



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRILHANDO PERCURSOS E CONSTRUINDO CAMINHOS: POSSÍVEIS
RELAÇÕES ENTRE TERAPIA OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO**

MARIANE BOSQUIERO PAPINI

Dissertação apresentada ao instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência -
Memória – Formação

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Setembro – 2011

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRILHANDO PERCURSOS E CONSTRUINDO CAMINHOS: POSSÍVEIS
RELAÇÕES ENTRE TERAPIA OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO**

MARIANE BOSQUIERO PAPINI

Dissertação apresentada ao instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência -
Memória – Formação

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Setembro - 2011

370 Papini, Mariane Bosquiero
P217t Trilhando percursos e construindo caminhos: possíveis
relações entre terapia ocupacional e educação / Mariane
Bosquiero Papini. - Rio Claro : [s.n.], 2011
136 f. : il., figs., fots.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Rosa R. M. de Camargo

1. Educação. 2. Histórias de vida. 3. Cotidiano. 4. Práticas
de escrita. I. Título.

Às crianças e adolescentes que enriquecem a cada dia minhas experiências profissionais e pessoais, dedico com imenso carinho este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a professora Maria Rosa por tornar esse estudo possível, por acreditar, confiar e possibilitar meu crescimento intelectual e pessoal.

Ao CAP, muito mais do que um local de trabalho e pesquisa, obrigada pelo aprendizado e pela amizade de todos.

Sou grata às Professoras Roseli e Maria Antonia pelas contribuições dadas a esta pesquisa, por época do Exame de Qualificação.

Ao Metuia (Paty, Carlinha, Mayra, Ró, Ana....entre outros), que sempre me impulsionaram a seguir em frente.

Com carinho aos meus pais, irmãos, familiares, amigos e ao meu querido marido, muito obrigada pelo apoio, colaboração e paciência na realização de mais uma etapa na minha vida.

A todos que de alguma forma compartilharam comigo esta experiência.

Enfim, obrigada “Deus”, por não me deixar nunca desistir dos meus ideais e sonhos, e por colocar tantas pessoas especiais em minha vida.

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (Jorge Larrosa e Walter Kohan)

Resumo: O trabalho desenvolvido e aqui apresentado visa compreender possíveis relações entre terapia ocupacional e educação, a partir de uma experiência profissional vivida pela autora, tendo como sujeitos participantes crianças e adolescentes, provenientes de encaminhamentos escolares, que frequentam o setor de terapia ocupacional no Centro de Atendimento Psicopedagógico “Professor Jerson Benedito Pio” (CAP), localizado no município de Cordeirópolis-SP. A pesquisa é de abordagem qualitativa, contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, e tem como base e suportes teóricos estudos que visam às práticas culturais e sociais. O principal objetivo da pesquisa é levantar elementos que possam trazer contribuições para a reflexão de possíveis relações entre a terapia ocupacional e a educação, a partir de um posicionamento que foca os sujeitos envolvidos (crianças e adolescentes que são encaminhados da escola pública para acompanhamento no setor de terapia ocupacional). O estudo detectou a necessidade de se atentar para elementos observados nas histórias de vida, em acontecimentos cotidianos, nas práticas da escrita que envolve os sujeitos considerando o olhar intencional terapeuta-pesquisadora é de fundamental importância em meio a significados para ações educacionais.

Palavras chaves: terapia ocupacional; educação; histórias de vida; cotidiano; práticas da escrita.

Abstract: The work presented here aims understanding a relationship between occupational therapy and education sector, it based on the author's professional experience, with focus on children and adolescents, people referrals from public school to occupational therapy sector in psycho pedagogical service center (CAP) "Professor Jerson Benedito Pio", in Cordeirópolis city, São Paulo province. The research is a qualitative approach including an inquiry methodology that emphasizes the description, induction, grounded theory and the study of personal perceptions, based on theoretical studies and supports aimed at cultural and social practices. The main goal is to raise elements that might bring contribution into the thinking of the relationship between occupational therapy and education, from a position that focuses on the subjects involved (children and adolescents who are referred from public schools to be monitoring by therapy occupational sector), where elements such as life history, quotidian events, writing practice and intentional look are of fundamental importance in the midst of meanings for educational activities

Keyword: occupational therapy, education, life's history, quotidian, writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caderno transformado em diário.....	53
Figura 2 – Escrita de uma peça teatral.....	55
Figura 3 – Escolha de fantasias	55
Figura 4 – Transformando-se em um personagem.	56
Figura 5 – A escrita de uma carta.	58
Figura 6 – Narrativa realizada através de um desenho.....	61
Figura 7 – A prática da escrita.....	62
Figura 8 – Lenda Urbana – O lobo.....	63
Figura 9 – O Cartão Postal.....	67
Figura 10 – Carta para mãe.	71
Figura 11 – Escolha dos fantoches.	73
Figura 12 – Confeccionando os convites para a apresentação do teatro.....	74
Figura 13 – “A Reciclagem”, Teatro de Fantoches.....	75

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	10
1 PRIMEIRO PASSO: A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	14
1.1 Iniciando o caminhar: trajetória de formação, atuação e identificação com o objeto de estudo	14
1.2 Um breve histórico da terapia ocupacional e sua constituição como campo de conhecimento e de atuação (rumo à educação)	21
2 POR ONDE ANDAR, QUE CAMINHOS CRIAR: TRATAMENTO DO MATERIAL E DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
2.1 Um levantamento de estudo realizado	30
2.2 Caminhos metodológicos percorridos	32
2.3 Caminhos teóricos percorridos	35
3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA, UM CAMINHAR: O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO	39
3.1 Início de um percurso: a “seleção” dos sujeitos	40
3.2 Sobre o CAP: local de trabalho, local de pesquisa, território de aprendizado, experimentação e reflexão	42
3.3 O cotidiano, o dia a dia: como se deu este caminhar	46
4 EM MARCHA: CENAS QUE COMPÕEM QUADROS E HISTÓRIAS.....	49
4.1 Cenas do cotidiano, quadros que se compõem, histórias que se dão a ver.....	50
5 CAMINHOS PERCORRIDOS: POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO MÚTUA ENTRE TERAPIA OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO	80
5.1 Cotidiano e história de vida	80
5.2 A prática da escrita	87
5.3 O exercício do olhar	94
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	100
BIBLIOGRAFIA	105
APÊNDICE	110
Apêndice A	110
Apêndice B	126
Apêndice C	135

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe levantar elementos que possam contribuir para algumas reflexões que aproximem a atuação da terapia ocupacional na educação. São reflexões que têm seu ancoradouro nas experiências realizadas e relatadas durante a prática profissional da pesquisadora como terapeuta ocupacional no campo da educação, especificamente no Centro de Atendimento Psicopedagógico Professor Jerson Benedito Pio, localizado no município de Cordeirópolis.

A pesquisa desenvolve-se nesse contexto, considerando as atividades elaboradas e realizadas por crianças e adolescentes durante os acompanhamentos de terapia ocupacional. Trata-se de atividades pautadas em um trazer e um fazer cotidianos, em que histórias de vidas remetem a uma construção de sentidos e relações.

Em meio a tantas questões que surgem referentes à educação, pensar na prática e experiência profissional e no que a terapia ocupacional pode contribuir para um outro olhar talvez possa abrir caminhos para outros significados e sentidos para crianças e adolescentes em suas ações educacionais.

Dessa forma, considera-se importante conhecer o que é a terapia ocupacional e, entre as suas áreas de atuação, refletir sobre sua relação com a educação.

Como terapeuta ocupacional, atuando desde 2005 com essas pessoas e especificamente no CAP, tem sido uma preocupação, a partir da minha prática profissional, buscar entender essa relação, uma vez que pessoas provenientes das escolas integram com bastante frequência o setor de terapia ocupacional e/ou acompanhamentos em grupos e oficinas realizados no CAP. Muitas vezes é possível construir um caminho no qual as possibilidades do aprender fincam suas bases na singularidade, na experiência trazida, vivida e relatada por essas crianças e esses adolescentes, cujo cotidiano é parte integrante desse processo.

Escrever histórias e trilhar caminhos percorridos muitas vezes acaba nos levando a parar e pensar no presente, vislumbrando novas (outras) perspectivas. Dessa forma, com o acúmulo de experiências, estas me instigaram a parar, pensar e

refletir sobre a minha prática como terapeuta ocupacional, envolvendo o campo educacional. Trago para este trabalho o cotidiano de uma terapeuta ocupacional, no qual existe a possibilidade de experimentar a prática e refletir sobre ela em meio às atividades realizadas pelas crianças e pelos adolescentes, que passam por acompanhamento neste campo.

Na tentativa de um olhar intencional para a minha própria história de vida, como terapeuta ocupacional, surge e se potencializa a escrita desta dissertação, juntamente com a necessidade que o próprio campo da terapia ocupacional e o da educação apresentam, ao dividir experiências no âmbito científico, visto que ainda existem poucas pesquisas que contemplem essa temática.

Esta pesquisa se realiza ancorada na concepção de que a atividade é objeto frequente de estudo no campo da terapia ocupacional. Tal concepção é inerente a um fazer que envolva as atividades, os sujeitos (crianças e adolescentes) e a pesquisadora, esta como participante ativa do processo, buscando assim um aprofundamento teórico nas ações que vêm sendo realizadas por meio da prática da terapia ocupacional, particularmente no contexto educacional, com o qual me deparo em minha atuação.

Pesquisas e publicações acerca da trajetória da terapia ocupacional, como um campo de atuação, consistem em uma história bastante recente; no entanto, segundo De Carlo (2001), a atividade vista como um recurso terapêutico vem sendo utilizado desde os nossos primórdios, de uma forma não científica; como exemplo, quando os humanos realizavam desenhos e pinturas nas cavernas, há indícios de que referiam-se à representação de temores, alegrias, vivências no cotidiano, o que nos leva a inferir que estariam elaborando-os internamente, dando sentido às suas histórias. As atividades na terapia ocupacional são elementos essenciais; por meio delas as relações se estabelecem, marcando-a como sua principal característica; dessa forma, o exercício de olhar para as atividades realizadas por essas crianças e esses adolescentes é fundamental para o procedimento de análise do *corpus* apresentado nesta pesquisa.

O uso de atividades na terapia ocupacional é um recurso que se constitui para a expressão e criação de sentidos/afetos; pensando assim, é possível falar do fazer

humano como uma forma de compreender potencialidades, habilidades, dificuldades, fragilidades. O terapeuta ocupacional, por sua vez, obtém uma intimidade com as atividades, tendo uma percepção destas em seus aspectos físicos, sensoriais, mentais, culturais, sentimentais, históricos e políticos; e se utiliza delas como formas de expressão e de transformação do outro.

A atividade humana tem uma dinâmica própria, oferece sensações, dificuldades, solicita resoluções, estimula e provoca novas ações e novas reflexões. A atividade carrega consigo a potencialidade da transformação e, em terapia ocupacional, essa potencialidade poderá ser desenvolvida ou não, de acordo com os objetivos, as técnicas e o suporte teórico de quem a utiliza [...] acredito, porém, que as sementes da transformação podem ser lançadas em muitos lugares, no cotidiano, e começar a integrar a dinâmica da história, num movimento dialético (FERRIOTTI, 2003, p.90).

Assim pensando e tendo como base os estudos de De Carlo e Bartalotti (2001) e Ferriotti (2003), na terapia ocupacional, as atividades possibilitam ao sujeito conhecer sua história, realizar vivências e passar por experiências na medida em que:

[...] o encontro inicial entre terapeutas e pacientes estabelece um resgate biográfico no campo das atividades, no qual se descobrem interesses, habilidades e potencialidades que delineiam caminhos possíveis no rol das atividades e produção humana (DE CARLO, BARTALOTTI, 2001, p.34).

Delineia-se, como objetivo geral, levantar elementos que possam trazer contribuições para o campo da terapia ocupacional e da educação, a partir de um posicionamento que foca os sujeitos envolvidos – crianças e adolescentes – encaminhados da escola pública para acompanhamentos do setor de terapia ocupacional, tendo em vista a sua história de vida e os acontecimentos cotidianos, em meio a significados para ações educacionais.

Entendemos também que, para de fato conseguir analisar e buscar as relações entre terapia ocupacional e educação, é relevante levar em conta o contexto ao qual a pesquisa se remete, os sujeitos pertencentes a este espaço e as atividades realizadas por esses sujeitos.

Decorrente da proposição do objeto de estudo e das leituras teóricas realizadas, estas se nortearam por eixos que poderíamos nomear de “eixos temáticos”, sendo eles: o cotidiano e as histórias de vida, a prática da escrita e o

exercício do olhar. Os capítulos que compõem este texto organizam-se na configuração desses eixos.

No primeiro capítulo, apresenta-se como surgiu o interesse pelo tema, constituindo assim o objeto de estudo para a pesquisa a partir de um traçado da terapia ocupacional como área de atuação e um breve histórico como campo de conhecimento, enfocando a trajetória da pesquisadora em relação à educação.

O segundo capítulo desenha o caminhar metodológico da pesquisa, apresentando delineamentos que norteiam o trabalho, considerando o levantamento de publicações na área de terapia ocupacional e educação, bem como aportes teóricos que possibilitam e embasam a trajetória desta pesquisa.

No terceiro capítulo, contextualiza-se a pesquisa de campo e local de atuação profissional, ou seja, a descrição do local onde foram realizados os acompanhamentos de terapia ocupacional, com base em documentos oficiais da própria instituição e, em seguida, apresenta-se como foi feita a “seleção dos sujeitos” envolvidos neste estudo.

O quarto capítulo é composto por episódios centrais organizados em decorrência dos registros elaborados por crianças e adolescentes em suas atividades, bem como do registro feito pela pesquisadora durante esse processo e a análise do material coletado.

O quinto e último capítulo ancora-se nos estudos realizados, buscando compreender a importância da história de vida e os acontecimentos cotidianos, a prática da escrita e o exercício do olhar, entre outros aspectos, aos quais se pode relacionar o campo de estudo e atuação do terapeuta ocupacional com a educação. Na finalização deste texto, são apresentadas algumas considerações.

1 PRIMEIRO PASSO: A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, relato a constituição do objeto de estudo, demarcada pelo início da minha trajetória de formação e atuação, que remete a inúmeras questões, entre elas a tênue relação entre terapia ocupacional e educação. A necessidade de aprofundar esses estudos passa pela busca do entendimento de aspectos da educação, vislumbrados a partir de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação¹, sobretudo nas discussões feitas nas disciplinas cursadas, bem como nos grupos de estudos: “Linguagens, Experiência e Formação” e “A Aventura da Escrita”², o qual frequentei durante todo o processo de elaboração e escrita da dissertação.

Num segundo momento, descrevo um breve histórico da terapia ocupacional, trazendo aspectos importantes que podem alimentar e fomentar possíveis diálogos e contribuições para redimensionar a relação entre terapia ocupacional e educação.

1.1 Iniciando o caminhar: trajetória de formação, atuação e identificação com o objeto de estudo

O interesse pelo tema está entrelaçado a dois momentos de minha vida: a formação inicial em terapia ocupacional e a atuação nesse campo profissional.

Há nove anos, a terapia ocupacional faz parte da minha história de vida, o que coincide com o ingresso no curso de graduação, mas não é seguro afirmar quando começou o interesse pela profissão; no entanto, certa sensibilidade já permeava anteriormente meus olhares, quando acompanhei familiares que necessitavam de apoio desse profissional; assim, a escolha pelo curso, pela profissão e pela vida de ser uma terapeuta ocupacional foi tomando contornos.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, em Rio Claro (Unesp – Rio Claro), Linha de pesquisa: Linguagens, práticas culturais e formação.

² Grupo de estudos e pesquisa: Linguagens, experiência e formação e A Aventura da Escrita, estão sob a coordenação da Professora Doutora Maria Rosa R. M. de Camargo.

Ao ingressar no curso de graduação, mal sabia o que era ser um terapeuta ocupacional, tinha conhecimento de uma ou duas áreas em que esse profissional poderia atuar, porém tudo muito superficial; foi a partir do segundo ano do curso de graduação, nos estágios de observação que abrangiam a vivência em algumas áreas de atuação, que me identifiquei com a concepção da terapia ocupacional social, bem como a atuação do terapeuta ocupacional na saúde mental, porém ainda não certa de qual área gostaria de seguir.

Em nenhum momento pensei que poderia atuar como terapeuta ocupacional no campo da educação, por não ter tido contato, durante a graduação, com essa área de conhecimento, e também por ser essa interseção uma área bastante incipiente, tanto em termos da prática como da produção científica. Em boa parte das publicações a que tive acesso, até o momento, a interface da terapia ocupacional e educação se dá por meio da educação especial, trabalhada na perspectiva da deficiência, tendo como principal objetivo a inclusão de portadores de deficiência na rede regular de ensino. Esta ocorre geralmente pela parceria da escola com o terapeuta ocupacional, por meio de orientações, adaptações e intervenções próprias da clínica da terapia ocupacional.

Nesta pesquisa, há o interesse de ampliar a atuação e a relação com a educação, visto que as crianças e os adolescentes encaminhados para o CAP não são portadores de deficiência e geralmente vêm encaminhados por apresentar algum tipo de dificuldade para a aprendizagem.

Retomando minha história, inicialmente as escolhas acadêmicas persistiram nas áreas social e mental, nas quais foquei um conhecimento mais teórico a partir do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado na área social, em que os estudos contemplaram o tema: Estudando a Ação da Terapia Ocupacional junto ao Autor de Ato Infracional. Já na área de saúde mental, realizei uma pós-graduação³, com a produção científica de um trabalho intitulado: *O acompanhamento terapêutico – como forma de ressignificação do cotidiano*.

³ Pós-Graduação realizada na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, em Botucatu – SP (Unesp – Botucatu), Curso de Aprimoramento Profissional, Reabilitação Psicossocial: um enfoque em terapia ocupacional.

No ano de 2005, após finalizar o curso de pós-graduação, iniciei minha atuação profissional na Prefeitura Municipal de Cordeirópolis, município situado no estado de São Paulo. Prestei um concurso público, mas não tinha informação em qual área atuaria; meu ingresso foi no Departamento de Educação. A princípio atuava apenas em um local, o CAP, que tem como principal atividade o acompanhamento de crianças e adolescentes com dificuldade para o aprendizado. Tinha como objetivo geral aprimorar as habilidades e potencialidades de crianças e adolescentes, amenizando as suas dificuldades e possibilitando outros sentidos para as atividades de aprendizagem.

O CAP conta com salas de intervenção psicopedagógica e uma equipe terapêutica constituída por psicóloga, assistente social, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e pedagogos. A intervenção é iniciada quando crianças e adolescentes são encaminhados pelas escolas por apresentar dificuldades para a aprendizagem, comportamentos inadequados, entre outras queixas.

Ao chegarem à instituição, após o encaminhamento feito pela escola, as crianças e os adolescentes passam por uma avaliação pedagógica, denominada pela equipe do CAP como *avaliação-diagnóstica*, realizada pelos pedagogos das salas de intervenção, que tem como objetivo verificar as dificuldades apresentadas por essas crianças e/ou esses adolescentes, particularmente no campo da alfabetização. Ao se confirmar a elegibilidade para frequentar o CAP, essas crianças / esses adolescentes, em horário oposto ao escolar, frequentam a sala de intervenção pedagógica, bem como acompanhamentos terapêuticos nas áreas de psicologia, terapia ocupacional e fonoaudiologia, que podem ser realizados em grupo, individualmente e/ou em oficinas, dependendo de cada caso. É realizada também uma intervenção com as famílias, inicialmente por meio de uma entrevista feita por um dos profissionais do CAP, que são orientadas a participar e dialogar sempre que necessário com a instituição, bem como acontece com a escola, preconizando um diálogo permanente e regular com os professores dos alunos que ali frequentam.

A parceria com a escola é de extrema importância, pois a partir do diálogo é possível contribuir para o aprendizado de crianças/adolescentes encaminhados ao

CAP, pois na maioria das vezes a escola, por diversos motivos, não consegue ter um olhar mais individual, pelo qual se poderia tornar outros caminhos menos obscuros para a aprendizagem. Do ponto de vista de abordagens refletidas, a terapia ocupacional tem como um dos principais objetivos perceber a singularidade, facilitando a intervenção e tornando o aprendizado mais significativo.

