a (re) considerar:

- ⇒ as contribuições de Vygotsky concernentes à relação pensamento e linguagem;
- ⇒ o modo como ele se refere ao “significado” da palavra como a articulação, por excelência, do pensamento e da linguagem;
- ⇒ o modo como ele nos fala da emergência do signo, particularmente da palavra, historicamente construída na relação entre os sujeitos. Vale lembrar a sua interpretação sobre o gesto de apontar, que acabou por tornar-se prototípico do modo como ele pensa a relação intersubjetiva e a produção da significação (VYGOSTKY, 1999).

Vamos destacar da situação transcrita/relatada, algumas passagens que se mostraram pertinentes para análise. Enfocamos a fala da fisioterapeuta, logo na apresentação da proposta:

- NÓS VAMOS FAZER ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM A GENTE... COM TODOS NÓS AQUI, PRA GENTE SENTIR ALGUMAS COISAS. E AÍ, VOCÊS VÃO DIZER O QUE VOCÊS ESTÃO SENTINDO, SE VOCÊS ESTÃO... NÃO TEM NADA PROGRAMADO, NEM CERTO OU ERRADO. A GENTE SÓ VAI... EXPERIMENTAR ALGUMAS COISAS, TÁ BOM!?

Quando problematizamos a questão da significação, indagamos sobre os muitos “sentidos” possíveis nessas palavras. Num exercício analítico, destacamos “EXPERIÊNCIAS”, “SENTIR” E “DIZER”. Como essas palavras orientam as ações? Como elas repercutem nos sujeitos? O que elas produzem? Quem são os “nós” a que se refere a profissional?

Não é a *experiência* de cada um que está sendo, no caso, relevada, mas produz-se um sentido de experimentação. Relacionadas a essa experimentação as sensações e a sensibilidade são tomadas no sentido físico do termo, sobrepondo-se aos sentimentos, aos “sentidos” significados e vivenciados pelos sujeitos. Aqui, justamente se mostra uma função (contraditória) das palavras “nós” e “a gente” que tem aparentemente um sentido inclusivo (de agrupar na proposta afásicos e não-afásicos). De fato, são os “afásicos” os convocados a dizer o que estão sentindo – “VOCÊS VÃO DIZER O QUE VOCÊS ESTÃO SENTINDO...”.

Quanto ao DIZER, a maioria dos sujeitos tinha grandes dificuldades de verbalização, mas no entanto, utilizavam-se de vários recursos expressivos, inclusive o silêncio - que não estavam sendo lidos, levados em conta ou interpretados pelas profissionais naquele momento.

Não só nesse caso, mas em outros, tanto o dizer a palavra ou se expressar de outras maneiras, como o exercício da escuta, são igualmente importantes. Pois, a partir do momento em que assumimos essa postura em relação ao outro, é que sua palavra ou seus modos de dizer poderão, verdadeiramente nos transformar/modificar. Nesse sentido, tanto o eu

quanto o outro (o eu que fala e o outro que escuta e vice-versa) dão, reciprocamente um suporte para que o diálogo entre eles aconteça e que ambos possam se expressar.

No que se refere ao importante função desempenhada pelo silêncio na dinâmica das interações, LAPLANE (2000:66) comenta que,

“A condição para que exista liberdade de falar é a possibilidade do silêncio como escolha do falante. Ao mesmo tempo, pressupõe o silêncio como posição de escuta.”

Para isso, devemos ressaltar a importância do papel que a relação com o outro exerce nesse e em outros contextos onde se estabelece a convivência entre as pessoas e a apropriação das novas experiências.

A fim de esclarecermos um pouco mais a respeito das interações, das formas de participação nas relações, da influência do papel do outro em nossa constituição e em especial nas situações dialógicas (como a do referido trabalho), de acordo com COUDRY (1996:64):

“O discurso, obviamente, entra no quadro das construções simbólicas: ele expressa as intenções significativas que os participantes trazem à interlocução, no sentido de agir um sobre o outro e sobre a própria situação. O discurso é sempre uma ação complexa que altera as condições iniciais da situação: uma construção conjunta da significação.”

Ressalto aqui a importância de se conceber a construção conjunta da “significação”, isto é, de se pensar a produção de sentidos como um processo resultante da relação entre pessoas. Emerge nas análises das relações entre sujeitos afásicos e não-afásicos a necessidade de se (re) considerar (a utilização de) os recursos expressivos e interpretativos como movimentos relacionais integrantes do processo de significação.

Todo o exercício de reflexão e análise acima se faz fundamental, diante da prática no âmbito profissional e de vida, já que nos aponta para a importância da visão crítica a despeito do trabalho que realizamos, dando os indicativos daquilo que está sendo bem-sucedido ou não, até a necessidade de transformarmos e melhorarmos a nossa prática em função desses mesmos indicadores (em muitas situações semelhantes, o recurso de videogravação torna-se um instrumento de grande valia, trazendo-nos a

possibilidade de revermos aquilo que fizemos, dando-nos os indícios e nos apontando ou não as necessidades de transformação e mudança).

Nesse caso, a abertura para se auto-avaliar e se dispor a mudar, a necessidade do estudo e do planejamento (prévio, durante e pós do trabalho realizado) daquilo que será trabalhado, de modo que venha a atender às reais necessidades/desejos dos sujeitos envolvidos nesse processo tornam-se fundamentais.

4.4 Tempo de Mudanças: as formas de atuação em perspectiva

A situação marcada e analisada anteriormente não faz mais parte da dinâmica do CCA. Enquanto situação registrada e transcrita, parte do banco de dados, ela se torna particularmente interessante, na medida em que propicia o levantamento e estudo sistemático de várias questões: as condições da afasia; as relações entre os sujeitos (afásicos e não-afásicos); a relação pensamento e linguagem; as práticas terapêuticas e pedagógicas; o desenvolvimento humano em geral dentre outros. São as formas de atuação nesse percurso que serão colocadas agora em foco.

Avaliação, desencontros, desestímulos, sentidos, significados, discussão, reflexão... mais discussões, novas buscas, interesses, desejos: a necessidade de um redimensionamento do trabalho que vinha sendo realizado, em busca de atividades que fizessem parte das práticas cotidianas dos sujeitos, e por conseqüente, algumas... ou melhor, significativas mudanças foram ocorrendo nesse processo. Aqui e agora, compartilho com você leitor um pouco dessa nossa história.

Tudo começou a partir do trabalho de transcrição, como já foi mencionado anteriormente, quando relato um pouco sobre o histórico do Programa de Educação Física. A construção de um olhar mais distanciado e crítico sobre o trabalho que vinha sendo realizado foi se formando. Um processo que se constituiu através da observação, discussão, reflexão e a busca por uma prática de trabalho que vislumbrasse novos horizontes.

Com relação às estratégias de trabalho, havia indícios de que algo deveria se modificar, no sentido de que aquilo que era proposto aos sujeitos pudesse acontecer de forma que os mobilizasse de fato e fizesse sentidos aos mesmos, proporcionando-lhes condições para o enfrentamento de suas dificuldades e a possibilidade de buscarmos juntos, novas/velhas formas de significar no mundo.

O começo de um trabalho de divulgação, reforçando o oferecimento do Programa de Educação Física a todos os grupos do CCA e a feliz opção pela possibilidade de encontros duas vezes por semana, a fim de que o maior número possível de pessoas pudessem estar participando, mobilizava novamente os grupos.

Num primeiro encontro, a partir de discussões, aconteceu o planejamento e elaboração (através de uma conversa informal) das novas possibilidades de trabalho para o segundo semestre de 2000. Inúmeras idéias foram surgindo e alguns aspectos ressaltados... atividades de caminhada pelos diversos espaços da universidade, a importância da realização de atividade física, a dança, a possibilidade de utilização da piscina da Faculdade de Educação Física e até mesmo uma proposta de atividades de jardinagem num espaço que fica em frente ao CCA.

Durante as caminhadas, o conhecimento de espaços diferenciados (institutos, bibliotecas, cantinas, livrarias), que até então, não haviam sido percebidos pelos sujeitos. Quando estávamos caminhando pela FEF presenciamos uma aula de dança do ventre e houve interesse pela participação na mesma. Em seguida a conversa com a professora de dança do ventre e a possibilidade de participação nas aulas.

É importante salientar, que todos os trabalhos realizados vem sendo planejados no decorrer dos encontros e de forma coletiva. Tanto no início, como no final, a participação de todos os sujeitos²⁹ dos grupos no processo de avaliação e de decisões a serem tomadas com relação ao que vai ser realizado tem sido muito intensa.

²⁹ Alguns sujeitos que faziam parte do Programa de Educação Física até o início desse ano, não têm participado atualmente. Seja em função de alguns problemas de saúde ou por falta de condições de locomoção para que cheguem ao CCA.

Dois almoços coletivos também aconteceram nesse período. O interessante das novas propostas é a ênfase nas práticas cotidianas. Ou seja, preparar o almoço; dividir as tarefas; cozinhar; ir à biblioteca; caminhar; preparar o jardim etc, são práticas nas quais os sujeitos (afásicos e não-afásicos) podem se engajar diariamente. A proposta ressaltava a criação de condições que pudessem garantir as possíveis e variadas formas de participação dos sujeitos.

Avaliação, desencontros, desestímulos, discussão e reflexão continuam fazendo parte do nosso cotidiano de trabalho. Sem esses elementos tornar-se-iam impossíveis tantas tentativas e buscas por uma prática de trabalho que possa, de alguma forma, vir a contribuir e fazer sentido as pessoas envolvidas.