No ano de 2007, iniciei também um trabalho de apoio nas escolas da rede municipal de Cordeirópolis, especificamente no ensino fundamental, com psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Nas escolas, junto ao trabalho da equipe, o terapeuta intervém no processo de escolarização, uma vez que o encaminhamento de crianças e adolescentes é realizado pelo professor da sala de aula, para o setor terapêutico; assim, é iniciada uma intervenção por este profissional, envolvendo o sujeito como um todo na sua cotidianidade⁴.

Durante o caminhar desta pesquisa, no ano de 2009, tive contato com o Projeto Metuia⁵, que se constitui de experiências voltadas à educação, para além da educação especial. Segundo Lopes e Silva:

Experiências nacionais e internacionais têm sido descritas e revelado a escola como foco da atenção da terapia ocupacional. Os objetivos que norteiam esses trabalhos visam, sobretudo, à integração e à inclusão de crianças no sistema regular de ensino, seja na sua primeira inserção escolar ou na transição da educação especial, quer dizer, a inclusão das crianças das salas especiais e/ou escolas especiais para o sistema formal. Os recursos como atividades, recreação, tecnologia assistiva, comunicação alternativa, capacitação e assessoria de profissionais da área de educação entre outros, são estratégias prioritárias da terapia ocupacional para a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais. Entretanto, para além das questões relacionadas à educação especial, as experiências

4 Termo utilizado por Heller (2000), cotidiano, a cotidianidade, é a vida de todos os dias, é o mundo da rotina em que a repetição de atividades permite a re-criação permanente na vida social, onde o cotidiano se forma e é produzido.

⁵ METUIA – Grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de crianças, adolescentes e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte. Sua proposta tem sido a de desenvolver projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em terapia ocupacional social. Dentre suas atividades mais importantes, temos os programas de intervenção de terapia ocupacional em suas interconexões com os setores da assistência social, da cultura, da educação e, também, com a saúde. Ao longo desses dez anos, vários projetos têm sido desenvolvidos por docentes, profissionais e estudantes de terapia ocupacional, nos diferentes núcleos do METUIA. Atualmente, dois núcleos estão em atividade: o da USP e o da UFSCar. A intervenção efetivada por ambos decorre de projetos de extensão universitária e das parcerias estabelecidas em cada um deles, vindo a acontecer em espaços públicos, espaços comunitários e instituições sociais, como escolas, abrigos, centros comunitários e outras organizações sociais que atendem populações em processo de ruptura de redes sociais de suporte (BARROS, LOPES e GALHEIGO, 2007).

do Núcleo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do Projeto METUIA (BARROS, LOPES e GALHEIGO, 2002), desde 2004, demonstram o empenho em trabalhos direcionados às questões específicas da adolescência e da juventude de grupos populares urbanos correlacionados à educação e à escola pública (LOPES; SILVA, 2009, p. 92).

Como afirmei anteriormente, na graduação não tive contato com a área de educação. Foi, sobretudo a partir de enfoques da terapia ocupacional – as atividades, o fazer humano e o cotidiano – que pautei minha prática de atuação. Dessa atuação, emergiu a necessidade de aprofundar os estudos, que se reverteu nesta pesquisa.

Ao constatar que não há somente as questões de dificuldades de aprendizagem postas em um encaminhamento, mas sim outras demandas específicas, como vulnerabilidade social, carência afetivo-cultural, entre outras, o trabalho da terapia ocupacional tem se expandido no campo da educação, ou seja, o que era para ser somente um trabalho de atendimento específico para dificuldades de aprendizagem vai além, provocando uma ampliação do olhar para as condições de vida de cada criança ou adolescente.

Durante esses anos de atuação, pude perceber que a escola nem sempre é o local ideal para aprender, trocar, buscar e proporcionar vivências agradáveis, segundo depoimentos das próprias crianças e dos próprios adolescentes. Para eles, o aprendizado escolar é bastante sofrido e muitas vezes sem sentido. Os motivos são inúmeros, tanto no que concerne às dificuldades na aprendizagem formal, como às vivências diversas e adversas no cotidiano escolar.

Também tenho observado que, no contexto educacional, a contribuição do terapeuta ocupacional não é clara para os demais profissionais, precisamente por ser uma profissão nova e recente, que se vincula à educação. Para esclarecer um pouco mais sobre este campo, foi preciso apresentar à escola e aos profissionais que nela atuam o que é o trabalho da terapia ocupacional e em quais áreas pode contribuir, desmistificando ser apenas uma profissão da área da saúde. Essa apresentação foi, e tem sido, feita de modo a divulgar o trabalho, exemplificando com casos em acompanhamento e buscando interlocução com outros profissionais, particularmente nas escolas em que tenho atuado.

Na história da terapia ocupacional, da qual farei uma breve retrospectiva, a visão clínica e de reabilitação deixa sua marca, e até hoje isto permanece. Aos poucos, percebem-se tentativas de modificar essa concepção por meio de ações práticas. Acredito que, por meio de pequenos atos e ações cotidianas, mudanças podem ocorrer, bem como gerar publicações científicas, necessárias, oriundas desse fazer.

Visando à compreensão da relação com a educação, área na qual tenho atuado, pude considerar, em um levantamento preliminar, que o trabalho da terapia ocupacional é ainda bastante novo e desconhecido. Tenho encontrado, até o momento, poucas produções científicas acerca dessa inter-relação e, quando realizadas, referem-se principalmente à ação na educação especial e educação inclusiva.

É nesse contexto, o educacional, que me deparo com situações nunca vividas anteriormente, situações simples que instigam até mesmo pelo contato com palavras e conceitos que não faziam parte do meu cotidiano e da amplitude de meu olhar profissional. No entanto, essa situação não me impede de pensar em algumas ações que possam gerar diferenças no processo educacional, direcionando um olhar diferenciado para cada criança, uma escuta atenta de cada história, de modo a proporcionar às crianças e aos adolescentes a oportunidade de um aprendizado mais significativo.

A terapia ocupacional constitui um campo, entre outros, em que esferas como a vida cotidiana e histórias de vida emergem, contaminando trajetórias educacionais. Estas geram embates constantes com os quais as escolas, pelo comprometimento social, dificuldades individuais de crianças e adolescentes, expectativas e anseios familiares e das próprias crianças e adolescentes, não conseguem lidar.

Mas afinal qual é a contribuição que a terapia ocupacional pode trazer para a educação? De que modo essa contribuição pode se efetivar?

Essas foram perguntas preliminares, como ponto de partida para a pesquisa proposta, isto é, a proximidade percebida entre o campo da terapia ocupacional e o campo da educação, por terem, ambos, foco privilegiado na atividade humana, no fazer humano, na ação pautada por sentidos possíveis da própria ação e do que se pode gerar a partir dela para os sujeitos envolvidos.

Falando de ações rotineiras, cotidianas e em terapia ocupacional, o espaço dos fazeres, do cotidiano, é o lugar onde podemos exercer nossa prática criadora, transformadora, ou seja, a vida é uma rede de trocas humanas e relações cotidianas, essa é a essência do social, constituída num mundo subjetivo, como diz Heller (2000); focando acontecimentos cotidianos, é possível perceber experiências e singularidades.

Mas que ações são essas? Isso dependerá da história de cada um, da escolha, enfim num fazer subjetivo, de possíveis sentidos gerados com a realização de atividades práticas, na inter-relação entre a terapia ocupacional e a educação, e diversas são as possibilidades. Há um leque enorme de atividades no universo cultural humano, lembrando que uma das vertentes que a terapia ocupacional assume é a de que o sentido maior das atividades é ampliar o viver e torná-lo significativo, criar novas possibilidades e sentidos. Assim pensando, assumimos que não há modelos, receitas, bulas e indicações, mas podemos pensar que:

[...] a eficiência deste instrumento e dessa atuação profissional que reside essencialmente na capacidade de promover rupturas ativas, processuais, no conjunto de experiências vividas e nas tramas significacionais. (CASTRO; LIMA; BRUNELO 2001, p. 57)

Pensar essa relação não tem sido tarefa fácil. Acredito que, nesta pesquisa, pautada em alguns eixos temáticos que podem ser considerados emergentes desses dois campos de conhecimento – a terapia ocupacional e a educação – entrelaçando-os a conhecimentos e saberes expressos por crianças e adolescentes, poderemos articular contribuições mútuas a ambos os campos, alocadas num contexto educacional.

1.2 Um breve histórico da terapia ocupacional e sua constituição como campo de conhecimento e de atuação (rumo à educação)

“Estudar e relatar a história significa olhar para o passado com as dúvidas e questões do tempo presente” (SOARES, 2007, p. 4).

Pretendemos expor alguns marcos importantes da história da terapia ocupacional; para isso, contamos com o auxílio e aporte teórico de diferentes autores brasileiros: Lopes (1999), De Carlo; Bartolotti (2001), Medeiros (2003), Caniglia (2005), Soares (2007), entre outros, os quais serão referenciados ao contar um pouco sobre o histórico da profissão, principalmente sobre seu surgimento e sua trajetória no Brasil.

A Terapia Ocupacional como profissão é resultante do histórico da divisão de classes sociais, com as consequentes especializações do trabalho humano nas sociedades capitalistas, e da tendência de compartimentalização fragmentária do conhecimento. Ela não nasceu de terapeutas ocupacionais. Não nasceu de um objeto de estudo determinado que lhe desse o estatuto de ciência específica (MEDEIROS, 2003, p. 39).

No que se refere ao surgimento da terapia ocupacional, ficaria difícil fazer um histórico linear; é necessário identificar as diferentes características e contextos, os quais vão se assumindo. Lopes (1999, p. 132) assevera que:

O debate sobre o surgimento da profissão de terapeuta ocupacional insere-se na problemática geral da formação de profissionais da saúde e no processo de especialização e subespecialização que ocorreu com maior intensidade, não só nessa área como em todas as demais, a partir do século XIX, em consequência do que se convencionou chamar de Revolução Industrial.

No entanto, na literatura observa-se que o uso terapêutico das atividades nos remete à Antiguidade; acreditava-se que o trabalho, os exercícios, a arte e o artesanato podiam curar (DE CARLO; BARTOLOTTI, 2001). Medeiros argumenta sobre essa proposição:

Nesse sentido questiono as abordagens da história da Terapia Ocupacional que tentam descobrir em datas remotas (3400 a. C., por exemplo) vínculos com dados que justifiquem a Terapia Ocupacional de hoje [...] isto tudo nos vem mostrar a presença da atividade na questão da saúde, mas não diz respeito à Terapia Ocupacional, já que os feitos humanos devem ser interpretados com a compreensão de sua época (MEDEIROS, 2003, p. 36).

O que conhecemos hoje como terapia ocupacional surge na idade contemporânea, tendo como principais marcos históricos a Revolução Francesa (1789) e a Primeira Guerra Mundial (1914), sendo esses alguns momentos bastante marcantes para sua história.

Outro fato importante é que no ano de 1791 o doutor Philippe Pinel, então diretor do asilo de Bicêtre (França), instituiu a terapia por meio da ocupação, iniciando, assim, a reforma psiquiátrica que, posteriormente, foi difundida pela Europa e América, conhecida até então como o “Tratamento Moral”. “A ‘Escola de Tratamento Moral’, proposta [...] baseada na filosofia humanista, foi à escola precursora da Terapia Ocupacional” (DE CARLO, BARTOLOTTI, 2001, p. 23).

Entretanto, somente após a Primeira Guerra Mundial, quando se preparou um grande número de pessoas para tratar de acidentados e neuróticos da guerra, nos Estados Unidos houve a criação de uma escola formadora de terapeutas ocupacionais (1915), por Eleanor Clark Slage (LOPES, 1999). Na Inglaterra e em outros países o estabelecimento da profissão se deu mais tardiamente.

Historicamente a terapia ocupacional se constitui basicamente por indícios da medicina, ou seja, com olhar e foco na saúde e doença, gerando uma visão reducionista da profissão. Ao longo de sua história, adota novas estratégias de tratamento, tendo em vista novas demandas e descobertas técnicas, visando ao homem não apenas como sujeito de saúde e doença, mas incorporando uma visão mais holística deste, interagindo assim com seu ambiente. “A terapia ocupacional transita bem nas várias áreas do saber humano e tem amplo campo de atuação” (CANIGLIA, 2005, p. 45).

No Brasil, o tratamento moral e a terapia pelo trabalho têm sua primeira aparição na segunda metade do século XIX, após a Independência. É importante relatar a influência da família real portuguesa que, naquele momento, deu impulso à reestruturação psiquiátrica, fundando em 1852 o Hospício D. Pedro II, no Rio de Janeiro, que tinha como principal forma de tratamento o trabalho. Posteriormente surgiram outras instituições brasileiras com o intuito de atender pessoas com

dificuldades físicas, sensoriais e mentais. Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais são os estados pioneiros, e muitas dessas instituições existem até hoje (DE CARLO; BARTOLOTTI, 2001).

Ainda não existia a terapia ocupacional como um campo profissional, a terapia pelo trabalho era nomeada como praxiterapia, laborterapia, ergoterapia, sendo esses nomes substituídos após a criação do curso e da profissão, na metade do século XX.

Em 1929 Henrique de Oliveira Matos realizou uma pesquisa na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), referenciando esse tipo de trabalho, situando a terapêutica ocupacional desenvolvida no Hospital Juqueri em um marco científico nacional (DE CARLO; BARTOLOTTI, 2001).

Mesmo tendo como primeiras influências e experiências do uso da ocupação/atividade como tratamento em hospitais psiquiátricos, os primeiros cursos de formação básica profissional surgiram com grande influência norte-americana, marcada pela reabilitação física, principalmente porque, por meio do trabalho terapêutico ocupacional, era possível recuperar os “incapacitados” e realizar a inserção destes no mercado de trabalho.

Entretanto, é de extrema importância relatar sobre a década de 1940, época em que surgiram programas para incapacitados físicos, juntamente com o Movimento de Reabilitação, criados por órgãos governamentais e não governamentais, como: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO), difundindo leis protecionistas aos deficientes. Nesse contexto, foram introduzidos os fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais no mercado de trabalho (MEDEIROS, 2003).

Surgiram cursos preparatórios para técnicos assumirem esse posto de trabalho, mas somente em 1959 inicia-se realmente um curso de formação técnica conceituada para fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Em 1963 foi aprovado o

currículo mínimo para a formação desses profissionais, sendo então considerado como curso universitário:

[...] em 1963, o Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 388/63, homologado pela portaria nº 511/64 do Ministério de educação e Cultura (MEC), justificava que as matérias básicas para a formação daqueles técnicos deveriam ser resumidas ao indispensável, à compreensão e boa condução dos atos terapêuticos que os diplomados seriam chamados a praticar (Brasil, 1974, p. 205), fixando um currículo mínimo para cujo cumprimento estabeleceu-se uma carga horária mínima de 2.160 horas, a serem integralizadas em três anos letivos (LOPES, 1999, p.148).

Enfim, em 1969, a profissão foi reconhecida e regulamentada, juntamente com a fisioterapia. No decorrer histórico da terapia ocupacional, após ser reconhecida e regulamentada como profissão, iniciou-se um período visto como “crise de identidade da profissão”.

Assim, embora as características específicas de cada país e de cada cultura, de acordo com estudo específico de De Carlo e Bartolotti (2001), tenham dado origem a diferenças históricas relativas à constituição da profissão, dos seus pressupostos teórico-metodológicas e do seu campo de atuação, a década de 1970 pode ser considerada um período emblemático da história da terapia ocupacional: “[...] para muitos essa crise se perpetua até hoje, sem que a categoria tenha conseguido chegar a um consenso sobre definições, identidade profissional, etc.” (DE CARLO; BARTOLOTTI, 2001, p. 35).

Hoje a terapia ocupacional pode ser vista como um campo amplo de conhecimento, em que há diferentes maneiras de olhar e meios diversos de atuar, a partir de perspectivas técnicas e/ou teórico-metodológicas. É também um campo de atuação em que atualmente coexistem serviços com base em técnicas e tecnologias assistidas, que utilizam os últimos avanços científicos e tecnológicos, com trabalhos voltados às comunidades mais carentes.

Embora a clientela da terapia ocupacional ainda seja constituída, em sua maioria, por aqueles considerados ‘diferentes’ (as pessoas com deficiência, os doentes crônicos, os loucos etc.), novas populações têm sido atendidas por meio de ações inovadoras dos terapeutas ocupacionais, sejam pacientes com quadros clínicos agudos e de recuperação mais rápida, sejam em condição de risco pessoal e/ou social (DE CARLO; BARTOLOTTI, 2001, p. 38).

Nos diversos campos da terapia ocupacional podemos alocar algumas dimensões específicas. São elas: física, mental, sensorial, social, ocorrendo em diversos locais de atuação, como: hospitais, clínicas, escolas, asilos, instituições, entre outros, bem como atende uma clientela diversificada, que vai desde o recém-nascido até os idosos.

Considerando essa trajetória de constituição do campo, é possível observar algumas esferas nas quais se delineiam e algumas características em que a terapia ocupacional se define:

[...] pelos problemas do homem em sua vida de atividades. Em outras palavras, considera as atividades humanas como o produto e o meio de construção do próprio homem e busca entender as relações que este homem em atividade estabelece em sua condição de vida e saúde (MEDEIROS, 2003, p. 27).

O terapeuta ocupacional compreende a atividade humana como um processo criativo, criador, lúdico, expressivo, evolutivo, produtivo e de automanutenção, e o homem como um ser prático, ou seja, aquele que faz movimentar a sua própria história, com sentido, significado.

[...] toda intervenção seria voltada para o indivíduo e seu grupo social, de forma que se pudessem criar condições de bem-estar e autonomia à pessoa que vive à margem, viabilizando a construção social de espaços de vida e de expressão da diversidade (DE CARLO; BARTOLOTTI, 2001, p. 45).

A terapia ocupacional se caracteriza como uma profissão da área da saúde, isto ocorre pela maneira como surgiu, ou seja, teve origem como um recurso de tratamento, uma vez que concepções de saúde e doença e terapêutica se relacionam historicamente com a produção do saber.

Com as mudanças que a própria sociedade tem sofrido e, conseqüentemente, novas necessidades da comunidade e do sistema de saúde, as áreas de intervenção da terapia ocupacional são cada vez mais alargadas.

Atenta a essa dinâmica, filio-me à concepção da terapia ocupacional social, tirando de cena a relação saúde e doença unicamente, permitindo-me caminhar em outros campos de conhecimento, referenciado pela atenção aos sujeitos excluídos dos acessos aos bens culturais e sociais. Trago aqui uma breve consideração dessa concepção – a terapia ocupacional social – na qual me norteio para as reflexões da prática na educação.

Cabe aqui tentar esboçar, com Galheigo (2003), outro olhar, em que a terapia ocupacional é um campo de atuação ao qual se instala um processo dinâmico, resgatando histórias e favorecendo a sua construção/reconstrução:

Portanto, o terapeuta ocupacional, em termos gerais, favorece a organização do coletivo e assim possibilita a construção da cidadania plena. Contudo, para a constituição do sujeito de direitos e do sujeito coletivo, torna-se necessária, primeiro, a constituição do sujeito, isto é, daquele que deseja, sonha, pensa e faz, se expressa e cria, confia e tem prazer na sua capacidade de criação, expressão e produção (GALHEIGO, 2003, p. 33).

A terapia ocupacional social no Brasil demarca seu início na década de 1970, portanto durante o regime militar, desenvolvendo-se sob duas perspectivas: a responsabilização dos técnicos na formação de valores sociais e o questionamento a respeito do saber médico-psicológico e as formas reducionistas para a compreensão da saúde-doença.

A terapia ocupacional social produziu, igualmente, reflexões sobre a responsabilidade dos técnicos na formação de valores culturais e de classe, em contraposição à perspectiva que atribuiu ao profissional um papel exclusivamente técnico, sem nenhum compromisso político ou social (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007, p. 347).

Decorrente dessas perspectivas, a terapia ocupacional traz à tona questões que emergem das contradições de uma sociedade desigual, na qual há dissolução de vínculos, vulnerabilização das redes sociais e precarização do trabalho. Essa perspectiva consolida e fundamenta a terapia ocupacional social, definindo uma demanda específica para a ação e prática do terapeuta ocupacional, levando ao aparecimento de novos sujeitos considerados “inválidos”, “sobrantes”, que desenvolvem “déficits de integração”, tanto nas esferas da vida como do trabalho, moradia, educação, cultura (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007, p. 347).