Nesse sentido, também se faz presente a vontade de estar sempre propiciando um espaço de troca, onde juntos possamos partilhar experiências de vida, fazendo parte assim da vida dos tantos outros e deixando que os mesmos façam parte da vida de cada um de nós. Permitindo-nos arriscar, tentar, errar, acertar, pois afinal, sempre é tempo de mudanças. E graças, as mesmas, que de uma forma ou de outra, a nossa existência faz sentido.

5. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA

5.1 Onde está o pedagogo, enquanto profissional da Educação?

O presente capítulo se propõe a discutir e refletir a respeito do papel ou dos diversos papéis que são assumidos pelo profissional da Educação no contexto atual de nossa sociedade. Tomo como ponto de referência minha trajetória de atuação profissional, até o momento em que me inseri no Centro de Convivência de Afásicos do IEL/UNICAMP. E ainda, lançando mão da trajetória acadêmica por mim percorrida, afim de que os aspectos relacionados à questão da formação profissional (teórico-prático) e dos diversos espaços possíveis de serem ocupados por este profissional possam aqui encontrar espaço para uma breve, porém necessária reflexão e discussão.

Faz-se necessário deixar claro que no presente momento esse exercício de descoberta e de compreensão acerca do referido papel (o pedagogo, profissional da educação), está baseado em reflexões , fruto de um processo pessoal de construção, e que portanto, não se constitui como regra ou padrão a ser aplicado.

O início da minha trajetória se deu, exatamente no momento em que comecei a dar aula particular a um certo menino de minha cidade. Na verdade, eu o acompanhava nas tarefas escolares e auxiliando-o de acordo com seus anseios e necessidades mais contingenciais. Isto aconteceu na época em que eu cursava o magistério. Para falar a verdade, nessa minha primeira tentativa de trabalho não estava muito claro para mim mesma se ali me encontrava porque queria ser professora ou simplesmente pela vontade de trabalhar e ganhar o próprio dinheiro. Talvez, fosse um misto desses dois elementos.

Esse início foi um tanto quanto conflituoso, já que não me via muito como aquela que fazia o papel da professora e pensava que a única coisa a ser feita na área da educação era dar aula.

Posteriormente, prestei concurso para auxiliar de pré-escola da Prefeitura Municipal de onde moro, passei e tive a rica oportunidade de vivenciar durante um ano a realidade de uma pré-escola municipal, onde trabalhava numa sala de maternal com crianças na faixa etária de três anos e meio a quatro. Nesse período, meus estudos do magistério já estavam se encerrando.

Quando me refiro a essa experiência, utilizo-me do adjetivo “rico” para caracterizar essa oportunidade, porque não encontro outro que lhe caiba melhor. Mesmo porque, até então, se ouvia e discutia-se muito a respeito da criança, mas pouco se vivenciava além dos estágios realizados no magistério. E, na condição de uma funcionária de uma pré-escola, ocupando o papel da auxiliar da sala, a proximidade com as crianças e com todo aquele contexto propiciou uma vivência mais efetiva, onde pude começar a compreender um pouco mais sobre aquele universo por mim desconhecido.

A criança que muitas vezes ama e outra repudia a escola (muitas vezes a responsabilidade lhe é cobrada de forma exagerada), que nem sempre está a fim de brincar ou que só faz pedir pelo momento da brincadeira (a preciosidade dos momentos onde o lúdico aparece fortemente). Enfim, algumas percepções, sentimentos como a angústia, alegria, carinho, medo, responsabilidade... um misto que se manifestava o tempo todo (e não só na escola) nesse período vivenciado. Além, é claro das relações profissionais, hierárquicas e institucionalizadas que constroem e transformam esse espaço, onde estão presentes as possibilidades e limites de ação, intervenção e mudança. E também, o redimensionamento do papel ocupado pelo profissional da Educação, e que extrapola as paredes da sala de aula e que pode ocupar muitos dos espaços, dentro e fora da escola. Desde aquele que propriamente dá a aula, até o que auxilia, idealiza os aspectos físicos daquele espaço, participa da elaboração da rotina da escola, cuida da parte da alimentação de todos que ocupam aquele espaço, *etc.*

É importante enfatizar que estes papéis não estão de forma alguma, estanques e, que é fundamental que ambos estejam, realmente, interligados e desta forma, aconteçam (não são e não podem se constituir como funções isoladas).

Caso contrário, cai-se novamente num perigo de se construir uma visão do ser humano “compartimentalizado”, na separação corpo/mente, alma/corpo, sociedade/indivíduo, ou seja, uma concepção mecanicista de constituição dos sujeitos e por conseqüente, da história dos mesmos.

É nesse sentido, que se torna imprescindível à importância do(s) outro(s) na constituição desse profissional da educação e vice-versa. A partir das interações que vão se estabelecendo dia após dia, a construção dessas relações, as trocas, perdas, ganhos vão se configurando em todo esse processo que é contínuo e que se transforma o tempo todo.

Após esse período em que trabalhei na pré-escola, fui trabalhar na Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE. Uma experiência inteiramente nova (assim, como as anteriores). Porém, de uma maneira em que começou a haver uma forte identificação com aquele ambiente de trabalho e com todas as pessoas/sujeitos envolvidos.

Lá atuei durante três anos, como: monitora (auxiliando as salas onde houvesse necessidade de ajuda, na confecção de materiais didáticos e auxiliando diretamente na sala de aula), instrutora de oficina pedagógica para crianças de 6 a 10 anos e instrutora de Oficina Protegida para adultos com idades entre 20 e 45 anos e por último como professora de uma sala Educável (nível I) com crianças de 2 a 4 anos.

Creio que esse período foi bastante decisivo em minha vida profissional, visto que, primeiramente me encontrava num local que diferia do ambiente escolar formal comum (mesmo com a existência das salas “treináveis” e “educáveis”), com uma forma de organização específica e característica das instituições de ensino especial, com toda uma estrutura diferenciada, onde além da preocupação com a escolaridade desses sujeitos há uma outra relacionada à preparação para o trabalho e além disso, o papel desempenhado por uma equipe técnica de cunho terapêutico composta por: psicólogo, terapeuta ocupacional, clínico geral, duas fisioterapeutas e um dentista.

Especialmente, durante esse período em que estive nesse local, me deparei com a questão da educação e do assistencialismo (marca forte do estigma carregado pelo sujeito que tenha qualquer tipo de deficiência).

Se por um lado, me via em muitas situações em que profissionais daquele lugar (e eu não me excluo deles) se preocupavam em estar propondo um tipo de trabalho àqueles sujeitos, para que pudessem trabalhar com suas capacidades e habilidades, de forma que estes pudessem encontrar novos/velhos modos de significar suas intenções e atitudes; por outro lado, foram inúmeras às vezes em que assumíamos uma postura paternalista, como se tivéssemos que proteger esse sujeito deficiente de tudo e de todos. Agora me pergunto: porque esse tipo de postura? Por que ele é: diferente, frágil ou tem que ser tratado com cuidados especiais?³⁰

Considero fundamental que se tenha o conhecimento sobre a deficiência, mas que esse conhecimento seja redimensionado. Afim de que, possamos perceber e enxergar esse sujeito com desejos, vontades e atitudes próprias e que tanto como qualquer outro, faz parte, constitui e se constitui na sociedade em que estamos.

Por motivo da incompatibilidade de horários entre a APAE e a faculdade pedi demissão e comecei a investir em outros campos relacionados à educação, porém agora, num âmbito relacionado a, mas um pouco diferenciado, da universidade.

Foi então, quando comecei a fazer parte de um projeto intitulado “ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTES PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS” do Departamento de Educação Física Adaptada da Faculdade de Educação Física da Unicamp, assumindo o papel de monitora num trabalho com adultos portadores de deficiência mental. Minha atuação se iniciou no ano de 1997 e foi até o 1º semestre de 2000.

O objetivo do trabalho era propiciar a esses sujeitos a oportunidade de participarem de algumas vivências relacionadas às diversas modalidades do esporte, tais como: handebol, vôlei, basquete, atletismo, ginástica olímpica, tênis e a natação. Além de outras atividades relacionadas a passeios, caminhadas e visitas às bibliotecas e outros espaços dessa universidade.

Nesse espaço tive a possibilidade de estar atuando num outro contexto, como o da Educação Física (que tem toda uma forma de trabalho

³⁰ Todas essas palavras revelam uma concepção do sujeito deficiente enquanto sujeito e

peculiar, e várias formas de ligação com a Educação em si), onde houve espaço para planejar atividades, propor, avaliar o modo de trabalho, reformular, trocar experiências com profissionais de outras áreas. E ainda o trabalho com adultos, com os quais, até então, eu pouco tinha tido a oportunidade de trabalhar.

Da mesma forma, foram singulares as experiências vivenciadas no Centro de Convivência de Afásicos do IEL, onde pude aprender bastante, não só no que se refere ao âmbito profissional (trabalho com filmagem, planejamento, proposição de atividades, transcrições de fitas e avaliação sobre o próprio trabalho), mas em termos de convivência humana e do conhecimento de uma nova realidade, que até então, também por mim era desconhecida, levando a redimensionar o trabalho realizado pelo educador, inclusive no âmbito da pesquisa.