O termo “terapia ocupacional social” aparece pela primeira vez em 1979, no V Congresso Científico Paulista de Terapeutas Ocupacionais, trazido pela terapeuta ocupacional Jussara de Mesquita Pinto, na publicação de um trabalho intitulado: *Relato de uma experiência em terapia ocupacional no campo social*. Até então, os profissionais buscavam aplicar conceitos básicos da terapia ocupacional social, pois, nessa época, não havia nenhum arcabouço teórico que norteasse as ações do terapeuta ocupacional; havia somente a fundamentação da utilização de atividades como recurso terapêutico (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007).

Nas décadas de 1970 e 1980, período em que a terapia ocupacional social estava se consolidando, começou-se a pensar nas disciplinas acadêmicas, incorporando nos currículos essa demanda profissional; no entanto, a atribuição desta implicava uma postura ideológica, uma concepção de homem e a definição de um modelo.

Dentre os trabalhos mais usados nos anos 70 e 80, destacam-se Misse, Congresso, Diaféria, Louzeiro, Ferreira, Fisher, Machado Neto, Guirardo, Luppi, Paseti, Violante, Herzer, Cheniaux, Arruda, Rosemberg et al, Maciel, Pinheiro, Queiroz, Junqueira, Rizzini. Em paralelo, as ideias de Franco Basaglia, Robert Castel, Jacques Donzelot, Michel Foucault, Erving Goffman, Paulo Freire e Karl Max, passaram a contribuir o arcabouço teórico que possibilitou a elaboração crítica à assistência oferecida no país e da desconstrução dos modelos assistências existentes (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007, p. 349).

Inicialmente pensava-se a ação do terapeuta ocupacional social pautada em objetivos e modelos, que mais tarde foi superada pela discussão de correntes metodológicas, tendo como primeira definição para o campo social três objetivos, como nos relatam Barros; Lopes; Galheigo (2007, p. 350):

- capacitação do indivíduo: o terapeuta ocupacional acreditava que a maior integração do indivíduo se dá a partir do momento que ele possui habilidades mais próximas a camada dominante. Ou seja, que ele possa vivenciar os valores dessa camada, sendo capacitado pelo terapeuta ocupacional para uma melhor participação nas instituições existentes.
- desenvolvimento do indivíduo: o terapeuta ocupacional empatiza com a linha humanista – fé no homem – e não concorda com soluções gerais, acreditando que todo o indivíduo tem condições de fazer o próprio caminho. Não opta por soluções gerais, mas sim pelo processo, pela vivência.
- conscientização do indivíduo: trata-se de direcionar o indivíduo para a consecução de seus desejos e/ou objetivos a partir do reconhecimento e aceitação da realidade (o que existe) e consequentemente melhor manipulação desses recursos para fins próprios. Se trabalha em cima do que o indivíduo é, do que a sociedade exige, como vem se desenvolvendo

esta relação indivíduo –sociedade e como são as relações dos seus modelos de opção (que caminho trilham, que condições tinham, etc.).

A consolidação do campo social deu-se na década de 1990, apresentando um “desenlace da terapia ocupacional da área da saúde”, registrando-se também uma participação dos terapeutas ocupacionais nos movimentos sociais da época. Dessa forma, a terapia ocupacional passou a contribuir para as questões sociais e culturais, e para isso desenvolveram-se metodologias de abordagens individuais e coletivas para as demandas, não mais advindas da saúde, e sim da assistência social, trabalhos comunitários, meio ambiente e relações interculturais, entre outras.

O terapeuta ocupacional social interpreta a demanda como expressão de necessidade e desejos individuais e coletivos e como parte de relações de poder. É nesse sentido que as noções de cidadania e direitos constituem, bem como a de produção de identidades, ganham primeiro plano a formulação de projetos individualizados e para projetos coletivos de intervenção (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007, p. 352).

Na terapia ocupacional social ficam explícitos alguns conceitos de Paulo Freire, ou seja, a noção de processo, a conscientização e o diálogo. Também é importante conhecer a clientela com quem se trabalha, onde e como vivem essas pessoas, as relações que são construídas por elas, por exemplo, os laços familiares, os desejos, as condições de vida, estratégias pessoais e grupais de produção de autoestima, as representações, as gerações e os gêneros. Vislumbrava-se a intencionalidade de construir intervenções específicas e coerentes com seu modo de vida (social e cultural) (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007).

Nessa perspectiva, podemos então falar, discutir, refletir, pesquisar, sobre terapia ocupacional e educação, trazendo um pouco das concepções da terapia ocupacional social, já descolada da concepção saúde e doença, o que possibilita ao terapeuta ocupacional atuar em meio a problemáticas que emergem de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e conflitos sociais, como um meio em que o sujeito resgate possibilidades para a construção da ação humana, e nele desenvolva modos de subjetivação singulares.

Segundo Lopes, só faz sentido a relação da terapia ocupacional e educação a partir da sua inserção no esforço de democratização da escola, agindo em processos de transformações que criem:

[...] condições para que todo ser humano possa de fato compreender técnica e politicamente o mundo e a complexidade de suas diversas relações, de forma integrada; e tenha condições de discordar ou inclusive de concordar soberanamente com as atuais formas de produção e suas consequências sociais, econômicas, políticas e culturais (LOPES, 1993, p. 33).

Reconhecemos a necessidade de pensar a relação e contribuição mútua da terapia ocupacional e educação como um processo de ação mediado pela relação dialética entre o indivíduo e seu meio, em direção à formação do cidadão. No entanto, como será apresentado no próximo capítulo, a terapia ocupacional na educação é um campo bastante recente, reconhecendo-se uma discussão ainda incipiente, que necessita e pode ser delimitada como uma nova área de atuação.

2 POR ONDE ANDAR, QUE CAMINHOS CRIAR: TRATAMENTO DO MATERIAL E DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pensando na prática da terapia ocupacional, por meio de sua constituição histórica e objetos de estudo, e na sua relação com a educação, também na perspectiva e vivência da pesquisadora, pode ser possível pensar que a criança e o adolescente podem conferir outros significados ao processo educacional.

Este capítulo é composto por um estudo bibliográfico, pela descrição do percurso metodológico e teórico para essa dissertação e o modo com que foi feita a seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo.

Entende-se que a pesquisa, a partir do olhar sensível, no entanto intencional e informado, possa contribuir para as diferentes atuações em processos educacionais, na medida em que experiências significativas, vínculos entre saberes, colocam em evidência a importância das histórias de vida. Para isso, escolhemos como referenciais teóricos autores que dialogam com as práticas sociais, ancorados na história da cultura da sociedade, bem como entendem a vida cotidiana como atividades particulares de um sujeito.

2.1 Um levantamento de estudo realizado

Na intenção de descobrir pesquisas em que a terapia ocupacional se relaciona com a educação, bem como pesquisas que trazem histórias de vida e cotidiano como um objeto de estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico.

Foi feito um levantamento em teses e dissertações elaboradas nos últimos dez anos (2000-2009), sendo utilizado o Banco de Dissertação e Teses da Capes, disponível em: www.capes.gov.br, que se encontra on-line, possibilitando ao pesquisador ter acesso a todas as teses e dissertações e aos seus respectivos resumos.

Para o levantamento desse estudo, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: terapia ocupacional, educação, escola, história de vida e cotidiano, entre as

combinações: terapia ocupacional e educação; terapia ocupacional e escola; terapia ocupacional e histórias de vida; terapia ocupacional e cotidiano.

Inicialmente foi encontrado um total de 141 pesquisas, apesar de serem pesquisas relacionadas à mesma temática, observa-se que muitas tinham focos diferentes deste estudo, já visíveis na leitura dos títulos.

No primeiro momento, quando fiz a busca inicial das pesquisas, foi possível fazer uma seleção em que poderia apresentar e compartilhar os elementos de estudo desta; foram selecionadas dezessete pesquisas. Realizei uma leitura minuciosa dos resumos das pesquisas selecionadas, por se aproximarem com a temática da terapia ocupacional e educação.

Com a leitura dos resumos, pude constatar que muitas apresentavam focos diferentes, na maioria a terapia ocupacional faz uma relação com a educação especial e inclusão escolar, sendo esta uma discussão bastante importante, que reflete um diálogo entre esses dois campos de saberes, terapia ocupacional e educação; mesmo sendo uma contribuição importante, este não é o foco sobre o qual dialogamos nesta pesquisa.

Dentre as leituras e releituras de resumos das teses e dissertações, selecionei oito pesquisas, nas quais aparecem elementos importantes para este estudo. Foi realizada uma leitura na íntegra dessas teses e dissertações, pela qual pude identificar que dão tratamento diferente aos elementos com os quais dialogamos.

Na dissertação de Elcyana Bezerra Carvalho, o público-alvo se refere a portadores do mal de Alzheimer, traz questões importantes relacionadas à prática da escrita, retratando a escrita como forma de conservação de memória, resgate da historicidade e identidade do sujeito; uma forma em que é possível escrever-se, ou seja, escrever a própria vida, passando assim a escrita não ser apenas um ato motor, e sim parte da construção de sentidos e formalização de um pensamento, um ato intencional.

Assim como Claudia Irene Loewenberg Passalacqua, em sua pesquisa intitulada: *Estudo sobre um instrumento de escrita designado autorretrato para a expressão do indivíduo*, aponta a escrita como modo de subjetivação, potencializando intervenções terapêuticas ocupacionais.

Já em outras leituras foi possível observar formas de intervenção de terapeutas ocupacionais enfatizando e refletindo a própria atuação, na maioria das vezes em uma relação com as questões de inclusão e deficiência.

Em umas das pesquisas, encontrei uma aproximação com nosso estudo. Trata-se da dissertação desenvolvida por Tatiana Doval Amador, em 2006, intitulada: *Terapia Ocupacional na educação escolar de Sorocaba*. O estudo se concentra em três focos: a história da terapia ocupacional, o contexto da terapia ocupacional no município de Sorocaba e a discussão do projeto RECRIANDO, que é desenvolvido naquele município. A discussão, reflexão e contribuição visam ao desafio e aos limites da terapia ocupacional como campo de atuação na educação escolar, a partir de sua identidade. Esse trabalho pode ser considerado um ponto de partida para nossa discussão e reflexão.

Visto que este levantamento bibliográfico teve como finalidade a busca de pesquisas que trazem à tona a relação da terapia ocupacional e a educação, percebe-se que é um tema ainda pouco explorado nas pesquisas, verificamos assim a importância, o desafio e a relevância deste estudo. O resultado do levantamento de dados em teses e dissertações encontra-se no Apêndice A.

2.2 Caminhos metodológicos percorridos

Como ponto de partida foi tomado o estudo qualitativo, norteado pela perspectiva histórico-cultural, a ser realizado por meio de procedimentos, tais como a análise de materiais produzidos por crianças e adolescentes através do olhar sensível ancorado aos suportes teóricos.

Segundo Freitas (2002), a perspectiva histórico-cultural tem base na reflexão do indivíduo em sua totalidade, tendo como preocupação fundamental o estudo do homem em corpo e mente, sendo o sujeito um ser biológico e social, participante do processo histórico, que compreende os sujeitos envolvidos e o contexto no qual estão inseridos. Entende-se que a perspectiva histórica é componente fundamental para a pesquisa qualitativa, quando o foco da pesquisa são os sujeitos, constituídos em suas histórias.

Na investigação qualitativa, o objetivo maior é captar e compreender informações que os sujeitos fazem de sua própria história, considerando que, nesta forma de fazer ciência, “envolve-se a arte da descrição complementada pela explicação” (FREITAS, 2002, p. 26).

Tal perspectiva, segundo Bogdan e Biklen, “contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11).

Segundo considerações desses autores, Bogdan e Biklen, são estabelecidas algumas características importantes da investigação qualitativa:

- 1) na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Para consolidar esta pesquisa, foi realizado um trabalho em campo, efetivado com o recolhimento de materiais, que consistem nas produções, realização de atividades das crianças e dos adolescentes, bem como o registro feito pela pesquisadora.

O trabalho de campo é a forma pela qual os pesquisadores se apropriam de dados para serem analisados. “O trabalho de campo refere-se a estar dentro do mundo do sujeito [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Os procedimentos adotados para a aquisição dos materiais a serem analisados foram feitos por meio da observação-participativa (BOGDAN; BIKLEN,

1994), no local de atuação profissional da pesquisadora, durante os acompanhamentos de terapia ocupacional, realizados semanalmente; os registros foram feitos em diário de campo, das próprias atividades desenvolvidas e realizadas pelas próprias crianças ou pelos próprios adolescentes no decorrer dos acompanhamentos.

A pesquisa de campo é constituída pelas fases de pesquisa documental, realizada por meio da análise de documentos oficiais e documentos internos depositados no próprio CAP. A análise desse material possibilitou fazer uma descrição da instituição. Bogdan e Biklen (1994, p. 180) relatam a pesquisa documental como um “verdadeiro retrato”; a partir desses documentos é possível ter um olhar sob uma perspectiva oficial.

Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização... É exactamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável.

Posteriormente realizamos a seleção dos sujeitos, por meio de levantamento de dados nos prontuários e fichas de encaminhamentos existentes no local, por fim a observação-participativa.

Já a observação-participativa foi realizada durante os acompanhamentos realizados em grupos de terapia ocupacional, no período de março a junho de 2010. Os grupos para a pesquisa foram selecionados primeiramente pela análise dos prontuários e das fichas de crianças e adolescentes, depois, pela aquiescência dos responsáveis. A partir da necessidade de autorização para a realização da pesquisa, os responsáveis pelas crianças e/ou pelos adolescentes foram devidamente contatados, e os objetivos da pesquisa, explicitados, de acordo com os encaminhamentos feitos pelo Comitê de Ética.

[...] a forma como se participa depende de quem se é, dos seus valores e da sua personalidade. Pode ajustar o seu comportamento típico à tarefa de investigação, estando ao fazer, ao estabelecer parâmetros para o seu comportamento [...] Ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 128).

A cada encontro do grupo, notas de campo eram feitas pela pesquisadora, parte integrante do material de análise, que foram se acumulando como registros, ao mesmo tempo em que era material de revisão constante para a (re)organização das atividades a serem propostas para as crianças e para os adolescentes. Integram o material de análise também as produções dos sujeitos que participaram da pesquisa.

As notas de campo podem ser definidas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Já as atividades realizadas pelas próprias crianças e pelos próprios adolescentes são definidas aqui como registros dos próprios sujeitos e são considerados: “como parte dos estudos em que a tônica principal é a observação participante ou entrevista, embora algumas vezes possam ser utilizados como exclusivos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176).

A análise pauta-se nas noções de categoria de codificação, a partir da leitura e descrição do material produzido em campo e no aprofundamento de leituras teóricas, norteadas pelos eixos teóricos delineados a partir de leituras feitas e da interpretação da pesquisadora. Bogdan & Biklen definem como categorias de codificação:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como tópicos presentes nos dados, e, em seguida, escrevem palavras e frases que representem estes tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

2.3 Caminhos teóricos percorridos

Contribuiu para a consistência da pesquisa proceder a um levantamento sistemático de bibliografia, condizente com o tema em estudo e o aprofundamento de leituras concernentes aos pilares teóricos, que remetem aos eixos temáticos propostos: histórias de vida e cotidiano; a prática da escrita e o exercício do olhar. O

referencial teórico metodológico consiste em evidenciar saberes sobre as práticas sociais e culturais, entendendo acontecimentos da vida cotidiana, a prática da escrita e as histórias de vida como possibilidades de produção, reprodução e criação; com esse intuito, fui estabelecendo diálogos com autores, como: Agnes Heller, Michel de Certeau, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamim, Jorge Larrossa, Paulo Freire, entre outros.

Tendo em vista que muitas vezes nas práticas sociais surgem situações e apontamentos que nos tiram de uma lógica, neste sentido os desafios propostos pela pesquisa não têm a intenção de esgotar o tema e sim abrir-se para diferentes direções. Muitas vezes, por conta desses (des)caminhos, torna-se possível identificar, compreender e refletir sobre práticas educacionais e relacioná-las com o campo de conhecimento da terapia ocupacional, estabelecendo não um caminho único, mas diversas direções a serem olhadas e pensadas em suas possibilidades.

Como aponta Certeau:

Uma vez que nossos modelos teóricos praticamente não nos permitem pensar o plural de sistemas inter-relacionados ou sedimentados, devemos primeiramente tentar saber como as racionalidades que permaneceram necessárias podem surgir de situações particulares e se inserir na ação (CERTEAU, 1986, p. 191).

Nesse desafio de traçar direções e caminhos diversos, podemos contar com o processo de experimentar(-se), vivenciar(-se), libertar(-se), que pode gerar ações educativas advindas de acompanhamentos na terapia ocupacional e, nessa árdua tarefa, afora o crescimento acadêmico e as demandas do campo, fazer parte como participante ativa nesse caminhar vai se constituindo um aprendizado inigualável.

Parto, então, de alguns elementos que constituem a escolha por esta e não aquela direção de caminhar; porém, longe de esgotar as inúmeras formas de análise, intenciono apontar esses elementos, considerando relevantes para a constituição do objeto de estudo, a metodologia de intervenção e a interpretação de resultados.

Destaco a vida cotidiana como parte central e fundamental para o estudo, é nela que, por sua vez, os indivíduos criam possibilidades de acordo com a concepção que possuem de mundo e os limites encontrados.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 2000, p. 17).

Pensando nesse âmbito do cotidiano, nele emergem histórias de vida, que a todo momento podem ser criadas e transformadas pelos próprios sujeitos que as constituem e nelas se constituem. A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras" (BENJAMIM, 1996, p. 229).

Nesse contexto, a prática da escrita e do registro é tomada como parte integrante para a constituição do cotidiano, da história de vida, pela qual a troca, comunicação, criação, são pautadas pela e na multiplicidade de sentidos, que lhe dá infinitas possibilidades e também limites. Desse modo, a linguagem também se estabelece como escrita-registro, como nos conta Camargo e Aguiar:

Trata-se de um recurso de linguagem, utilizado de modo criativo e inventivo pela população, que reflete a inventividade de seus modos de vida, que, por sua vez, requerem versatilidade para atender às suas necessidades de sobrevivência e as outras demandas sociais (CAMARGO; AGUIAR, 2003, p. 526).

Ao constatar, com as crianças encaminhadas ao acompanhamento de terapia ocupacional, que uma queixa recorrente da escola é a não escrita e a não leitura, durante a pesquisa buscou-se um olhar diferenciado, sensível, intencional, no que pode resultar na presença de elementos que caracterizam a linguagem, em que diferentes modos de registros, entendidos como diferentes práticas culturais, possibilitam a experiência a partir do próprio cotidiano, do contexto nos quais se envolvem.

Havendo assim a experiência adquirida, criando e recriando, interrogando-se as condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo, o da história da cultura (FREIRE, 1978, p. 41).

No entanto, nessas experiências, o sujeito tem uma apropriação de si, que se estende além dos limites formais da escola, um aprender da e para a vida, pelo qual é possível escrever a própria vida, marcar sua existência, demarcar sua história, como nos diz Freire (1978), um marco para a liberdade.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA, UM CAMINHAR: O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo é composto pela descrição da pesquisa de campo, ou seja, todo o percurso para a aquisição dos materiais a serem analisados e discutidos, passando pela seleção dos sujeitos envolvidos até a fase do acompanhamento dos grupos de crianças e adolescentes no setor de terapia ocupacional.

A intenção é expor e caracterizar para o leitor como ocorreu esse caminhar, ou seja, remete ao local em que foi realizada a pesquisa e os sujeitos envolvidos em meio aos acompanhamentos.

A trajetória desta pesquisa segue juntamente com a trajetória profissional da pesquisadora. Tudo isso é fruto de inúmeras experiências, vivências e reflexões adquiridas ao longo de uma vida profissional e até mesmo pessoal, fazendo parte de um cotidiano, numa trajetória que cria caminhos em meio à construção de relações.

Destaca-se então, nesta pesquisa, o fato de ter, como instrumento para registros e reflexões, um diário de campo, contendo ações, situações do dia a dia, do cotidiano dos acompanhamentos de terapia ocupacional, em meio aos sujeitos da pesquisa, crianças e adolescentes encaminhados pela escola, e também pelas atividades desenvolvidas nesse caminhar.

Com base em Agnes Heller (2000), observa-se que a vida nos oferece várias ações rotineiras, e muitas vezes nem nos damos conta da sua importância. Mas, por meio dessas ações, atividades, há uma transformação concreta da realidade; o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia, e dessa forma, a partir de atividades rotineiras, é que construímos nossa história.

Cabe aqui construir uma história, em meio a outras histórias, diante das relações, do cotidiano, de um outro olhar intencional e de atividades realizadas em um acompanhamento de terapia ocupacional de crianças e adolescentes que, pelo olhar e julgamento da escola, não conseguem ler, nem escrever, não acompanham a sala de aula, apresentando dificuldades na aprendizagem. São encaminhados e

passam a frequentar o CAP, onde passam a ter um espaço de criação, invenção e experimentação, diante de possibilidades e limites.

3.1 Início de um percurso: a “seleção” dos sujeitos

O primeiro passo foi dado pela seleção dos sujeitos participantes, envolvidos neste trabalho. Como, a cada ano, há em média setenta crianças/adolescentes realizando intervenções no CAP e frequentando os acompanhamentos de terapia ocupacional, para que a pesquisa pudesse aprofundar de forma qualitativa as discussões e reflexões, foi necessário fazer uma seleção prévia.

Inicialmente realizamos um estudo dos prontuários e fichas de encaminhamentos existentes no CAP, para que se conseguisse uma apreensão do olhar ao conjunto de casos, na tentativa de esclarecer quem são essas crianças e esses adolescentes.

Esta etapa foi dividida em duas partes:

1. leitura e estudo das fichas de crianças e adolescentes que não estavam mais frequentando os acompanhamentos;
2. leitura e estudo das fichas de crianças e adolescentes que recebiam os acompanhamentos.

Esse levantamento dos dados para estudo consistia em poder apreender os motivos pelos quais as crianças e os adolescentes eram encaminhados ao centro de atendimento na tentativa de selecionar os sujeitos. Esse estudo resultou numa tabela⁶, a qual pode ser compreendida como um banco de dados, que pode ser utilizado em pesquisas futuras.

O levantamento e a organização dos dados ocorreram em dezembro de 2009, posteriormente se iniciaram os acompanhamentos de terapia ocupacional, em março de 2010. Foi solicitada e concedida a autorização junto à direção e coordenação do

⁶ A pesquisa feita a partir das fichas e prontuários resultaram em uma tabela que se encontra no Apêndice B.

CAP para a realização do levantamento dos dados, bem como o acesso aos documentos internos que compõem o próximo item deste capítulo.

A etapa seguinte consistiu em organizar o material coletado, de tal modo que pudesse ter o maior número de informações. Da leitura e releitura dos materiais, das anotações e das observações, por meio deste estudo, pôde-se observar que algumas das crianças e alguns dos adolescentes estavam há um longo tempo frequentando o CAP, fato que chamou a atenção da pesquisadora. Este foi um critério de seleção dos sujeitos para a pesquisa, pois assim também seria possível um estudo consistente do caso dessas crianças e desses adolescentes que por algum motivo permaneciam por um longo tempo em acompanhamento.

Diante dessa observação, essas crianças e esses adolescentes foram selecionados e convidados a participar da pesquisa; ao todo eram vinte crianças/adolescentes⁷.

No primeiro contato com as crianças e os adolescentes, foi explicado sobre a pesquisa, de forma que eles tivessem o entendimento e a escolha da participação ou não desta. Acredita-se que, por já estar estabelecido um processo de vinculação entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos, pelo tempo em que eles já vinham em acompanhamento de terapia ocupacional, todos se interessaram em colaborar e participar.

No entanto, iniciamos os acompanhamentos com dezoito crianças/adolescentes, dois dos que foram selecionados haviam sido transferidos para um outro programa do município e, no decorrer dos acompanhamentos, outras duas crianças também deixaram de frequentar por terem sido encaminhadas a esse mesmo programa. Ao todo, a pesquisa de campo desenvolveu-se com a participação de dezesseis crianças e adolescentes.

Os acompanhamentos se deram em forma de grupo, o que já faz parte da rotina do CAP e dos sujeitos envolvidos. Os grupos foram formados a partir do período em que frequentavam o centro de atendimento e também pelo gênero e pela idade. Mesmo sendo feito, inicialmente, um levantamento dos motivos e das queixas

⁷ A tabela com os sujeitos selecionados para a pesquisa encontra-se no Apêndice C.

por que essas crianças/adolescentes eram encaminhadas, esses fatores não fizeram parte da seleção, visto que na pesquisa o olhar é para o cotidiano e para as histórias de vida, de modo que possam potencializar os aspectos educacionais, e não as dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem.

A escolha por trabalhar com grupos não tem como objetivo somente atender um número maior de crianças e adolescentes, mas principalmente fomentar as trocas sociais, de tal forma que favoreçam ações do cotidiano.

Os acompanhamentos foram realizados semanalmente, com a duração de quarenta minutos em média, no período de março a junho de 2010, respeitando as atividades e o calendário da instituição.

Ao todo foram realizados cinquenta e sete encontros, divididos pelos grupos, de forma que todas as atividades realizadas foram elaboradas e planejadas tanto pela pesquisadora como pelas crianças e pelos adolescentes, que, na maior parte do tempo, contribuíram com o trabalho, fornecendo as produções, para que posteriormente fossem analisadas.

3.2 Sobre o CAP: local de trabalho, local de pesquisa, território de aprendizado, experimentação e reflexão

Neste item será contextualizado o local onde a autora atua e realizou este estudo, aspecto que julgamos importante para a trajetória da pesquisa.

Para definir, contextualizar e delimitar o território da pesquisa, contamos com o auxílio de alguns acervos históricos e contemporâneos existentes na instituição, e adquiridos pela pesquisadora, sendo: o Decreto nº 1856, datado de 27 de fevereiro de 1996; Regulamento [1996?] do Projeto: Construção da sede do Centro de Atendimento Psicopedagógico Jerson Benedito Pio, 2004; Projeto Político Pedagógico, 2006; e o Regimento Interno, 2006.

A história do CAP inicia-se em 1996, no município de Cordeirópolis, cidade com cerca de 19 mil habitantes, localizada no estado de São Paulo. O Decreto nº 1856 deu origem a essa instituição, vinculada ao Departamento de Educação e Cultura do Município, que em 2008 foi reconhecido como Secretaria de Educação.

No Decreto nº 1856 (1996), temos como verificar que o CAP:

[...] teve como principal aspecto para surgimento atender a alunos de 1ª a 4ª série com dificuldades de aprendizagem regular, distúrbios emocionais e foniatria, ministrados inicialmente por 4 profissionais especializados da área pedagógica e 4 profissionais do currículo padrão.

O CAP surge com a intenção e a necessidade de acompanhar os alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem, matriculados na rede regular de ensino. Iniciou-se assim uma parceria com a escola, uma vez que muitos alunos não conseguiam acompanhar a sala de aula regular.

Já no Regulamento [1996?], esses aspectos foram ampliados, definindo a clientela atendida por outras características:

O Cap tem como objetivo atender as crianças matriculadas na Rede Estadual ou Municipal de Ensino, de Pré a 4ª série do 1º grau com dificuldades de aprendizagem escolar, que não tenham como etiologias: deficiência mental leve, moderada, severa ou profunda, exceto crianças de classe especial; distúrbio psiquiátrico – psicoses; deficiência auditiva.

Definiam-se assim cada vez mais quais eram as crianças que deveriam ser encaminhadas ao CAP; já na época, 2004, a instituição contava com uma equipe de profissionais especializados nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, magistério e terapia ocupacional.

Especificamente na área de terapia ocupacional, nos acervos pesquisados, foi verificado que os acompanhamentos eram realizados semanalmente com a duração de 45 minutos. A sessão tinha dia e horário fixos, podendo ser feitos individualmente ou em grupo, conforme avaliação do profissional responsável, compreendendo um total de trinta crianças atendidas. Esse número foi dado a partir dos documentos de 1996. Esse tipo de acompanhamento é oferecido até hoje, com o diferencial do número de crianças e adolescentes atendidos, em média, setenta.

Em outro documento, intitulado: Projeto: Construção da sede do Centro de Atendimento Psicopedagógico Jerson Benedito Pio (2004), o objetivo e as formas de acompanhamento do CAP aparecem modificadas, além de terem como base o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA):

[...] atender as crianças com problemas no desenvolvimento que articulam a aprendizagem, estas devendo frequentar Ceis (Centro de ensino infantil), escolas municipais até a 4ª série com idade limite de 13 anos, não havendo distinção de raça, cor, sexo, condição social, credo religioso e político. Promovendo seu bem-estar e ajustamento, bem como estimular os estudos e pesquisas aos problemas relacionados com o processo de aprendizagem; realizando serviços de atendimento ambulatorial e também pedagógico especializado em educação especial (6 classes), contando com os setores de Serviço Social, Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional. Na época atendia cerca de 280 crianças entre as classes e o atendimento setorial, sendo 65 dessas crianças com idade entre 8 a 12 anos com defasagem no processo de aprendizagem, ficavam no Cap em salas de aula pelo período de 4 horas.

Os objetivos descritos a seguir constam também no documento Projeto: Construção da Sede do Centro de Atendimento Psicopedagógico Jerson Benedito Pio (2004), na tentativa de explicar e conceituar de forma mais específica os objetivos e as finalidades para qual o CAP foi criado:

- promover o atendimento global de crianças carentes com dificuldades no desenvolvimento, prejudicando o processo de aprendizagem;
- promover a participação dos pais contribuindo para o desenvolvimento dos seus filhos;
- inserir as famílias em programas de geração de renda e trabalho;
- incentivar a participação da família visando à integração família-Cap e comunidade;
- proporcionar ações que possibilitem o fortalecimento dos laços familiares e sujeito de direitos, bem como assumam a responsabilidade da paterna na formação e aprendizagem da criança;
- integrar as ações sociais das entidades governamentais e não governamentais desenvolvidas no município;
- proporcionar atendimento grupal ou individual caso necessitem;
- proporcionar atendimento grupal de psicoterapia;
- atender crianças com programação individual de acordo com as necessidades e potencialidades, visando o desenvolvimento harmonioso e integral abrangendo a criança nos aspectos biopsicossocial.

Em 2006, novamente os objetivos e as finalidades do CAP são postos em questão, para isso temos dois documentos que norteiam até hoje o trabalho desenvolvido pela instituição; são eles, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno.

No Regimento Interno há diversos subitens que propõem o processo organizacional do trabalho do CAP, entre eles: identificação de local, fins e objetivos do Cap; organização e funcionamento da instituição; organização técnica administrativa pelos núcleos: direção, administrativo, operacional, pedagógico, técnico, corpo discente; gestão democrática; colegiados; patrimônio; processo de avaliação; organização e desenvolvimento do ensino; organização da vida institucional: ingresso do aluno na instituição – desligamento dos atendimentos.

Já no documento designado Projeto Político Pedagógico da Instituição, contamos com os seguintes itens: introdução; diagnóstico: sociocultural, pedagógico; princípios filosóficos; diretrizes gerais; função social da escola; ações norteadoras da direção, professores: com relação aos alunos, com relação aos pais; objetivos e metas da direção; ações norteadoras do professor; projetos especiais; avaliação da aprendizagem; considerações finais.

Sendo estes documentos os mais recentes, disponibilizados para esta pesquisa documental, a partir deles temos uma visão ampla de como o CAP vem trabalhando e se modificando ao longo dos anos. Este documento, por sua vez, é revisto todo ano, podendo sofrer modificações.

Entretanto, pelos documentos oficiais do CAP – Centro de Atendimento Psicopedagógico Professor Benedito Jerson Pio, apresentam-se como característica e objetivo principal:

Prestar atendimento às crianças em desenvolvimento cognitivo, incentivando-as na convivência em sociedade, cultivando valores, como respeito, solidariedade, companheirismo, honestidade, cidadania, empatia, iniciativa, autonomia, autoestima, domínio próprio, paciência, perseverança, comprometimento, entre outros, assimilando conhecimentos de forma plena. Neste escopo, nossa missão é oportunizar vivências pedagógicas e sociais, para que esses valores e conhecimentos sejam adquiridos e assimilados pelos alunos, proporcionando uma aprendizagem independente de suas condições bio-psico-sociais, que ocorra através do ensino de relações com os colegas, professores, profissionais da área técnica, funcionários e de sua célula-familiar. O CAP enfatiza que neste envolvimento todos se tornam mediadores e corresponsáveis da aprendizagem, objetivando a inclusão dos alunos no ambiente escolar, na sociedade e no mundo de maneira geral (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 2).

3.3 O cotidiano, o dia a dia: como se deu este caminhar

Os acompanhamentos de terapia ocupacional, visando a um olhar intencional resultante e objetivo deste estudo, tiveram início em março de 2010, prolongando-se até junho de 2010; alguns acompanhamentos já aconteciam havia algum tempo, o que implica a vinculação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Neste primeiro momento, em contato com os sujeitos, crianças e adolescentes, para a elaboração da pesquisa de campo, procedi à explicação sobre o desenvolvimento da pesquisa, deixando claro que os acompanhamentos de terapia ocupacional continuariam sendo feitos como anteriormente; como acréscimo, ao final destes, seriam realizadas anotações em detalhes do que ocorrera durante o desenrolar das atividades, em um diário de campo. Dessa forma, na prática, nada seria modificado, porém sistematizado, para que pudesse ser refletido e analisado como resultante da elaboração de uma dissertação de mestrado.

As crianças e os adolescentes aceitaram a proposta sem grandes questionamentos. Um fator interessante observado no decorrer da pesquisa foi que em alguns momentos as próprias crianças e os próprios adolescentes pediram para ver o diário de campo, e isto lhes foi concedido.

Após a organização dos grupos, os encontros iniciaram-se e foram realizados semanalmente, sendo três grupos no período matutino e dois grupos no período vespertino, todos devidamente com a autorização dos responsáveis e da instituição para a colaboração na pesquisa.

Durante os acompanhamentos, as atividades realizadas foram muitas, alguns acontecimentos foram tomando contornos, tornando-se uma fonte inesgotável de materiais para análise e reflexão. Como então fazer essa apresentação-descrição de todo o material?

São tantos os acontecimentos que julgamos importantes para a reflexão e discussão; no entanto, pelo próprio tempo a se considerar para elaboração e entrega do texto, bem como pela imensidão de material recolhido durante a pesquisa, no próximo capítulo são apresentadas algumas das atividades realizadas, bem como os

acontecimentos grupais, registrados no diário de campo e através dos próprios registros-atividades das crianças e adolescentes; integram-se também, ao texto da dissertação, registros de imagens e fotos do arquivo pessoal da pesquisadora.

A forma que se delineou para a apresentação e análise dos registros inspira-se em três textos: de Virginia Woolf (1992), intitulado *Três quadros*, o texto *Onze filhos*, de Franz Kafka (1990), e o livro de Oliver Sacks (1997), *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*⁸.

Woolf (1992) é uma escritora que revela em sua escrita uma sensibilidade e poesia admirável, sua narrativa nos domina e absorve. No texto que utilizamos como inspiração, ela narra uma história em três quadros, criando diferentes possibilidades de leitura, decorrentes, por exemplo, da simples ordenação dos quadros lidos. A imagem não é fixa, é vista através da concepção de mundo que se tem. A composição do quadro muda à medida que mudam os leitores, muda o referencial, que é focado em determinado momento, muda a composição dos elementos; a estratégia da autora parece ser uma análise descritiva de cada um dos quadros, demarcando referências, mas que não se fixam.

Já no texto de Franz Kafka (1990), ele faz a descrição de seus onze filhos, remetendo a seus defeitos e suas qualidades. Trata-se de uma leitura muito sensível da natureza humana.

Oliver Sacks (1997), neurologista, em seu livro, escreve casos clínicos com os quais diariamente se depara, porque o procuram em seu consultório; numa narrativa em primeira pessoa, feita a partir de seu ponto de vista, descreve as dificuldades de recuperação de seus pacientes. O livro apresenta vários casos, porém, como se fossem contos.

Nesta pesquisa, a intenção é apresentar cada grupo como se fosse uma pequena história; ela começa com uma apresentação dos sujeitos, as atividades desenvolvidas são descritas como se fossem quadros, e optamos por eleger três atividades realizadas, que se destacaram no acompanhamento de terapia

⁸ Textos utilizados como inspiração para a composição da pesquisa, que consiste na descrição das ações, atividades realizadas nos acompanhamentos de terapia ocupacional.

ocupacional. Designados como três quadros, as cenas vão neles se desenrolando, os acontecimentos vão ganhando vida, e a composição, assim pensada, vai norteando a análise, discussão e reflexão, que constituem o propósito deste estudo.

4 EM MARCHA: CENAS QUE COMPÕEM QUADROS E HISTÓRIAS

Não se pretende aqui fazer uma descrição das inúmeras atividades realizadas e de cada comentário ou informação durante os acompanhamentos, pois isso seria muito extenso, por vezes repetitivo; de outro modo, convido o leitor a percorrer algumas das atividades desenvolvidas, bem como alguns momentos dessa trajetória, selecionados em função dos elementos teoricamente anunciados pelos eixos temáticos desta pesquisa.

O objetivo de analisar os acompanhamentos de terapia ocupacional passa a ser como uma ferramenta de construção e reconstrução de sentidos das relações e ações; dessa forma, criam-se espaços de experimentação para o “aprender”, concebendo cada participante como ser ativo e construtor de sua própria história de vida diante de um cotidiano educacional.

Posteriormente apresento uma discussão para cada um dos eixos temáticos delineados a partir do desenvolvimento da pesquisa de campo, durante a descrição e análise do material. Os eixos são: acontecimentos cotidianos e histórias de vida, prática da escrita, o exercício do olhar, a partir do estudo dos referenciais teóricos, tendo-se em mente um aprofundamento desses eixos, que também refletem questões referentes às crianças e aos adolescentes provenientes de encaminhamentos da escola pública para o acompanhamento na terapia ocupacional. Essa mudança também gera a possibilidade de experimentar outros espaços, trazendo seu cotidiano, sua própria história de vida, a fim de enfrentar seus limites, diante da cobrança de saber ler e escrever, dentre outros que são particulares.

Tenho no horizonte que essa mudança possibilita, talvez, uma “viagem” com olhos, ouvidos e coração para criar e pensar o lugar da terapia ocupacional na educação, fomentada pela visão do cotidiano/histórias de vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não tenho a intenção de direcionar, mas sim apontar caminhos, já que nesse percurso há diferentes formas de trilhar, cabendo aqui a perspectiva de um olhar sensível para uma argumentação teórica; um olhar sensível e intencional, diferenciado, que se modifica.

4.1 Cenas do cotidiano, quadros que se compõem, histórias que se dão a ver...

Cenas que compõem quadros, repletos de cores ou nuances que se sobrepõem, imagens, traçados, sentidos produzidos e outros em aberto. O material coletado convida à leitura, pleno de existência, de sujeitos, crianças, adolescentes, terapeuta, pesquisadora. Difícil saber os limites. As bordas de um quadro podem ser definidoras de limites, mas a produção de leitura, interpretação e produção de sentidos as extrapolam. Opto por apresentar o material que juntei em forma de quadro, em que se destacam cenas; é como se fossem quadros que admiramos e analisamos. Os quadros dão a ideia de histórias.

Os quadros começaram a ser percebidos no próprio desenrolar da atuação da terapeuta com as crianças e os adolescentes, nas sessões de acompanhamento, no CAP. As sessões são preparadas para atender ao público-alvo em pequenos grupos. O grupo é constituído, como já informado, não somente por conveniência da própria instituição e dos sujeitos frequentadores, mas porque tem um pressuposto de trabalho constituído na coletividade. Nomeei os grupos como *Um... Dois... Três... Quatro... Cinco...*

Para cada grupo formado pelas crianças, selecionei três atividades, a fim de discutir elementos centralizadores da pesquisa que a todo momento aparecem, são eles: a prática da escrita, fragmentos de histórias de vida e fazeres cotidianos, estes a partir de um olhar intencional. A intenção é levantar e trazer elementos da prática da terapia ocupacional que possam contribuir para a educação, assim como refletir sobre elementos da prática da educação que envolva os acompanhamentos da terapia ocupacional. De um lado e do outro, impossível limitar-me aos limites das bordas, impossível não borrar fronteiras...

Impossível alguém não ver quadros; porque caso meu pai fosse ferreiro e o seu, par do reino, ainda assim precisaríamos ser quadros um do outro, Provavelmente não podemos romper a moldura do quadro apenas com palavras naturais. Você me vê encostado à porta da minha ferraria, com uma ferradura na mão, e pensa ao passar. “Que pitoresco!”. Eu vendo-o sentado com todo o conforto no automóvel, em gesto de quem se inclina para o populacho, penso logo num quadro da velha, suntuosa e aristocrática Inglaterra! Sem dúvida, ambos estamos redondamente enganados quanto aos nossos pensamentos, o que é inevitável. Ainda agora, na curva da estrada, vi um desses quadros (WOOLF, 1992, p. 224).