Não menos importantes foram os estágios realizados durante o curso. Entretanto, poderiam tornar-se mais proveitosos, se fizessem parte da nossa formação acadêmica desde o início de nosso curso, mostrando-nos as diversas possibilidades de atuação no campo de trabalho. Além do mais, o pouco tempo que permanecemos na escola (que é o alvo principal dos estágios realizados, com exceção do estágio em educação não-formal), nos dá poucos subsídios para conhecê-la.

Talvez, se houvesse um espaço mais concentrado de tempo, garantido na grade curricular de curso, para a permanência na escola e em outros espaços possíveis de realização do estágio (ONGs, empresas, instituições, hospitais), teríamos melhores condições de conhecimento sobre essas diferentes realidades de trabalho, o que contribuiria, em muito na nossa formação profissional.

Esse período em que estamos na faculdade, se caracteriza muitas vezes como um momento em que nos encontramos bastante perdidas (os) e temos pouquíssima dimensão dos diversos cenários profissionais em que podemos atuar, enquanto profissionais de Educação. Só mais tarde acabamos por saber que os mesmos extrapolam o âmbito da educação formal (escola).

não aquele que é dono de suas próprias vontades e desejos. (reflexão pessoal)

Opondo-se consideravelmente à sistemática de trabalho veiculada pela escola tradicional, há inúmeras outras possibilidades no âmbito da educação não-formal, na qual, há uma forte preocupação com a questão da mudança social, com vistas a favorecer uma maior participação dos sujeitos envolvidos, interação entre os mesmos no processo da construção do conhecimento e a formação de um espírito crítico acerca da realidade em que vivemos.

Nesse sentido, a possibilidade de conhecimento e vivências nos vários campos de atuação, nos dá a oportunidade da construção de um olhar que redimensiona o nosso próprio papel, enquanto profissionais da Educação.

Toda essa experiência relatada e colocada em perspectiva, ganha ainda uma outra dimensão na medida em que reflito sobre a minha posição no trabalho com idosos afásicos no CCA, enquanto pesquisadora e profissional da Educação. Tal experiência remete-me ao início do trabalho, incitando-me ainda a indagar sobre o desenvolvimento humano, sobre a concepção e as condições desse desenvolvimento, sobre suas possibilidades e limites, bem como os alcances de um trabalho que se caracteriza como educacional.

6. ANEXOS:

6.1 Esclarecimentos sobre a afasia (anexo 1)

CONVERSANDO SOBRE AFASIA



**AMBULATÓRIO DE
NEUROLINGÜÍSTICA
HC-FMUSP**

Realização:

AMBULATÓRIO DE NEUROLINGÜÍSTICA DO DEPARTAMENTO DE NEUROLOGIA DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS E DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (PAMB do HC - Clínica de Neurologia - 6º andar - Sala 4)

**Letícia Lessa Mansur
Ana Paula Delgado
Mirna Lie Hosogi
Andréa Viude
Lucia N. Takahashi**

**Maria Lucia M. de Oliveira
Viviane P. P. Silva
Dr. Milberto Scaff
Dra. Lúcia I. Z. Mendonça
Dr. Paulo Caramelli**

O que é afasia?

Afasia é uma alteração da linguagem e da fala em consequência de uma lesão cerebral como, por exemplo, derrame, tumor cerebral e trauma craniano. A pessoa com afasia pode ter dificuldades para ler, escrever, falar ou compreender o que lhe é dito.

Quem pode ter afasia?

Indivíduos com diabetes e ou hipertensão têm maiores probabilidades de terem derrames cerebrais e em consequência apresentarem afasia. Mas, não são só os diabéticos e os hipertensos, qualquer pessoa está sujeita aos riscos decorrentes da vida moderna como, acidentes de trânsito e outros que podem provocar lesões cerebrais. Portanto, qualquer pessoa de qualquer idade, raça ou sexo pode ter afasia.

Como a afasia pode afetar a comunicação?

A gravidade do quadro varia desde um mutismo total, isto é, não conseguir falar nada até ter apenas dificuldades para "lembrar" as palavras. Algumas pessoas afásicas, quando falam, podem trocar os sons das palavras (por exemplo, falar "sacato" ao invés de sapato) e ou mesmo trocar palavras de um mesmo contexto (por exemplo, falar "mesas" quando a intenção era falar cadeira). O afásico também pode apresentar dificuldades para compreender o que lhe é dito. A afasia, às vezes, compromete a comunicação escrita (a leitura, a compreensão da leitura e a escrita).

O que se deve fazer quando algum familiar tem estas dificuldades?

Inicialmente, são necessários: uma avaliação médica de um neurologista para diagnosticar a origem do problema e uma avaliação das alterações da linguagem feita por um fonoaudiólogo. Este indicará ou não tratamento fonoaudiológico e orientará a família sobre as possibilidades de comunicação com o paciente afásico.