Grupo Um...

Em um dos acompanhamentos, o grupo foi formado por quatro meninas, porém Jasmim não pôde dar continuidade, participando apenas de dois encontros, pois fora transferida para um outro programa do município.

Apresentamos, agora, as protagonistas, personagens, sujeitos⁹ que compõem os quadros que apresento:

Jasmim, nove anos, foi encaminhada ao CAP em 2008, tem em seu prontuário anotações como: dificuldades na aprendizagem e comportamento inadequado em sala. O que venho observando no decorrer do tempo em que nos conhecemos é uma menina que necessita apenas de uma atenção maior, já está lendo e escrevendo, diz adorar escrever. Nas produções escritas espontâneas, viemos descobrir inúmeras histórias que se passam em sua casa, em sua vida. Ela mora em um barraco de lona com mãe, padrasto e irmãos, ela se preocupa demasiadamente com toda a sua família; quando conta sobre sua mãe, aparenta ser a “cuidadora” dela, e fica feliz quando a mãe faz promessas de parar de beber e de fumar, pois já está com a saúde comprometida. Este é um dos textos escritos de Jasmim:

Eu apanhei da minha e da minha mãe eu fui para a escola mancano e vermelho e todo mundo comesou a perguntar o que aconteceu [Jasmim]. Eu apanhe da minha mãe e fiquei chorando e a menina ficou xingano a mina mãe i eu fique maguada e eu fiquei de mau das meninas e depois e comece convesa com as meninas e facarão amigas e brincarão comigo e sairão para brincar comigo eu fue na casa dela no dia bo aniversario dela eu deie pa ela um presente bonito era u carinho de bonecae ela ficou muito feliz e taben ela ficou geinho um sapato de rodinhas? E uma bisiclata de presente e um serular de brequedos e para sua imã foi um monte de briquedos para bricar de esconde esconde e pega pega e core vitia e siderela e os três poquine pasa anel e virar istrelinha e moral de coste esse dia ela maichucou a pena e o queixo e já sarou amiga si eu etou melhor agora cim amiguxa

⁹ Os nomes utilizados para a descrição dos protagonistas-personagens são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças e dos adolescentes participantes da pesquisa.

inda bem você esta agora muito feli fim da istoria. Asinado jasmim (atividade sem data).

O texto foi escrito espontaneamente por Jasmim e nele encontram-se fragmentos de sua história de vida e elementos que particularizam um fazer/ser cotidiano; por meio de uma escrita, ainda que vista pela escola com inúmeros erros, gramaticais, ortográficos, textuais, enfim... mas a escrita aqui está dada como forma de expressão e criação, esta posta por um texto repleto de sentidos e significados. Cabe, portanto, aqui trazer a importância do exercício do olhar, ou seja, do modo com que nos dispomos a observar e atentar para os elementos vinculados às formas de aprendizagem, o que torna possível significar um aprendizado diferenciado, único.

Tulipa, nove anos foi encaminhada para o CAP pela escola, por apresentar dificuldade na aprendizagem, além da dificuldade de fala (trocas); não frequentou a pré-escola, o que pode ou não ter influenciado no modo como se deu o aprendizado de leitura e escrita. Vejo-a como uma menina muito delicada e dedicada em tudo o que faz.

Treliça, nove anos, foi encaminhada ao CAP em 2007, por apresentar dificuldade na leitura e escrita; há relatos de que ela não acompanha a série em que se encontra. No grupo de terapia ocupacional é a que mais se destaca, em nenhum momento se recusa a ler, a escrever, a realizar qualquer atividade; ao contrário, está sempre pronta e alerta para auxiliar as colegas, assumindo o papel de escriba, nas atividades coletivas. Foi assim no texto que fizemos para a realização de um teatro, em que a ideia era de todo o grupo, e foi ela quem colocou no papel.

Zantedeschia, nove anos, veio para o CAP em 2007, também com dificuldades na leitura e escrita, porém com a ressalva de ter um comportamento inadequado na escola. Revela-se como uma garota bastante insegura, tem medo de errar e, por isso, às vezes se mostra mais agressiva. Percebo que ela precisa de um espaço para mostrar o que pode e consegue fazer; destaco aqui sua participação no teatro, incorporando o personagem, e as falas estavam na ponta da língua.

Nos próximos parágrafos estão em detalhes as atividades realizadas, denominadas *quadros*. Diante desse emaranhado de acontecimentos e cenas, aparecem elementos como histórias de vida, cotidiano e prática da escrita, os quais são focados com vistas à relação da terapia ocupacional com a educação.

Quadro 1 – *Um diário, caderno, folhas para a escrita*

Um caderno, folhas em branco, uma caneta, podem transformar e se transformar em tantas coisas... Pode ser um diário, mas também pode ser um livro de poesias, de receitas, de anotações, enfim... Mas de fato o que ali estaria escrito? O que teria naquele caderno simples, com uma capa vermelha? Segredos, histórias, folhas em branco, tudo é possível, basta querer escrever.

Figura 1 – Caderno transformado em diário



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Esta atividade foi uma proposta feita pelo grupo, a escrita de um diário, e parecia ser de grande importância para as meninas. Diante dessa proposta, foi entregue a cada uma das meninas um caderno, o qual seria transformado em um diário, e cada uma delas já pensava no que ali escreveria:

Só segredos; talvez histórias; segredos e músicas (anotações diário de campo, 05-05-2010).

Acabei por não ver o que nesses diários haviam escrito; em apenas um, soube que continha poemas. A partir dessa atividade, fica evidente a experimentação da escrita, uma escrita viva, em que componentes do cotidiano entram para traçar uma história.

Cabe a cada um traçar sua história, nós, seres humanos, somos organismos contadores de histórias que social e individualmente vivem vidas relatadas (LAROSSA, 1995).

Quando a escrita espontânea acontece, como neste caso, onde a escolha de uma atividade foi a de escrever um diário, pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros. No entanto, é importante que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, ou seja, a (re)construir o seu processo histórico para melhor compreendê-lo.

Quadro 2 – O teatro

Olhando de fora, o processo de criação parecia tão simples, a criação de um personagem, o fantasiar, a escrita em si de uma história. Tanto esforço para quê, para quem?... Se ao menos alguém tivesse visto, mas com certeza são imagens que não se apagam para aquela que ali vivenciou o processo e a experiência de ser um outro alguém. Será que foi (é) possível viver uma outra história que não seja a sua e se remeter a uma experiência em que tudo é possível? Quem será que está por trás desses personagens? A máscara parece nunca cair.

Figura 2 – Escrita de uma peça teatral



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Figura 3 – Escolha de fantasias



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Figura 4 – Transformando-se em um personagem



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Esta descrição remete a uma cena de um dos encontros em que as meninas, durante o processo de acompanhamento na terapia ocupacional, elaboraram um teatro, que teve a criação de cada personagem, a invenção e a representação de uma história.

Emilia: Ela vai ser uma linda Emilia e ela tem um lindo cabelo de pano ela vai ser do bem e ela vai ter a roupa colorida ela vai ser engraçada.

Fada: xapeu com prido e vistido e sapato e sassa e varinha. Feliz du bem comtenti bonita.

Pricesa: roupa, sapato, vestido, dei triste. (atividade realizada em 20-05-2010)

E, num fazer quase natural, em meio a ideias e pensamentos coletivos, a história foi criada e escrita pelo grupo e intitulada: “A Princesa Doente”.

Durante a atividade, a todo momento, exercitou-se a possibilidade de uma criação submetida a uma escolha que transitava entre ser individual – de cada menina – e coletiva – do grupo composto. Ao mesmo tempo, era preciso criar espaços em que, diante de uma caixa de fantasias, já não se sabe quem são

aqueles sujeitos, quem é quem. Esse acontecimento, assim visto, impulsiona a outros modos de olhar e entender o próprio acontecimento, fundado na imaginação, no exercício de criação, abrindo perspectivas de modos de invenção: do teatro, pela escrita, no convívio.

Essa foi uma das atividades em que o processo foi bastante longo e talvez até um pouco exaustivo, pois as etapas para a realização da mesma foram diversas: iniciamos pela escolha de um personagem, essa se deu tanto pelas características como pela escolha de um figurino, houve a elaboração de um texto, em inúmeros encontros ocorreu o ensaio do teatro; por fatores diversos, não foi possível a apresentação do teatro para uma plateia; realizamos, então, um vídeo, por meio do qual as meninas puderam apreciar o trabalho desenvolvido.

Quadro 3 – *A carta*

Uma carta para quem? O que nela estaria escrito? Pensamentos, acontecimentos. Logo penso em cartas que enviava para expressar sentimentos, falar sobre o cotidiano, o dia a dia, para quem estivesse longe sentir-se mais perto, ou poderia ser também uma carta de amor, a demonstração de um carinho, de um sentimento, que nem sempre é possível falar... Será que é mais fácil escrever? Há tempos não escrevo uma, porém, olhando para essa, me vem a vontade de escrever, mas escrever para quem?

Figura 5 – A escrita de uma carta



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Cada uma das meninas escolheu a quem gostaria de escrever, e o que gostaria de escrever, mas não é tão fácil assim escrever para um outro alguém, é preciso ter clareza, saber quais palavras usar para que o outro possa entender; e dessa forma foi feito, primeiramente fizeram um rascunho, assim estariam livres para a escrita.

Esta anotação traz um aspecto que chama a atenção:

*[...] ao final da atividade relataram ter gostado muito de escrever, mas que na maioria das vezes elas têm medo da escrita **relatam ter medo de escrever, mas ali era diferente** (anotações no diário de campo, 29-04-2010, grifo nosso).*

O “medo” nos leva a refletir sobre algo mais, que pauta o aprender a escrever, como um processo aparentemente doloroso; no entanto, ali, naquele momento, a escrita parecia ser intensa e vivida, imanente àquele sujeito que escreve como um desafio, abrindo-se a experimentar na arte do fazer, em meio ao seu cotidiano.

Nessa lógica é possível observar que nesta atividade alguns fatores foram fundamentais para que o “medo” não paralisasse a escrita, e esta fosse realizada num movimento contínuo. Talvez seja o fato de a atividade ser feita democraticamente, livremente, e permeada por escolhas, num espaço onde é permitido cometer erros, e o diálogo é fundamental; um espaço para a experimentação, em que a experiência faz parte de um saber, tornando a prática da escrita muito mais prazerosa.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade de modo particular; ou, de modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (LARROSA, 2002, p. 27).

Grupo *Dois...*

Álamos, doze anos, está no CAP desde 2005, foi encaminhado por apresentar dificuldades na aprendizagem, como consta em prontuário. Ainda não consegue ler e escrever, mas observo que, ao longo dos acompanhamentos, vem se esforçando, pois existe uma cobrança por parte da escola que frequenta. Foi solicitado por ela um diagnóstico para compreender o porquê de ele não conseguir ler e escrever. A equipe do CAP o encaminhou para o Centro Especializado em Distúrbio de Aprendizagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para possível fechamento de diagnóstico, em julho de 2009. Após vários testes e avaliações, foi constatado que não havia nenhum problema neurológico. Talvez o seu tempo para aprender não seja o tempo programado pela escola. Nas atividades propostas nos encontros de acompanhamento, nunca se negou a ler, muito menos a escrever, e ainda inventou um modo diferente de fazê-lo.

Lírio, sete anos, está no CAP desde 2007. A escola o encaminhou com a queixa de dificuldade para aprendizagem. Ainda com cinco anos de idade, já estava frequentando a primeira série, e ninguém parece ter-se atentado para o fato. Em que consiste a dificuldade de uma criança com cinco anos de idade que não consegue

aprender a ler e escrever? Consta também, no protocolo de encaminhamento, ser uma criança com um comportamento inadequado.

Gladíolo tem oito anos, está no CAP desde 2007, com a queixa de dificuldade na aprendizagem. Nos encontros, já está escrevendo e lendo, ainda com alguns erros, omissões de letras, mas relata que gosta muito de escrever, principalmente histórias. Em muitas atividades trouxe um pouco sobre a sua própria história:

Quando o meu vo morrel minha mãe mi comto e chorei fui visita ele e chorei e depois vim ehora chorano, E morav comigo fasi cosquinha e eu gostava muito (atividade realizada em 20-05-2010).

Uma das atividades que envolve a escrita emaranhada a acontecimentos cotidianos e fragmentos da história de vida foi realizada pelo grupo durante os encontros de acompanhamento. É o que aqui apresento.

Quadro 1 – *Narrando histórias*

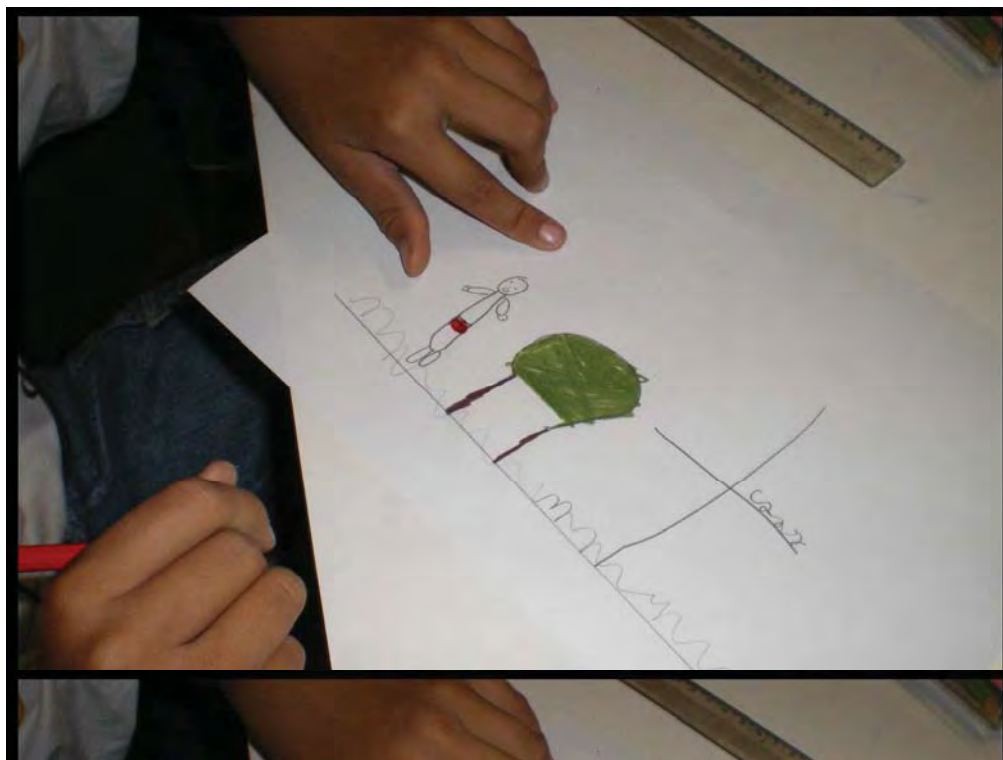
Sentados ali, compenetrados, à espera de algo que não sei bem o que é, lápis e papel na mão... Seria uma forma de refletir, mas sobre o quê? Trazer experiências vividas, passadas, futuras, talvez encontrar-se em uma narrativa.

Dentre as atividades realizadas, uma delas foi a escrita de uma história vivida. Podemos pensar que, como aqueles garotos, os que não sabem ler nem escrever puderam se entregar e realizar a atividade proposta. Penso que, nessa atividade, houve possibilidades de criar e inventar, mesmo não sabendo ler e escrever, encontra-se um espaço para existir e significar-se.

Durante a atividade, Álamos ficou calado, apenas esboçando sua escrita; sem domínio das letras, colocou-as de várias de maneiras e formas e construiu a sua história. Após finalizá-la, realizou a leitura para todos do grupo:

Davi ele era meu melhor amigo de todos eu gostava muito dele, ele me levava para o Candiru quando ele foi preso, e ele morreu o Davi de acidente de carro. Meu pai gostava muito dele (anotações em diário de campo, 20-05-2010).

Figura 6 – Narrativa realizada através de um desenho



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Quadro 2 – *Ser livre para a escrita*

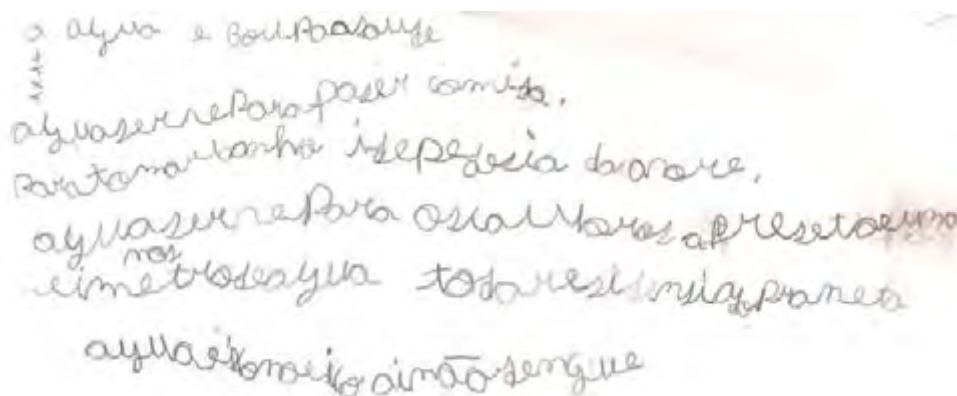
A liberdade não é tão simples assim, poder escolher o que se quer fazer muitas vezes é desafiador; foi assim quando lhes entreguei uma folha de papel e alguns lápis.

Uma cena fica marcada em minha memória, em um dos acompanhamentos, conversando sobre propostas de atividades e também sobre a importância de ler e escrever. Foi quando entreguei uma folha aos meninos e disse-lhes que poderiam registrar como e o que quisessem naquela folha. Alguns minutos de silêncio, talvez estivessem pensando no que fariam com aquele pedaço de papel. O resultado foi surpreendente. Nenhum dos meninos se recusou a fazer, mesmo não dominando a leitura e escrita, e cada um procedeu à sua escolha sobre o que faria naquele papel.

Álamos “escreveu” alguns numerais, como se fosse um calendário, fez do número um ao trinta e um; Lírio fez a escrita dos nomes de seus colegas do grupo; Gladiolo fez um texto sobre a “Água e a Saúde”, relatando que já fizera esta na escola:

A água e boupasaude: Aguaserve para faser comida. paratomarbanho idepesia daavore, aguaserve para oscaxoros, apresetaeuma nos eimetrodeagua todaresisencia do praneta água como oinosengue (atividade realizada em 08-04-2010).

Figura 7 – A prática da escrita



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Nesta atividade, como na que foi relatada no Quadro 1, percebe-se que, mesmo sem o domínio da escrita, não houve a recusa para sua realização. Os meninos colocaram em ação aquilo que tinham para oferecer e, a partir de suas experiências, conseguiram mostrar, para mim e para si mesmos, que eram capazes de modificar aquele papel em branco.

Quadro 3 – O silêncio

No silêncio da sala, cada um concentrado em sua atividade, a escrita de uma lenda urbana, assim denominada por eles; teriam que guardar segredo, pois essa só seria revelada no próximo atendimento.

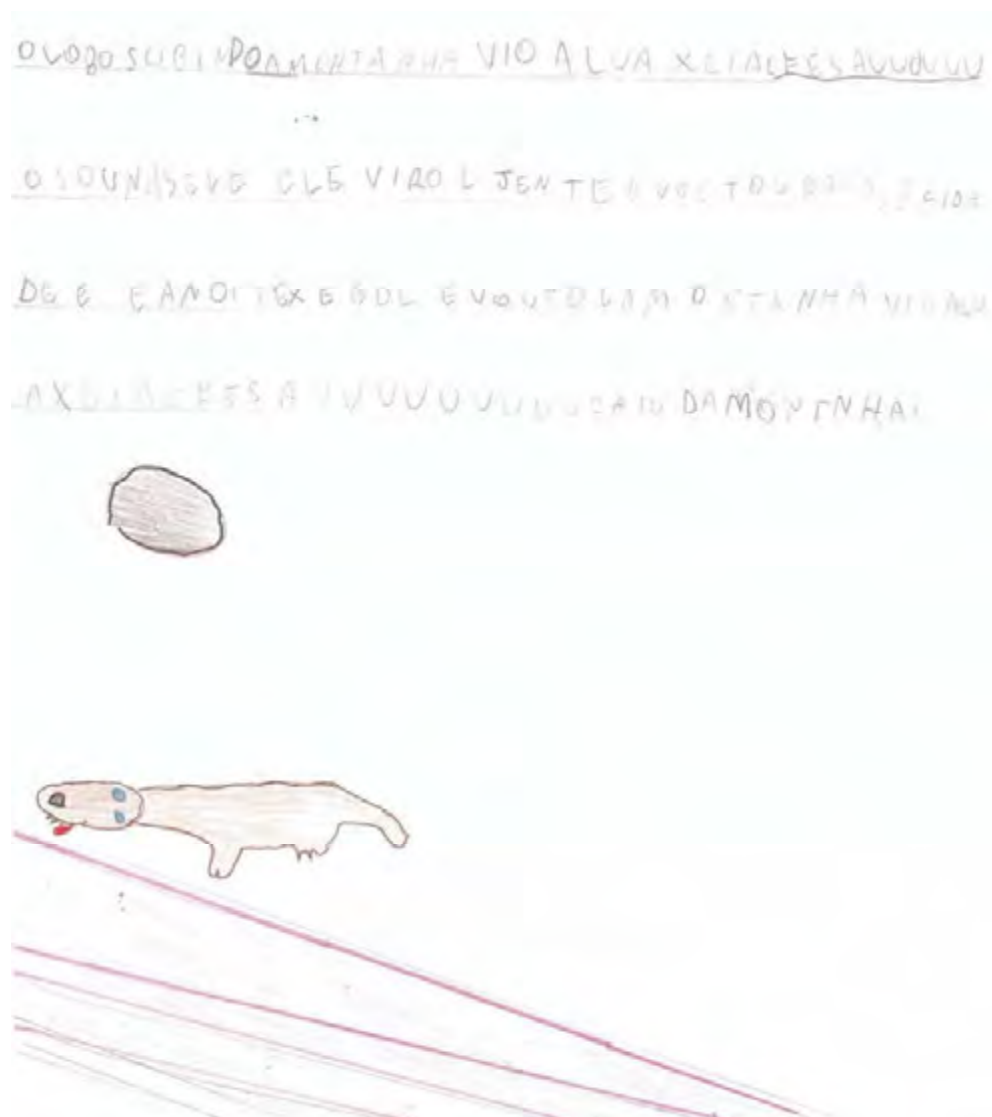
Outra atividade proposta pelo grupo foi registrar “lendas urbanas”. O marco, como relatam, é que todo domingo assistem, na televisão, a alguns programas que contam sobre essas lendas, o que às vezes os deixa com medo, mas mesmo assim gostariam de falar e trazer essa vivência.

Para deixar o suspense maior, pedi que ninguém revelasse sua lenda urbana, e o acordo foi cumprido. Somente num segundo momento do acompanhamento é que revelaram a lenda registrada. A apresentação foi feita por meio de uma

filmagem, como nos programas. Álamos e Lírio, como não possuem domínio da escrita, optaram por registrar em desenho sua lenda; Gladiolo registrou-a na forma escrita:

O lobo subindo a montanha vio a lua xeia e fes auuuuuu, o sol naseu e ele virou gente e voltou para, a cidade e ea noite xegou e vouto a montanha e vio a lua xeia e fes auuuuuuuuu saiu da montnha.(atividade realizada em 24-04-2010)

Figura 8 – Lenda urbana – O lobo



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Nesta atividade, o cotidiano se torna presente, a partir dele surgiu a proposta de uma atividade. Outro aspecto importante é a forma de registro apresentada pelo grupo, mesmo aqueles que não se sentiram à vontade para a escrita realizaram-na

na forma de desenho. Isso nos faz pensar que é possível criar formas para estar em ou pertencer a um grupo.

Grupo Três...

Outro grupo, outros protagonistas, outros quadros, outras cenas.

Lisanthus, treze anos, chegou ao CAP em 2005, apresentando dificuldades na aprendizagem. No seu histórico há um relato de que sua mãe frequentou sala especial. O garoto, hoje, em 2010, já está escrevendo e lendo. Vejo-o como um adolescente tímido, com dificuldades de se expor diante do grupo e da terapeuta. Ele perdeu o pai muito cedo, fato que foi relatado em um dos acompanhamentos. Ele tem grande dificuldade para falar de si.

Bambu, onze anos, iniciou no CAP em 2007, foi encaminhado após ter realizado duas vezes a primeira série e nada conseguia aprender, nem mesmo o nome das cores sabia corretamente. Hoje já se arrisca na leitura e na escrita. Inicialmente, quando o conheci, era muito tímido, aos poucos foi deixando a timidez de lado e, nos acompanhamentos, é sempre o primeiro a propor uma atividade.

Quadro 1 – Festa de aniversário

Bolo, doces, bexigas, presentes, familiares, amigos... Uma festa de aniversário. Momento importante na vida de um adolescente, motivo para comemorar com pessoas queridas.

Entretanto, não é esta a imagem vista, e sim a sonhada pelos nossos protagonistas. Em um dos acompanhamentos, Bambu pede para relatar sobre o seu aniversário; além do relato, realizou também a escrita desse dia tão importante:

Lisanthus: Meu anivesario 12 não tinha bolo ganhei da minha tia o carrinho di codrole remoto não fiquei feliz puque queria bolo eu piti para minha mão i ela não deu nada ela isqueceu. Quado fize alivesario trese anos na jacara eu vou comvida um amigo para come bolo (atividade realizada em 12-05-2010).

Bambu: Maio o me avexro o xato, 12 maio 11 ano m feliz; 12 maio de 11 zeono pó que é que ria bolo e mãe ela e saqui cu de meque cu de 12 maio de 11 zeno ecovina tia Bete (atividade realizada em 12-05-2010).

Entendo que, em uma atividade dessa natureza, é possível realizar um diálogo com a sua própria história, lançando um olhar para as esferas da vida, podendo assim assumir processos vividos que intenciona.

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo (FREIRE, 1978, p. 43).

Quadro 2 – *Falar de si*

Como é difícil falar de si, olhar para a própria vida, enfim, ser personagem e narrador ao mesmo tempo, porém isto é o que fazemos a cada dia, é difícil escapar, pois somos seres que a todo o momento experimentam o mundo.

Esta foi uma das atividades que não foi proposta pelo grupo, e sim pela terapeuta, ao observar a dificuldade que os meninos tinham para olhar em direção à própria vida. Nesse fazer, talvez pudessem se conhecer e experimentar-se de diversas formas. Surgiu, por minha iniciativa, a proposta de uma atividade em que cada um deveria escrever sobre si.

Observou-se que, ao iniciar a atividade, apresentaram dificuldade, não pela escrita em si, mas sim em pensar no que iriam escrever. Esta atividade se caracteriza realmente como um exercício de olhar para si, falar sobre si, trazer à tona traços de uma história de vida.

Perguntei se nunca pensaram em si. B. falou que não, e que não era importante, L. também relatou a mesma coisa (anotações em diário de campo, 20-05-2010).

Aos poucos, as histórias, alguns traços de vida, foram sendo relatados por eles, contados ali, naquele grupo; diversas histórias e algumas palavras escritas ficaram.

Eu so o Lisanthus eu nasi Limeira. Eu moro ca minha mãe a com meu irmão so tenho padarsto, o pai que moreu eu fiquei triste. Eu irmão é chato comigo. Minha mãe é chata com meu irmão. Meu padarsto costa de mi como pai (atividade realizada em 20-05-2010).

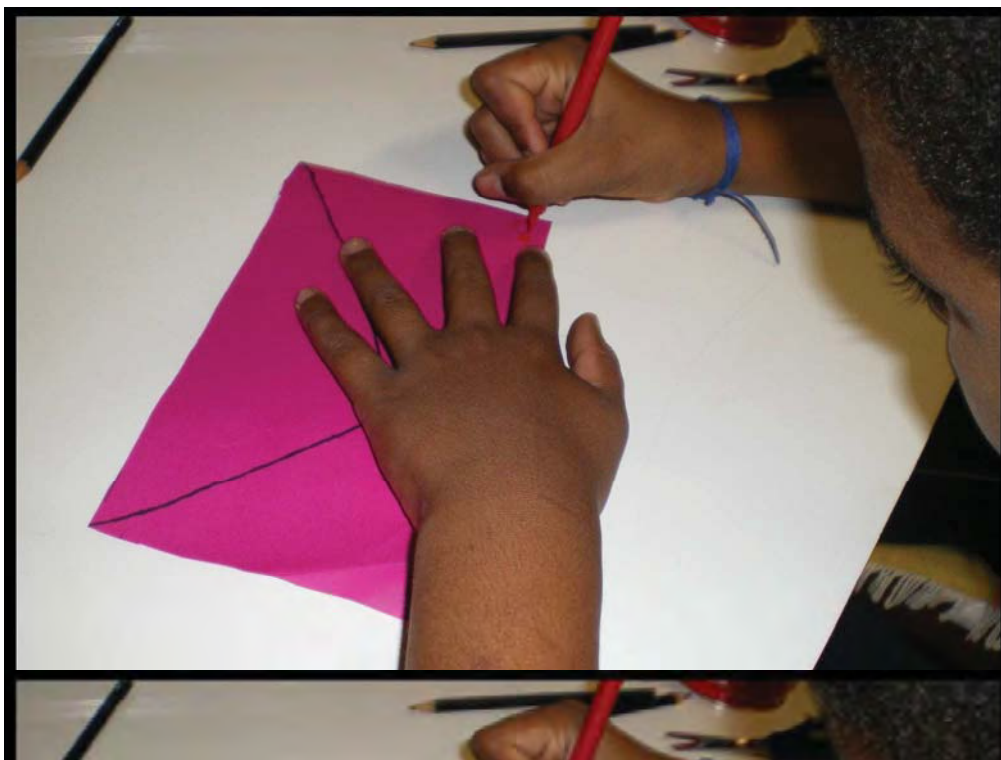
B.- que no roca mia mãe que e tenreo ne vonreo meda e fque triste mãe ela ebonita e tehão megota de mio pai memna i mirnã e xata (atividade realizada em 20-05-2010).

Esta foi uma das atividades em que me deparei com certo incômodo, perguntando-me: o que acontecia com aqueles meninos, já que a vida, a própria história de vida, não tinha importância? Nos relatos, traziam histórias sofridas, que talvez não quisessem trazer à tona, ou não tinham importância pelo fato de quererem esquecer o que tinha se passado. Não sei ao certo. Avalio que foi importante a insistência na atividade, em razão de poder mostrar que existem possibilidades, e histórias podem ser mudadas. Afinal, somos narradores e personagens.

Quadro 3 – *Cartão postal*

Pensando em que e no que escrever; afinal, nunca haviam recebido um cartão; como seria, então, realizar aquela experiência.

Figura 9 – O cartão postal



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

A atividade foi pensada e proposta juntamente com o grupo, foi desenvolvida em três encontros. O primeiro teve como desafio pensar para quem, como e o que escrever. No segundo encontro, os meninos pediram para digitar no computador a parte escrita e, no terceiro encontro, finalizamos com a decoração dos cartões com cartolina e caneta hidrocor.

A escolha do que escrever e para quem não pareceu ser uma tarefa difícil. Durante a prática da escrita do cartão, os meninos atentaram-se para dúvidas gramaticais que apareciam ao escrever. Estas, posteriormente, também puderam ser corrigidas na digitação do cartão. Porém acredito que o mais significativo foi poder enviar para alguém, pessoas de grande importância em suas vidas.

Bambu escreveu para a tia dele:

Cordeirópolis, 22 de abril de 2010.

Tia Bete

Tudo bem covoce

Eu queria que qui você vine na nia casa

Para pa na

Goto de você uabaco (atividade realizada em 22-04-2010).

E Lisanthus escreveu para o amigo dele:

Cordeirópolis, 22 de abril de 2010.

Você e legau

Gosto de jogar bola com você

Gosto de briga de escomde escomde

Você e melhor amigo

Abraço (atividade realizada em 22-04-2010).

Grupo Quatro...

Olhando para mais quatro protagonistas e suas histórias, temos:

Malvavisco, oito anos, foi encaminhado ao CAP em 2007 por não conseguir acompanhar o que era desenvolvido na sala de aula; tem dificuldade também na fala, conforme a orientação da fonoaudióloga, devido a sua respiração ser bucal e também por ter um problema na audição; porém já consegue ler e escrever, é uma criança quieta e às vezes chega de mau humor, não querendo realizar nenhuma atividade. Tento compreendê-lo e não forçá-lo a fazer. No entanto, ao observar seus colegas realizando as atividades propostas e com uma conversa mais acolhedora, logo muda de ideia e parte para ação.

Mandacar, nove anos, veio encaminhado para o CAP em 2007, por não acompanhar os trabalhos propostos em sala de aula. É uma criança bastante tímida. A princípio, quando o conheci, lembro que tinha vergonha de pedir para apontar lápis e até mesmo para sair para beber água ou ir ao banheiro. Aos poucos isso foi mudando, hoje conversa e consegue até mesmo trazer seus problemas particulares e familiares para o acompanhamento de terapia ocupacional.

Ficus, dez anos, encaminhado ao CAP por apresentar problemas de comportamento e não conseguir acompanhar os trabalhos propostos na sala de aula. Iniciou os encontros de terapia ocupacional em 2007, mora num lugar

popularmente conhecido como Sub-Estação, local apontado como tendo tráfico de drogas, onde inúmeras tragédias acontecem, conforme alguns de seus relatos.

Gerânio tem dez anos, encaminhado em 2007 ao CAP, com uma hipótese diagnóstica de déficit cognitivo, já que ele não conseguia aprender a ler e escrever (conforme relato da escola). Após passar por testes e avaliações, esse diagnóstico não se confirmou. Gerânio hoje já realiza escrita e leitura, como visto nas atividades que realiza, em acompanhamentos de terapia ocupacional.

Quadro 1: *Lágrimas e silêncio*

Um garoto, sentado com os colegas, à espera de realizar uma atividade, sua face expressa angústia, e logo, em meio àquele silêncio, lágrimas rolam. Por que estaria chorando?

Em um dos acompanhamentos, surgiu uma conversa sobre o que eram histórias falsas e o que eram histórias verdadeiras; após uma discussão, pedi que cada um escrevesse então uma história verdadeira.

[...] propus para que cada um então escrevesse uma história de verdade. M. se recusou, perguntei o porquê, não respondeu, começou a chorar. Enquanto isso os outros meninos realizaram sua história. Percebi que algo acontecia com M. (era um choro cheio de angústia), dessa forma após F. e G. finalizarem a escrita, voltaram para a sala e fiquei apenas com M. (no ano passado, os pais de M. se separaram, essa situação o deixou bastante abalado, constantemente vivia chorando e nervoso, os pais resolveram a situação, voltaram a morar juntos e M. ficou melhor). Como não havia formas de ele me falar o que estava acontecendo, esperei e logo perguntei se tinha a ver com os pais (o choro); relatou que sim, que estão brigando novamente, mas não queria falar, deixei para ele um espaço de escuta para quando precisasse e perguntei se queria voltar para a sala ou continuar comigo, pediu para ficar e, na folha a qual lhe dei para escrever, fez um desenho. Perguntei o que era e ele me respondeu “uma bola e um menino, mas esse não sou eu” (anotações em diário de campo, 02-06-2010).

Observo o quanto fragmentos da história de vida e fragmentos que marcam o cotidiano de cada criança-adolescente aparecem com e nas atividades, e o quanto

nosso olhar pode se tornar intencional naquilo que conseguimos vislumbrar, tornando possível a construção de um processo de aproximação com o outro.

Freire (1978, p. 40) aponta que “nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade”.

Quadro 2: *Acontecimentos*

Atentos, os meninos com folha e lápis na mão concentram-se, trazendo à tona acontecimentos, suas próprias histórias de vida, na forma escrita.

Na mesma atividade relatada anteriormente, em que a discussão gerada foi o diálogo sobre o que é uma história verdadeira e o que é uma história falsa, os meninos trouxeram para a forma escrita histórias de suas vidas.

Era uma vez uma mulher que foi atropelada pero o trem ela estava passando na linha do trem ela viu o trenho passando na linha do trem ela cego gouno trenho ela cobriveu. Isso acomtecou na estação isso de madrugada 3 de madrugada eu moro na estação (atividade realizada em 02-06-2010).

Minha mãe se queimou no fogo e meu cachorro morreu. E minha mãe foi no hospital? Nece dia eu estava na escola e minha tia me valou. Eu fiquei triste. Minha ermão e meu irmão e acordou meu tio e eles pularão a janela. E lá minha mãe ficou dormindo e ela teitou sair e si queimou (atividade realizada em 02-06-2010).

Essas histórias trazem um pouco a realidade vivenciada de cada um dos meninos, o que realmente acontece em seu dia a dia, em sua cotidianidade. No entanto, uma questão importante apareceu: nenhum deles se permitiu expor a sua história ao grupo, apenas pediram para que eu fizesse a leitura.

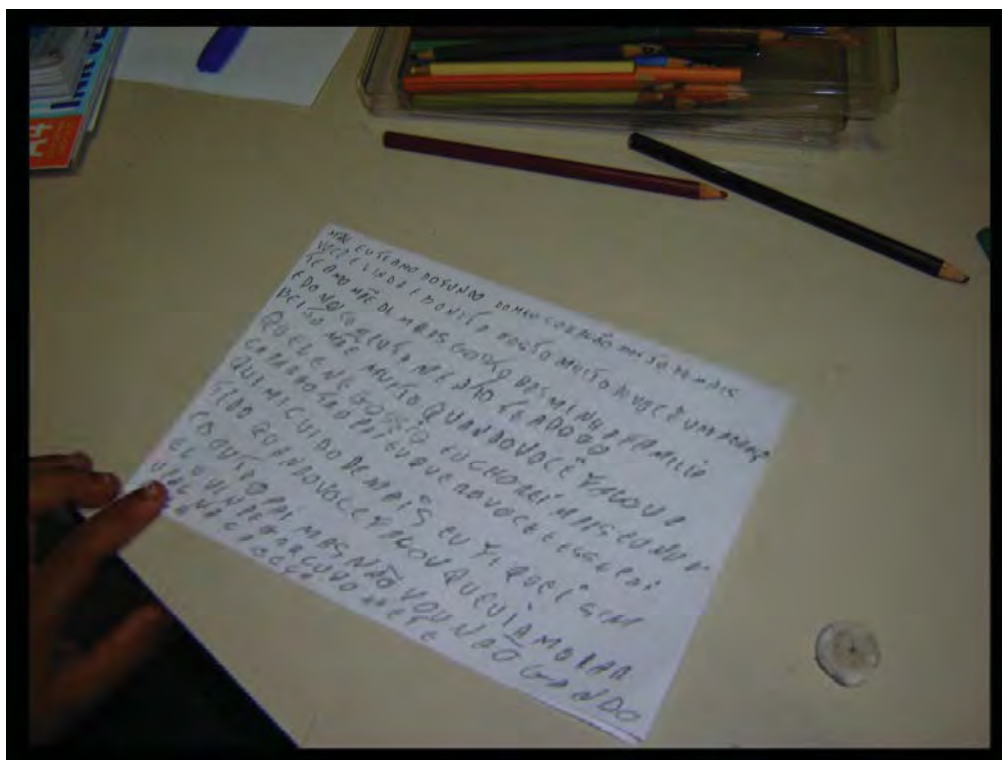
Quadro 3: *Carta para a mãe*

Quando iniciou a escrita, parecia que ninguém mais ocupava aquele espaço. Fícus ficou extremamente concentrado em sua escrita, que era a escrita de uma carta à mãe dele, o que, parecia, era o mais importante a fazer naquele momento.

Essa cena também instiga a pensar nas relações em que ações educacionais são contaminadas pelas histórias de vida e cotidiano, vem-me à mente a partir da carta que Fícus fez para a mãe dele; na prática da escrita, ele se coloca por inteiro:

Mãe eu te amo do fundo do meu coração beijo demais você é linda e bonita gosto muito de você um abraço te amo mãe demais gosto das minha família e do meu computamento te adoro beijo mãe muito quando você falou quele negossio eu chorei mais eu nunca para outro pai eu quero você e esse pai que mi cuida demais eu fiquei simtido quando você falou queu ia mora co outro pai mas não vou não gando ele vim pegar eu vo mete u pal na cabeça dele. EU TE AMO VOCEIS DOIS PAI E MÃE BEIJO TE AMO (atividade realizada em 09-06-2010).

Figura 10 – Carta para a mãe



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Esse quadro, essa cena, dada a partir de uma escrita, pode ser imaginada, interpretada, de formas diversas, compondo-se pela demonstração de um sentimento, ou como um recado, ou ainda um pedido de desculpa. Mas foi a partir dessa atividade que Fícus pôde pensar em suas ações, nos fatos que acontecem em seu cotidiano, para assim ir traçando sua história, assumindo processos vividos

e intencionais, no que se refere a um processo de construção singular, além, é claro, de praticar e vivenciar a escrita.