Como é o tratamento fonoaudiológico?

O tratamento fonoaudiológico tem por objetivo melhorar as condições de comunicação do paciente, tanto para entender o que lhe é dito como para se expressar através da linguagem.

Nas sessões terapêuticas o paciente tem a oportunidade de vivenciar as situações de comunicação problemáticas e com auxílio do fonoaudiólogo buscar os meios para sanar estas dificuldades ou lidar com elas da melhor maneira possível, reduzindo assim o nível de ansiedade e frustração. Em algumas situações o afásico, além do tratamento fonoaudiológico, necessita de tratamento fisioterápico, de Psicólogos especializados e de terapeutas ocupacionais.

A afasia afeta a inteligência?

Não, embora as dificuldades de comunicação possam levar o paciente a se comunicar de modo confuso, é importante não confundir afasia com deficiência mental ou doença psiquiátrica.

A pessoa afásica pode ter outras dificuldades?

Sim. Alguns afásicos podem ter outras dificuldades além do problema de linguagem. As mais comuns são: dificuldades motoras nos membros (braço e perna direitos) e ou alterações na movimentação dos órgãos da fala (disartria ou apraxia) e dificuldades visuais.

6.2 Folheto explicativo do CCA (anexo 2)



julho - 2000

Laboratório de Neurolingüística
Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas

1. Histórico

A Neurolingüística é um dos campos mais recentes da Lingüística. No Brasil, ela aparece como disciplina de curso de Graduação (Letras e Lingüística) e também como área de pesquisa na Pós-graduação, apenas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - e isso a partir dos anos 80.

A área de Neurolingüística da UNICAMP, por sua tradição discursiva, mudou a concepção do que se constitui um *fato de linguagem* no contexto patológico, contribuindo, assim, para a discussão da relação de fatos normais com patológicos, bem como para a reinterpretação da noção de "erro", em condições normais de produção da linguagem.

No IEL, a área de Neurolingüística desenvolveu-se a partir do estudo lingüístico de processos patológicos de linguagem e de sua relação com processos cognitivos. Este estudo fez-se por meio do acompanhamento longitudinal de sujeitos cérebro-lesados, prática esta inteiramente assentada em princípios discursivos de funcionamento da linguagem.

O que caracteriza essa forma de encarar os fatos patológicos e sua relação com a normalidade é o fenômeno da *significação* produzida e interpretada por alguém, bem como o modo de formulá-la para alguém, levando em conta as condições contextuais e históricas desse processo. Isto significa uma mudança radical no olhar e na atitude de enfrentar os fatos patológicos, tradicionalmente derivados de tarefas descritivas. Importa para um estudo discursivo dessa natureza o *sujeito* exercendo com *outros* a linguagem nas diversas práticas discursivas às quais estão expostos. Por essa razão, o trabalho com sujeitos cérebro-lesados em grupo - o Centro de Convivência de Afásicos (CCA) - foi cada vez mais ganhando sentido no interior de uma proposta discursiva de estudo da linguagem, no contexto patológico.

O CCA está ligado ao Laboratório de Neurolingüística - LABONE - que reúne os investimentos teóricos e metodológicos da área de Neurolingüística do IEL onde tem-se investido em pesquisas longitudinais no campo da patologia da linguagem e da investigação das relações entre linguagem, cognição e sociedade. Dessas pesquisas derivam dissertações de mestrado, teses de

doutorado e projetos de iniciação científica. Até o momento, a área de Neurolingüística tem finalizadas cerca de 11 dissertações, 6 teses e 11 projetos de iniciação científica.

O Centro de Convivência de Afásicos (CCA), criado em 1989 por uma ação conjunta do Departamento de Lingüística/IEL e do Departamento de Neurologia/FCM (ambos da Unicamp), está ligado à Unidade de Neuropsicologia e Neurolingüística (UNNE), que congrega docentes e pesquisadores dos dois departamentos, responsáveis pelo acompanhamento clínico-terapêutico de sujeitos cérebro-lesados. A UNNE é produto de um convênio firmado, também em 1989, entre duas Unidades de ensino e pesquisa da Universidade, o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e a Faculdade de Ciências Médicas (FCM).

Após 8 anos de funcionamento em instalações provisórias, foi inaugurada, em 20 de março de 1998, a sede própria do CCA, nas dependências do IEL: um prédio térreo de 100m² com revestimento acústico, contendo uma sala de convívio com vários ambientes e espelho-espião, duas salas de atendimento individual, uma sala para projetos e arquivos, dois banheiros - um deles adaptado para deficientes físicos - e uma secretaria.

2. Dinâmica do CCA (normas de funcionamento)

Fazendo parte das atividades de pesquisa e docência da Neurolingüística, uma das áreas do Departamento de Lingüística, o CCA é, sobretudo, um espaço de interação entre pessoas afásicas e não afásicas. Afásico é o sujeito que, após algum dano cerebral (causado por acidentes vasculares, traumatismos crânio-encefálicos, tumores), apresenta dificuldades na produção de recursos expressivos e interpretativos da linguagem e em sua relação com outros processos cognitivos.

Os encontros do CCA são organizados em três programas: linguagem, expressão teatral e educação física. No primeiro são propostas diversas situações discursivas (discussões em grupo sobre temas da atualidade, leitura de jornal e revistas, visitas a museus e exposições, dramatizações de cenas cotidianas, palestras, audiência de filmes, jogos) e produções textuais (diálogos, narrativas, comentários, recontagem de histórias etc.). No segundo,

são desenvolvidos trabalhos de expressão teatral, através dos quais se procura levar em conta, por meio de atividades que envolvem pantomima e improvisações (verbais e não verbais), a percepção de possibilidades significativas e expressivas que se abrem a partir da interação da linguagem com a gestualidade. No terceiro programa -educação física- visa-se sobretudo as diversas formas de movimento e expressão, sejam elas produzidas individualmente ou em grupo, no contexto da prática de jogos esportivos, dança e expressão corporal.

Através desses programas, o objetivo do CCA tem sido a restituição de papéis sociais, a partilha de um espaço simbólico de experiências, o fortalecimento de quadros interativos, a evocação de práticas discursivas, a reorganização lingüístico-cognitiva de sujeitos cérebro-lesados e a recomposição de aspectos ligados à subjetividade. O objetivo científico desse trabalho é compor um quadro relacional entre processos afeitos à linguagem e à cognição humanas.

3. Ambulatório de Neuropatologia da linguagem

As atividades (de grupo e de acompanhamento individual) do CCA, a partir de março de 1998, vinculam-se ao Hospital de Clínicas da Unicamp sob a forma de um ambulatório (*Neuropatologia da Linguagem*) que funciona no IEL e está voltado para a desmedicalização do trabalho terapêutico com sujeitos cérebro-lesados. Esta providência prática integra os interesses que os docentes responsáveis pelo funcionamento do CCA têm na preservação da orientação teórica que o sustenta, de modo a fortalecer a natureza tripartite que motivou sua criação, isto é, docência, pesquisa e assistência.

4. Pesquisas

O CCA tem sido um verdadeiro laboratório de dados e conceitos que tem servido à docência (cursos de graduação, pós-graduação e extensão, orientação de teses e dissertações, estágios teórico-clínicos) e à pesquisa, tanto individual quanto integrada.

4.1. Projeto Integrado em Neurolingüística: "Contribuições da pesquisa neurolingüística para a avaliação do discurso verbal e não-verbal" (CNPq)

Este projeto tem estimulado um contexto acadêmico promissor na formulação teórico-metodológica das condições patológicas da linguagem. Tal projeto tem investido na organização dos dados da área, com vistas à elaboração de um conjunto de princípios protocolares de avaliação do discurso de sujeitos cérebro-lesados e à organização de um banco de dados em Neurolingüística. Também tem reunido alunos (bolsistas e pós-graduandos) num trabalho integrado, proporcionando-lhes condições de avançar na sua formação acadêmica em Neurolingüística.

4.2. Projeto em Neurolingüística: "Centro de Convivência de Afásicos: práticas discursivas, processos de significação e propriedades interativas" (FAPESP)

O objetivo central desse Projeto é o estudo da dinâmica de funcionamento do CCA, destacando três aspectos: o trabalho com linguagem, com expressão teatral e corporal. Essas três unidades de análise dizem respeito às práticas discursivas, aos processos de significação verbais e não verbais e às propriedades psicossociais que caracterizam o CCA.

5. Atividades de Extensão

5.1. Curso: "Linguagem e processos de significação: Centro de Convivência de Afásicos (CCA)" - 45 horas

O objetivo central de atuar em cursos de extensão universitária é divulgar as pesquisas técnico-clínicas desenvolvidas na área de Neurolingüística à comunidade de profissionais que atua pedagógica e/ou clinicamente no campo da linguagem (em contextos de aquisição e envelhecimento normal ou patológico).

Docentes responsáveis pelo funcionamento do CCA

Profª Drª Maria Irma Hadler Coudry
Profª Drª Edwiges Maria Morato

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Prof. Dr. Benilo Pereira Damaceno (Avaliação Neurológica e Neuropsicológica)

DEPARTAMENTO DE NEUROLOGIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS



Caixa Postal 6045
Campinas, SP - CEP 13081-970
Fone: (0xx19) 788-1537 / Fax: 289-1501
e-mail: cca@iel.unicamp.br

7. BIBLIOGRAFIA

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e Discurso : história e literatura.** São Paulo : Editora Ática, 1995. 96p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 2ª edição. São Paulo : Editora HUCITEC, 1981. 196p.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição social da memória : uma perspectiva histórico-cultural.** Ijuí : Editora UNIJUÍ, 2000. 216 p. (Coleção educação)

BRUHNS, Heloisa Turini. **Conversando sobre o corpo (org.).** 3ª edição . Campinas : Papirus, 1989. 107p.