Grupo *Cinco...*

Érica, treze anos, encaminhada ao CAP em 2006, por apresentar dificuldades para a aprendizagem, comportamentos agressivos, impulsivos, em relação às crianças da mesma idade. Ainda hoje Érica não escreve, porém já passou por várias avaliações e testes, não se confirmando o que poderia ser um déficit cognitivo. Já participei e vivenciei várias histórias com Érica. Dentre essas, ao final de 2008, a doença de sua mãe, que acabou falecendo no início de 2009. É uma menina que tem uma história de vida bastante sofrida, a família passa por grandes dificuldades, sendo muitas vezes omissa quanto às questões educacionais e de saúde dos filhos.

Papoula, oito anos, chegou no CAP por apresentar, segundo encaminhamento escolar, dificuldade para a leitura e escrita. Nos encontros, apresenta certa autonomia e liderança nos grupos em que a acompanhei. Na realização de suas atividades, apresenta-se "intensa", parece viver intensamente cada momento, trazendo opiniões e questionamentos.

Begônia, dez anos, foi encaminhada ao CAP em 2007, com dificuldades na leitura e escrita, é uma garota bem tímida, pouco sei de suas histórias. Mesmo estando no CAP há algum tempo, no decorrer dos acompanhamentos acaba desistindo, apresentando muitas faltas. O caso dela é acompanhado pela assistente social da escola.

A construção de uma história com fantoches foi uma das atividades que realizamos durante os acompanhamentos de terapia ocupacional, especificamente nesse período em que a pesquisa foi realizada. Pelas vivências e experiências dessa atividade, podemos pensar e trazer algumas reflexões acerca da nossa discussão, envolvendo cotidiano, histórias de vida, a prática da escrita e o exercício do olhar.

Quadro 1: *Escolha de personagens*

Diante da vida, temos escolhas. Escolher um personagem para uma atividade poderia ser uma proposta simples, uma escolha sem riscos; afinal, qual é o significado dessa atividade para cada uma das meninas que ali estavam sentadas diante de alguns bonecos-fantoches? Que sentidos produzem?

Figura 11 – Escolha dos fantoches



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Foi surpreendente a importância que as meninas atribuíram à atividade. Ao entrarem na sala de terapia ocupacional, logo queriam saber onde é que estavam os fantoches, pois queriam iniciar os trabalhos imediatamente. Conversei com elas sobre as etapas da atividade, que não bastava escolher um personagem, mas deveriam elaborar um texto, ter um cenário, confeccionar convites para finalmente realizar a apresentação. Sem impedimento de qualquer ordem, realizaram todas as etapas da atividade, durante dois meses.

O tema escolhido por elas foi “reciclagem”. A partir daí, o grupo organizou a história, as falas dos personagens, os convites para a apresentação, vivendo intensamente cada momento das atividades.

Quadro 2: *Elaborando os convites*

Etapa bastante importante, personagens escolhidos, história escrita, fala decorada... agora era só confeccionar os convites e entregar aos convidados, aguardando ansiosamente para a apresentação do espetáculo.

Figura 12 – Confeccionando os convites para a apresentação do teatro



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

A cada etapa concluída da atividade, as meninas pareciam ter vivido uma experiência bastante significativa, dava para identificar em cada gesto, fala, olhar. Elas tiveram um envolvimento intenso na atividade, em alguns momentos, como o decorar das falas e a confecção dos convites. Não foi possível finalizar todo o planejado durante o tempo do acompanhamento de terapia ocupacional, e elas mesmas se propuseram a realizar em outros espaços, ficando também responsáveis pela entrega dos convites, sem a minha intervenção.

Quadro 3 – O espetáculo

Frente ao público, a princípio, as meninas pareciam paralisadas, sem ação, mas logo o espetáculo aconteceu, e o teatro de fantoches intitulado: “Amigos da reciclagem” foi aplaudido.

Figura 13 – “A reciclagem”, teatro de fantoches



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

A apresentação do teatro de fantoches me pareceu ser uma experiência bastante importante para as meninas, elas relatam ter gostado:

Hoje no grupo conversamos sobre como foi o teatro. As meninas adoraram e gostariam de fazer outro (anotações em diário de campo, 16-06-2010).

Durante a atividade, em passagens que fazeres do cotidiano e fragmentos das histórias de vida apareceram, a proposta da escrita aconteceu, a partir de um processo de criação. Podemos pensar que a prática de escrita de uma história aproxima o sujeito de suas experiências, abre horizontes que contemplam uma relação intensa e vivida com seu fazer. Podemos perceber que as práticas culturais, os saberes e as atividades desenvolvidas nos acompanhamentos de terapia

ocupacional são um desafio pelo qual podemos olhar para a produção humana, seja como uma cena, um lugar de acontecimentos. Mais do que eixos temáticos levantados, existe um entrelaçamento, entre o campo da terapia ocupacional e da educação, já que, durante as atividades, a leitura e a escrita, motivos pelos quais foram encaminhadas, aconteceram quase que de forma espontânea. Compõem-se numa proximidade que visa ao diálogo, a partir das relações que o sujeito tem com a sua própria história, a partir da criação, buscando assim a sua subjetividade e singularidade para ações educacionais.

...

Olhando para esses quadros, através de um olhar intencionado a evidenciar elementos para a discussão proposta neste estudo, observo que os nossos sujeitos-personagens podem ser “olhados-observados” de diversas formas-focos-ângulos. Aqui tentamos delinear a discussão organizada em eixos temáticos, tentando focar uma relação e aproximação entre terapia ocupacional e educação.

Iniciamos por refletir sobre a educação. Sabe-se que a educação não pode limitar-se somente por uma relação de conhecimento; o processo de conhecimento-educativo deve ser considerado dialético, deixando de ser via única, permitindo a interação, em que a cada instante desencadeia um aprendizado; no entanto, tal perspectiva muitas vezes é deixada de lado pelo fazer educativo, especialmente na escola, delimitando este comentário no âmbito de visão que diz respeito ao campo em que este estudo foi proposto e desenvolvido.

No exercício de pensar a escola, diante dos encaminhamentos feitos ao setor de terapia ocupacional, por sua vez, remete-nos a um olhar para questões especificamente ligadas à aprendizagem, como se esse fosse um único foco da educação. O fato de não conseguir ler e escrever em um tempo determinado e a uma dada idade coloca essas crianças e adolescentes fora de um perfil esperado e logo são encaminhadas para um acompanhamento especializado-diferenciado. A pergunta que me vem é: até que ponto seria possível, na própria sala de aula, abrir espaços para atividades em que a experimentação, e não mais formas assertivas, pudesse ser um dos focos principais das atividades ali desenvolvidas?

Como terapeuta ocupacional, meu olhar se volta, primeiramente para a problemática em que a escola apresenta das crianças e dos adolescentes encaminhados ao acompanhamento. Porém, não me remeto somente ao olhar da escola, que vem a ser a dificuldade da leitura e escrita; exercito-me para perceber muito mais do que o fato de essas crianças e esses adolescentes não saberem ler e escrever. Meu olhar se volta para a situação em que estão postas.

Do meu ponto de vista, e do lugar de onde falo, parece-me que a escola, encarnada pelos sujeitos que a governam, por sua vez, não consegue exercitar esse olhar, ou até mesmo propor um processo de aprendizagem que possa respeitar o tempo de cada um. Torna-se difícil pensar e estabelecer diferentes modos de aprender, modos em que o sentido e a experiência façam parte dessa ação. Focando nosso olhar para além do indivíduo, para sua história, mesmo que esta não seja em sua completude, é possível perceber entornos de acontecimentos, traços de uma história de vida, que nos permite estar mais próximo e compreender-entender suas escolhas e seu modo de ser.

Dessa forma acredito que, pelo exercício do olhar para esses sujeitos e para as suas ações (atividades), é possível alterar o modo e a forma de conceber a aprendizagem, possibilitada pela experimentação, e não como um processo pautado somente em conteúdos.

Um dado importante para a reflexão vem a ser como ocorrem as escolhas, o convite ao fazer de cada atividade; estas, na maioria dos acompanhamentos de terapia ocupacional que assumo e que ganharam contornos durante este estudo, são realizadas em parceria com as crianças e os adolescentes, fazendo com que o processo, o fazer de cada um, apareça e se apresente de modo um pouco mais efetivo. A escolha, ou parte dela, traz em si uma disposição para o fazer, que é observado, em cada sujeito, o seu comprometimento em desenvolver as atividades, passando estas a fazer parte de sua história.

Outro elemento importante para a discussão é que, nas atividades descritas, foi possível uma forma de experimentação, sem propósitos de “cobrança” externa, em que a forma perfeita e correta não era destacada. Entendo que o processo de

criação e expressão leva em conta o próprio processo e não apenas o produto final. Durante os acompanhamentos de terapia ocupacional, o processo é parte principal para atingir o objetivo, independentemente da atividade proposta, seja uma carta, um diário, um teatro. Todo o processo de criação, vivência, experimentação é de fato o espaço de um aprender com sentido, carregado por singularidades, tornando-se parte de cada sujeito.

Não temos como escapar das histórias de vida e do cotidiano, que aparecem a todo o momento, não é possível descolar delas, a cada atividade, a cada ação. Cada gesto é repleto de pequenos traços de uma história; cabe a nós valorizar as experiências subjetivas de cada sujeito, a singularidade que, por vezes, é acobertada pela intenção de homogeneidade; daí, perde-se espaço para um ser singular.

Colocamos também em discussão a questão da escrita, da não escrita, da prática da escrita, que é um fator demarcado para o encaminhamento desses sujeitos para o CAP. Perde-se de vista que a escrita, a prática da escrita, funda-se na perspectiva da linguagem, na sua dimensão de comunicação. Nessa dimensão insere-se a dimensão da criação. Na dimensão da criação insere-se o fazer dos sujeitos envolvidos. Como conceber esse fazer? Entendemos que, integrando as atividades cotidianas, como uma prática que pode se desenvolver mais livremente, não remetendo apenas a questões ortográficas, ou aspectos formais da língua, a prática da escrita pode ser concebida como um processo de possibilidades também para experimentar-se em sua própria história. Observando os textos – as atividades escritas por essas crianças e esses adolescentes –, pudemos acompanhar o quanto se colocam como participantes na construção de uma história de vida.

Na prática da escrita em que a leitura, ou poderemos dizer o olhar para o mundo e para a própria história, precede a palavra, percebemos que a escola-educação pode e deve atuar nesse processo de tomada de consciência do sujeito. Esse é o caminho que percorremos e nos tornamos conscientes de nós mesmos e do mundo à nossa volta. Tendo a questão da experiência como foco, a valorização da própria história em que a singularidade é elemento essencial e cada um tem seu tempo-espaço para aprender, o exercício do olhar se faz pertinente, ampliando o

horizonte, buscando entender aquele sujeito, aquela criança, como um sujeito repleto de experiências, ancoradas em seu cotidiano e em sua própria história.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 2003, p. 11).

Freire (2003), quando relata sobre sua experiência de alfabetização de adultos, afirma que esta é um ato político, de conhecimento e criador; para ele seria impossível torná-la mecânica, sistematizada, pois qualquer sujeito é capaz de perceber, sentir, dizer, escrever e, conseqüentemente, ler, fazendo da alfabetização um momento de tarefa criadora. Esta leitura mais crítica, a leitura do mundo, que é anterior à leitura da palavra, possibilita muitas vezes a grupos populares diante de injustiças uma compreensão diferenciada.

De alguma maneira poderíamos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2003, p. 20).

Tomemos, como exemplo, quando se pede para que as crianças e os adolescentes, escrevam, relatem sobre si ou sobre as suas histórias, o quanto é difícil essa atividade, pois nela aparece a leitura de mundo que pertence a cada um. Cabe a nós também conseguir fazer essa leitura além das palavras, além das ações e atividades postas em questão, é preciso olhar além.

A leitura sob um novo olhar faz transbordar palavras e sentidos outros, para assim enxergar um potencial criador e emancipatório, sendo possível estabelecer fronteiras entre crianças e adolescente com aprendizados, com a educação.

No próximo capítulo ensaio um aprofundamento teórico dos eixos temáticos delineados na análise do material empírico, embasados em um arcabouço teórico que lhes dá sustentação, buscando outros elementos que contribuam para vivificar reflexões pertinentes às relações tensas e intensas entre o campo da terapia ocupacional e da educação, em particular a escolarizada. São eles: o cotidiano e histórias de vida, a prática da escrita e o exercício do olhar.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS: POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO MÚTUA ENTRE TERAPIA OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO

Desde a sua concepção, decorrente das preocupações profissionais, intelectuais e políticas de uma terapeuta ocupacional, das indagações primeiras, das leituras preliminares que foram se fortalecendo no desenho da temática e dando contornos ao objeto de estudo, o eixo norteador para a realização deste trabalho organizou-se na trajetória da pesquisadora, terapeuta ocupacional em atividade.

Nesse contexto situam-se a necessidade e o desejo de aprofundamento dos estudos: o projeto elaborado e a pesquisa desenvolvida, que culminam no texto ora apresentado, é um entrelaçamento de preocupações incômodas da terapeuta, de perguntas que não se aquietam, de uma sede de outras leituras, de reflexões que nunca são conclusivas.

Fruto dessa inquietação, que é contínua, foi a decisão de deixar, por último, um capítulo quase síntese dos aprofundamentos teóricos que alcancei até o momento. Tal decisão não foi aleatória, ao contrário, insere-se em uma perspectiva de inconclusibilidade de posições e atitudes. Não tenho dúvidas de que, ao elaborar essa quase síntese teórica, imersa na atuação profissional, a interferência mútua trouxe ganhos para ambas.

Talvez decorra disso a possibilidade de uma discussão – a ser feita em outro momento – do que vem a ser a formação continuada e a contribuição acadêmica para tal.

5.1 Cotidiano e história de vida

Na terapia ocupacional, o cotidiano é um objeto frequente de estudos, que permeia as práticas terapêuticas, a partir do pressuposto de que o sujeito visto pelo terapeuta é um sujeito que tem uma cotidianidade. O cotidiano, como questão, entra em cena mais precisamente na década de 1990. Anteriormente se olhava para o cotidiano, definindo-o como AVDs – atividades de vida diária. Somente a partir dessa década passou a ser visto como uma forma de ressignificação das ocorrências relacionadas aos sujeitos.

A incorporação do conceito de cotidiano na produção teórica e no discurso da prática traz implícita uma mudança radical na proposição teórico-metodológica da terapia ocupacional. A ação da terapia ocupacional, segundo a perspectiva crítica, fundamenta-se na retomada histórica e contextualizada do sujeito e sua inserção participante do coletivo (GALHEIGO, 2003, p. 105).

Entendemos que a partir dessa “participação do sujeito” o cotidiano pode ser entendido como prenhe de ações emancipatórias e de subjetividade: “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 2000, p. 17).

É possível refletir que o terapeuta ocupacional, em meio às suas intervenções, tenha uma posição privilegiada, podendo contribuir para a visão de cotidianidade do sujeito, seja em ações práticas, como na elaboração mais crítica de concepção desse sujeito, seja pela ampliação de um olhar que possa trazer à tona questões concernentes à (re)significação, possibilitando a compreensão da subjetividade e realidade pessoal. Como Francisco indica, é reconhecer o sujeito como “fazedor de sua história e da história do mundo” (FRANCISCO, 2001, p. 67).

Quando realizadas a descrição e a análise dos dados desta pesquisa, observa-se que o sujeito instaura, a todo momento, ações, escolhas, modos de agir, formas de pensar, indiciando a percepção de histórias que se constroem. É frequente, durante os acompanhamentos, as crianças e os adolescentes verbalizarem parte dos acontecimentos cotidianos, e, no fazer das atividades, as suas histórias de vida se mostram presentes. Um exemplo disso é quando Fícus escreve para sua mãe, relatando a sua relação com a família, que naquele momento parecia conflituoso, esse poderia ser um fator que estava influenciando no seu processo de aprendizagem. É difícil deixar de pensar nas preocupações-conflitos. Como nos diz Heller (2000), o homem já nasce com sua cotidianidade, a vida cotidiana é a vida de todo homem, ninguém desliga-se de sua cotidianidade.

É preciso saber que estudos sobre o cotidiano tornam-se cada vez mais frequentes no Brasil, ganhando espaço nas pesquisas sobre educação; entender o cotidiano no âmbito científico vem sendo o esforço de vários pesquisadores brasileiros, porém ainda pouco se distancia do “senso comum”, termo que ainda traz

mal-entendidos aos estudos da cotidianidade, é como nos diz Oliveira; Sgarbi (2005):

Era uma vez, é uma das expressões mais ouvidas em muitas infâncias e remete pelo menos em nossa cultura, a história de crianças, fadas gnomos [...] Essas histórias falam de cotidianos que existem na realidade de nossas imaginações e fora delas. E já acusam os estudos do cotidiano [...] o cotidiano sempre existiu é o ponto de partida para a tentativa de compreender como as “acontecências” cotidianas estão presentes na produção de conhecimento historicamente acumulado pelo mundo ocidental, a vida cotidiana acompanha a trajetória humana (OLIVEIRA; SGARBI, 2005, p.13).

Assim acompanhamos que:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana de uma sociedade (camada social) em questão (HELLER, 2000, p.18).

Portanto, o cotidiano, a cotidianidade, é parte, ou inteiramente, a história da humanidade e a história de cada um. Pertence a uma esfera em que cada indivíduo é um ser genérico, mas tem sua singularidade, sua particularidade, podendo ser fragmento em papéis; no entanto, considera-se que a vida cotidiana está carregada de alternativas e escolhas, “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social” (HELLER, 2000, p. 20).

O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconsciente no homem. Mas o próprio indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria genericidade humana; e nele tornam-se conscientes ambos os elementos [...] O homem singular, não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido, nas condições da manipulação social, e da alienação, ele vai se fragmentando cada vez mais em seus papéis. *A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social* (HELLER, 2000, p. 22, grifo nosso).

As necessidades de cada um tornam-se conscientes para o sujeito, a partir do olhar para seu próprio EU; neste caso, percebe-se que, quando o cotidiano é valorizado, valoriza-se também a singularidade, a subjetividade de cada um, motivando-o para as ações. Visto que a confiança é parte incorporada nessa ação, “na cotidianidade, o conhecimento se limita ao aspecto relativo da atividade e, por isso, o ‘espaço’ da confiança e da fé é inteiramente diverso” (HELLER, 2000, p. 33):

para cada ação é preciso motivação, espontaneidade, entonação, imitação, assimilação, inúmeros elementos que nos levam a um fazer.

Este é um aspecto em que, a meu ver, a escola muitas vezes não atenta, por motivos diversos, podendo ser pelo número excessivo de alunos em sala de aula, pela desvalorização da categoria profissional dos educadores, pelos comprometimentos sociais atribuídos a ela. Vários estudos mostram as dificuldades que têm sido encontradas nesse campo. Entretanto, é possível explicitar que um olhar intencional para os sujeitos que ali se encontram, reconhecendo-os em sua singularidade e percebendo-os em sua subjetividade, pode se reverter em ações educacionais e processos de aprendizagem carregados de sentidos.

Neste estudo, a todo momento vivemos e trazemos à tona o cotidiano das crianças e adolescentes em acompanhamento na terapia ocupacional, reconhecendo suas histórias, crenças, cultura, imagens, falas do seu dia a dia. Um pouco de atenção despendida às aparições no cotidiano, e podem-se observar muitos saberes, uma constante possibilidade de criar e recriar a partir da vivência da própria criança e do próprio adolescente.

A partir desse cotidiano, trazido pelas crianças e pelos adolescentes nas atividades realizadas nos acompanhamentos de terapia ocupacional, é possível contribuir para um pensamento de práticas voltadas à emancipação, pois, quando há uma valorização, tende a ser mais do que um simples dia a dia, a construção de uma história.

É preciso saber que, na “estrutura da vida diária, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação” (HELLER, 2000, p. 38), a cotidianidade não é necessariamente alienada. Assim, é preciso tomar a consciência das ações cotidianas, dos processos de criação, sendo essa uma forma de conhecimento e luta emancipatória, havendo, portanto, a possibilidade constante de criar e (re)criar o seu cotidiano; e nele, a sua história.