COUDRY, Maria Irmã Hadler. **Diário de Narciso : discurso e afasia análise discursiva de interlocutores com afásicos.** 2ª edição. São Paulo : Martins Fontes, 1996. 205p. (Texto e linguagem)

EZPELETA, Justa , ROCKWELL, Elsie. (traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa) **Pesquisa Participante.** São Paulo : Cortez Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais : morfologia e história.** São Paulo : Companhia das Letras, 1989. 281 p.

GÓES, Maria Cecília. **A natureza social do desenvolvimento psicológico.** Cadernos Cedes : Pensamento e Linguagem : estudos na perspectiva da Psicologia Soviética , Campinas, n.24, p. 17-21, jul. 1991.

HUBERT, M. D., DEGIOVANI, R. **Associações de Pessoas Afásicas.** PONZIO, J. *O afásico : convivendo com a lesão cerebral.* São Paulo : Santos Editora, 1995. cap. 12.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula.** Ijuí : Editora UNIJUÍ, 2000. 125p. (Coleção Educação)

LÉTORNEAU, P. –Y. **Conseqüências psicológicas da afasia.** *O afásico : convivendo com a lesão cerebral.* São Paulo : Santos Editora, 1995. Cap. 4.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação : aborda gens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

METELLUS, J. et al. **A vivência corporal do afásico.** *O afásico : convivendo com a lesão cerebral.* São Paulo : Santos Editora, 1995. Cap.3.

Metodologia do Ensino de Educação Física / coletivo de autores. São Paulo : Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

MORATO, Edwiges M. **Das funções e do funcionamento da linguagem : um estudo das reflexões de L. S. VYGOTSKY sobre a “Função reguladora da linguagem” e algumas implicações lingüístico-cognitivas para a Neuro- lingüística.** Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 165p

MORATO, Edwiges M. **Rotinas significativas e práticas discursivas : relato de experiência de um Centro de Convivência de Afásicos.** (a sair) Distúrbios da comunicação. São Paulo : PUC-SP, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY : Aprendizado e Desenvolvimento : um processo sócio-histórico.** São Paulo : Editora Scipione, 1995. 111p. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

PONCET, Michel. **Prefácio.** *O afásico : convivendo com a lesão cerebral.* São Paulo : Santos Editora, 1995.

PONZIO, J. et al. (Traduzido por Ana Lúcia Túbero, Clara M. Nagamine Hori, Danuza Nunn, Edi G. Oliveira). **O afásico : convivendo com a lesão cerebral.** São Paulo : Santos Editora, 1995. 255p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis : Vozes, 1995. 138p. (Educação e Conhecimento)

SEMÂNTICA. In : XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro.** Rio de Janeiro : Ediouro, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico : diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade.** 5ª edição. São Paulo : Cortez Editora e Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea. Série Metodologia e crítica da ciência).

SINTAXE. In: XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro.** Rio de Janeiro : Ediouro, 1997.

SILVA, Ana Márcia. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional.** Cadernos Cedes : Corpo e Educação, Campinas, n.48, p. 5-29, ago. 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos Cedes Relações de Ensino : Análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas, n.50, p. 5-7 e 27-41, abr. 2000.

SMOLKA, et al. **Práticas Sociais, Processos de Significação e Educação Prospectiva.** Projeto Integrado de Pesquisa/Cnpq. Campinas, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo : estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas : Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea)

SOUZA, Flávia Faissal. **O Programa de Educação Física.** In: Congresso Latino americano de Neuropsicologia, 06, 1999, Cuba. Livro de Resumo

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo : Atlas, 1987.

TUBERO, Ana Lucia, HORI, Clara M. Nagamine. **A situação do afásico no Brasil.** PONZIO, J. *O afásico : convivendo com a lesão cerebral.* São Paulo : Santos Editora, 1995. Cap. 13.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6ª edição. São Paulo : Martins Fontes, 1998. 191p. (Psicologia e Pedagogia)

_____. **Pensamento e Linguagem.** 2ª edição. São Paulo : Martins Fontes, 1998. 194p. (Psicologia e Pedagogia).

UNICAMP. IEL. Centro de Convivência de Afásicos. Programa de Educação Física : **Percepções e sensações.** Campinas : IEL/CCA, 1999. 65 min., color. (fita de vídeo nº 98 – VHS – trabalho)