Certeau nos leva a pensar nessa cotidianidade, na qual se busca criar e recriar o saber humano e social; é nesse mundo diário que coloca a sua atenção, é nele que encontramos gentes, falas, movimentos, coisas; é nele que o indivíduo é

capaz de expor a arte de fazer, que consiste nas astuciosas manobras praticadas no cotidiano para o enfrentamento das imposições sociais, morais e religiosas.

Ali estão guardados, isolados de seus laços estruturais com o surgimento de novos poderes e com os deslocamentos sobrevivendo nos conflitos sociais ou nas determinações econômicas. Acaba-se, portanto, por imaginar que a cultura possua um não lugar onde todos os investimentos são possíveis, onde pode circular “o que quer que seja” (CERTEAU, 1994, p.199).

Continuamos com Certeau (1994, p. 82):

[...] das práticas só se há de reter os móveis (instrumento e produtos que se colocam na vitrine) ou esquemas descritivos (comportamentos quantificáveis, estereótipos de encenações, estrutura rituais), deixando de lado o inarrigável de uma sociedade: modos de usar as coisas, ou as palavras segundo ocasiões. Algo de essencial se joga nessa *historicidade* cotidiana, indissociável da existência dos sujeitos que são atores e autores de operações conjunturais.

Falar sobre cotidiano é, também, dizer sobre histórias de vida; se você é personagem de uma história, quem é o autor dessa história? Nas histórias da vida real, não existe autor da história, será que não são todos os personagens que montam as histórias, a História? Todos, nós, eu, você, as pessoas com quem convivemos, somos os personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo.

Assim, a partir das e nas escolhas, durante o processo das atividades humanas, ações humanas, objetiva-se a construção de sujeitos históricos, capazes de aprender sobre sua dada realidade e agir sobre ela.

Conforme relata Freire:

[...] existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo [...]. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 1978, p. 60).

Contudo, a partir da questão sobre o sentido de estar no mundo, e da construção de histórias de vida e seus desdobramentos, a educação como a terapia ocupacional podem se debruçar, buscando traçar caminhos, configurando-se como elementos importantes para crianças e adolescentes em processos educacionais.

É importante ressaltar que não devemos nos ater somente à dimensão da educação praticada nas escolas, sujeita aos sistemas estatais, que é geralmente

reprodutora das condições sociais preestabelecidas e, ademais, é um espaço tradicionalmente institucionalizante trazer esta discussão para a educação em outros espaços, para além da escola. Entender a educação como campo amplo de ação, que permeia as relações sociais, que se produz nos encontros e confrontos com os iguais e com os diversos, num processo dinâmico de construção e reconstrução de identidades, de conhecimentos e de sentidos nos habilita a visualizar o potencial de enfrentamento da problemática em questão.

É dessa forma que percebo que esse estudo vem numa tentativa de aproximação dos campos de estudos, terapia ocupacional e educação, trazendo as histórias de vida e o cotidiano como elementos importantes e significantes ao processo de aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

No cotidiano, durante a pesquisa, permeiam-se ações e modos de fazer que aparecem entre enfrentamentos e acontecimentos diários, principalmente no que se refere às ações próprias da educação, por exemplo no aprender a ler e a escrever, que são fundantes na atuação da escola, sendo presença marcante para os encaminhamentos à terapia ocupacional, nas atividades realizadas, como a construção de uma peça, a escrita de uma carta ou de um diário, que nos torna ainda mais próximo das histórias de vida.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo (FREIRE, 1978, p. 39).

Dessa forma, a busca pela valorização do cotidiano, da criação, da invenção, dentro dos espaços educacionais, tende a evidenciar um espaço privilegiado de saberes e fazeres, para a construção de histórias.

Considerando o cotidiano como lugar privilegiado para a pesquisa, que abarca uma visão de sujeito que pode construir a sua própria história, evidenciada e marcada por práticas educacionais, pode ser esse um caminho que norteie a relação entre terapia ocupacional e educação.

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos "sobre", de fato, acontecem os estudos "com" os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos "com" os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: que

significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras "eu" faço desse cartaz, texto ou fala? Assim, em nossos estudos "com" os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os "outros", no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros "outros". Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caçador. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros.

Assim:

- Eu penso o cotidiano enquanto me penso... – Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano...
- Eu não penso "sobre" o cotidiano, eu penso "com" o cotidiano...
- Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar "com" os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...
- Mas, eu também sou esses outros...
- Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão...
- Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje...
- Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão [...] (FERRAÇO, 2003, p.160-161).

Em meio ao cotidiano dos sujeitos, é tecida uma história, a história de vida de cada um, narrada ou vivida; é nela também que nos pusemos a pensar, a fim de contribuir para essa relação mútua entre terapia ocupacional e educação.

Visto por esse aspecto, ao lado das queixas de encaminhamentos, realizados a partir da observação de prontuários e fichas (que antecedem os acompanhamentos de terapia ocupacional), o fato de uma criança ou um adolescente não saber ler nem escrever não é o único "problema" ao qual damos relevância; outros fatores também são levados em consideração, como aspectos familiares, culturais, emocionais, socioeconômicos, etc. É possível pensar em uma invenção de um outro cotidiano, uma outra forma de ser e fazer, não mais aquela que tende a desvalorizar esses sujeitos, e sim potencializá-los em seus fazeres de aprendizes. Por meio de ações cotidianas, é possível trazer a (re)significação, seja para o aprendizado da leitura e escrita, seja para ações diárias simplesmente.

O modo de construção de histórias de vida pode se estender como um labirinto, onde traços de uma história aparecem em toda a sua diversidade e subjetividade, revelando modos de vida.

Jorge Luís Borges, como se sabe, era um cultivador de labirintos. O labirinto é uma das muitas figuras do caos, entendido como uma complexidade cuja

ordem existe, embora de forma oculta. Por isso os labirintos, enquanto estruturas de uma globalidade, são realidades complexas, porque não é fácil encontrar a porta de saída dessa globalidade (...) A modernidade recente é um terreno labiríntico que se furta a planificação. Podem criar-se planos para impulsionar novos rumos à vida ou à sociedade, mas esses planos criam realidades que são sombras de realidades antagônicas criadas por efeitos de arrastamento e, desse modo, “o improvável torna-se provável” (PAIS, 2005, p. 55).

Desse modo, potencialmente, as histórias de vida trazidas pelas crianças e pelos adolescentes têm um valor de subjetividade, de recuperação de memórias narradas, seletivas e, portanto, que não constituem um registro neutro, nas quais cada vida é representativa e é constitutiva, e a singularidade é o modo de estar no mundo.

5.2 A prática da escrita

Ao pensar nas atividades desenvolvidas e observadas ao longo da pesquisa, damos foco para a linguagem, precisamente a prática da escrita, já que dela emerge um dos motivos de crianças e adolescentes serem encaminhados ao setor de terapia ocupacional. Além disso, a escrita é um dos principais atributos da escolarização. Observamos que situações de prática da escrita ocorrem de modo quase espontâneo, durante os acompanhamentos de terapia ocupacional, mesmo que essa ação ainda não esteja completamente dominada por essas crianças e por esses adolescentes; talvez seja porque o fazer cotidiano, no contexto da pesquisa, contribua para esse acontecer.

A produção escrita efetivada, que foi realizada pelas crianças e pelos adolescentes, a todo momento traz considerações importantes de si e do seu cotidiano. Consideramo-las, as escritas de si e do seu cotidiano, como modos de registro de histórias de vida que surgem contaminadas pela subjetividade de cada sujeito, emergindo, e fazendo emergir, a construção de significados. Algumas reflexões podem ser feitas, diante da prática da escrita, da ação de escrever dos sujeitos envolvidos, sendo assim, neste tópico, o objetivo é compartilhar pensamentos, reflexões e questionamentos, sem a pretensão de respondê-los.

Para essa reflexão, a respeito da prática da escrita, destacam-se autores como Larrosa, Vigostki, Bakhtin, Benjamim, Certeau. Estes nos guiam para a

aventura do olhar para e além da escrita, que é a base e o apoio teórico dos pensamentos e reflexões aqui compartilhados.

Sabemos que a prática da escrita é uma construção grandiosa da humanidade. Desde os primórdios, a escrita era usada para trocar mensagens, passar ideias, transmitir desejos e necessidades, mas será esta a concepção dos dias atuais? E, principalmente, é esta a concepção e objetivo da escola em relação à prática da escrita?

Primeiramente é preciso chamar atenção somente para a “ação de escrever”: o que se entende por escrita? O que esse fazer humano constituído no nosso cotidiano nos diz? Será apenas a capacidade do sujeito em dominar algo mecânico, ou seja, um ato motor, cognitivo, a partir de uma língua/idioma em que estão inseridas regras e normas ortográficas e por estas é dominada? Ou este “ato de escrever” vai além do que podemos observar como concreto, ou seja, é muito mais do que uma ação objetiva, é uma ação repleta de subjetividade? Poderíamos pensar que através da escrita é possível dar sentido à vida e ver o mundo focando vários, outros, ângulos?

Certeau (1994, p. 225) aponta que a escrita é uma “[...] atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, sobre uma página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade”.

Para esta reflexão e discussão, é preciso entender e ver a prática da escrita não de uma forma mecânica, mas como objeto de conhecimento, elaboração de pensamento, organização de algo concreto, e dessa forma pensar que o sujeito pode se envolver e deixar-se experimentar pela arte de escrever, e não somente pelo ato de escrever.

Enfim, é possível pensar na prática da escrita como ação transformadora e construtora, em que cada sujeito é capaz de enfrentar a realidade do seu mundo, buscando compreendê-lo e explicá-lo. O que se propõe é pensar em uma prática de escrita desafiadora, com limites e também possibilidades de imaginar-se.

Mas, vejamos agora, se estamos falando sobre a arte da escrita, temos que pensar em: o que escrever, para que escrever e para quem escrever? O manuseio da escrita e o uso desta linguagem pode ser experimentado através de diversas formas, poesia, diário, cartas, histórias, contos, diálogos, textos científicos, entre outros.

As atividades que aparecem nos acompanhamentos de terapia ocupacional, conduzindo a criança/adolescente à prática da escrita, mesmo que esses muitas vezes sem um domínio prévio de regras e ortografias, deixaram-nos levar-se por essa forma de linguagem, o que pode ser visto nas cartas em que escreveram para parentes e amigos, contendo erros, mas trazendo informações importantes, envolvendo a subjetividade de cada sujeito, de modo que, a partir da prática da escrita, conseguiram transmiti-la a um outro alguém.

A prática da escrita é vista como enriquecimento e desenvolvimento intelectual e cultural do homem, tendo como função registrar fatos vividos, imaginados, criados pelos sujeitos. Verifica-se então que a escrita faz parte da participação social, do sujeito ser e construir a sua própria história. No entanto, também é preciso pensar que escrever não é algo que fazemos a qualquer hora, temos que parar para escrever, tendo em vista os limites e possibilidades da escrita.

Mas onde ficamos diante desses limites (da linguagem-escrita)? É possível ir além do discurso, além do fazer? Acredita-se que muitas vezes a maior dificuldade é a de olhar para si próprio, pois escrever é estar disposto para deixar-se livre e, muitas vezes, permitir uma exposição de si, possibilitando assim a escrita como uma forma de se experimentar, a qual terá um sentido. A princípio, escrever é dificuldade para a criança ou para o adolescente. Permitir-se escrever é se expor, para si e para o outro.

Tendo em vista a prática da escrita, é sempre importante pensar em qual é o sentido das palavras, o que quero dizer com isto ou aquilo, onde estou, para onde vou. Ao escrever um texto, por exemplo, é necessário escrever o suficiente para ler e entender, deixar claro, não esquecendo que do outro lado existe alguém. Dessa forma, pode-se pensar que, para a escrita, é necessário elaborar alguns sentidos.

E isto não é fácil, colocar em palavras tudo o que se pensa, contar em minúcias o que passou, ou o que está por vir, remete muitas vezes a um limite da prática em escrever; mas, ao mesmo tempo, abre possibilidades infinitas de imaginar, pois a palavra se faz necessária, principalmente para dar sentido à vida. Assim, apenas pensada, a palavra já se torna viva, possibilitando a prática da escrita; ela se faz constitutiva de um modo de estar na vida.

Se realmente pensarmos a fundo que a vida de cada sujeito pode ser uma história, possível de ser escrita, e que outro sentido é dado através da prática da escrita, temos a possibilidade de criar e imaginar. Isto pode ser visto quando na construção de personagens em meio a uma peça teatral: “A princesa doente”, que faz parte das atividades realizadas nos acompanhamentos de terapia ocupacional. As meninas tornaram-se e criaram um próprio personagem, a fada, a princesa e a Emília.

A imaginação faz parte da constituição do sujeito, é preciso entender que o fato de imaginarmos não contesta o real, não estamos considerando que algo seja duvidoso, mas sim abrindo possibilidades de reflexão e até mesmo de novos sentidos.

Vigotski se refere à imaginação como arte que potencializa e possibilita ao sujeito a superação e busca de equilíbrio. Quem imagina traz à consciência fatos já vivenciados. É visto que a capacidade de imaginar considera as experiências vividas; dessa forma, o adulto em relação à criança tem sim uma maior capacidade de imaginação, mas este, em seu cotidiano, não é capaz de se expor e se permitir a uma construção social: “Toda actividad imaginativa tiene siempre larga historia trás si” (VIGOTSKI, 2003, p. 31).

Por intermédio da prática da escrita, é possível retomar as experiências marcantes (ou não) da vida, é possível trazer as práticas, o cotidiano e os valores, não apenas atribuindo um sentido que fará parte dessa experiência, mas vários, ou seja, o vivenciado, o pensado, o escrito, o lido, o compartilhado, podendo assim despertar outros sentidos, outros motivos, outros valores e também outras histórias; abrindo, assim, possibilidades de ser personagem, narrador, escritor, leitor, enfim,

protagonista de sua própria história. Através da escrita, do narrar, é possível trazer o passado para o presente, o presente para o futuro, enfim, há a possibilidade de modificar o tempo desse ser observado de diversos formatos, no entanto ele sempre é marcante e essencial.

As práticas de escrita, como atividade, exercício de pensamento ou material de análise, ao longo da pesquisa, vêm norteando esta discussão, permitem refletir sobre a arte de narrar/escrever como uma possibilidade de experiência do sujeito, já que a vida é também narrativa, sendo o processo de criação a experiência de cada um através de sua formação pessoal.

Ao aproximar-me da experiência da prática da escrita, foi possível aventurar-me e pensar essa escrita como um processo de intercâmbio de experiência. Ao me distanciar da matéria escrita e focar as histórias, é possível aproximar-me dos sujeitos, autores/autoras, crianças, adolescentes, em encontros de acompanhamento. Nesse emaranhado de ideias, é possível estreitar laços entre as histórias de vida e a prática escrita, distanciando de ser mera transmissão.

Por meio de leituras dos estudos de Bahktin (2003), deixo-me envolver pela reflexão de que a linguagem é viva, é uma atividade humana e social, tendo como função um modo de existir imanente, é o modo de existir humano (o dialógico). “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAHKKTIN, 2003, p. 261).

As ideias, sejam elas filosóficas, científicas, artísticas, nascem e se formam no processo de interação e luta com os nossos pensamentos e dos outros, e isso se reflete nas formas de expressão “verbalizada”.

Podemos considerar que a linguagem/escrita é interação, troca, comunicação, construção, imaginação, transformação, é simplesmente algo dinâmico que, através de vários movimentos e multiplicidade de sentidos, sensibiliza-nos para o “fazer”, abrindo caminhos e oportunizando reflexões. Por meio desse diálogo entre linguagem e mundo, as crianças e os adolescentes iniciam o processo da

aprendizagem da escrita. Nesse sentido, importa deixar os espaços livres para que possam experimentar essa prática.

Entretanto, as artes e manhas da linguagem é o que escapa, é o que quero dizer, o que não quero dizer, e o que o outro pode entender, através da entonação/expressão; não tem como mascarar. E esta linguagem tem como peculiaridade a alternância, a intenção, o sentido, a definição entre as infinitas possibilidades e limites. É possível ver o que está nas entrelinhas; a linguagem é o ponto, podendo assim ser vista como uma experiência.

Acredito que é preciso, então, deixar claro que a escrita é uma prática cultural e social relevante para os sujeitos, contribuindo para pensar a identidade e a subjetividade de cada um. Compreender a escrita como experiência significa verificar que esta constitui a possibilidade da criação do sujeito como o que se faz na história e o que faz a história.

Se escrever é uma experiência, para onde isso me leva?

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

Uma outra questão que pode ser levantada durante a observação da escrita vem a ser a “experiência”. Será que a experiência pode ser compreendida como vivência, com o mesmo sentido? Quando?

No artigo de Jorge Larrosa, *Notas da experiência e o saber das experiências*, bem como, no texto de Walter Benjamin, *Experiência e pobreza*, é possível perceber que cada vez mais a experiência é rara, e muitas coisas nos passam, mas poucas nos acontecem.

Aqui se revela, com toda a clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIM, 1994, p.115).

No contexto atual, o número excessivo de informação, o excesso de opinião do sujeito, a falta de tempo, o excesso de trabalho, são fatores que implicam a experiência.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural”, como o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa”, como a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (LARROSA, 2002, p. 24).

Sendo nós, sujeitos de experiência, não estamos disponibilizando espaço para que esta aconteça, é preciso nos permitir e entender que o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” (LARROSA, 2002). Este sujeito é definido por sua passividade, disponibilidade e abertura, a qual resulta na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Pensar a escrita como experiência torna possível refletir sobre a prática da escrita em meio à escola-educação. Observa-se que, muitas vezes, para a escola-educação, o aprendizado da leitura e escrita é apresentado como um objeto de comunicação, importante, porém não essencial. Nesse sentido, na maioria das vezes, não é considerado uma experiência, tornando a prática da escrita um ato mecânico. Particularmente, assumindo os riscos de uma generalização armada, na escola-educação, a história de vida, a imaginação, a criatividade não estão sendo colocadas em foco, são deixadas de lado ou trocadas por um conteúdo programado, a ser cumprido em um prazo dado. Deixa-se de lado a prática da escrita como possibilidade de ser uma experiência para sujeitos envolvidos pela subjetividade.

Talvez essa possa ser uma forma em que a terapia ocupacional, como conduzida nesta pesquisa, possa contribuir com a educação, pois a atividade em si, neste caso a atividade da prática da escrita, vai além de ser um “ato” predestinado a uma criança ou a um adolescente, faz parte de um universo de experiência, criação e transformação.

Olhar e assumir a escrita como construção, criação, e produção de sentido consiste em perceber que ela se compõe de algo mais do que palavras corretas; algo que relata, mas extrapola o cotidiano, algo que envolve sujeitos, autores, autoras, mas enlaça sentido.

Michel Certeau (1994) mostra claramente que o cotidiano não é o óbvio, é o sentido da vida. Refere a prática escriturária como um valor mítico nos últimos séculos, fazendo deste o domínio da prática de fazer história, tendo o progresso como escriturário.

Analizando esse escrever, prática mítica moderna, não quero negar em absoluto aquilo que todos nós lhes devemos particularmente em nós, mais ou menos funcionários, portanto crianças, profissionais e beneficiários da escritura numa sociedade que nela vai haurir sua força (CERTEAU, 1994 p. 227).

Permitir-nos escrever é algo fascinante, talvez o que fomenta tantas elucubrações. E fascinante se torna, para nós, que além de escrever, refletimos sobre e tornamos fonte principal de nossas escritas a nossa experiência.

Afinal, verificar que muitas vezes também não nos deixamos experimentar já é uma forma de experiência, sabendo que o sujeito da experiência é aquele que se expõe e corre risco.

Dessa forma, quando na prática da terapia ocupacional, o que está em questão é o fazer humano, as atividades que envolvam a prática de escrita são vistas e pautadas nos sentidos e significados que são dados e produzidos pelas próprias crianças e pelos próprios adolescentes, colocando assim elementos peculiares da sua vida cotidiana, seja ao escrever uma carta, seja na construção de uma peça teatral, ou em outras atividades que foram realizadas. Estas geraram um material surpreendente em argumentos para o tema de estudo proposto, que fomentaram as reflexões apontadas neste estudo.

5.3 O exercício do olhar

Podemos falar, de um modo geral, que a todo momento a pesquisa “me faz – nos faz” olhar para algo, seja como olhar de pesquisadora, de terapeuta ocupacional, de educadora ou com um simples olhar para as histórias de vida, o cotidiano, a escrita dessas crianças e desses adolescentes.

Definitivamente, o exercício do olhar proporciona transformações, tomemos primeiramente como referência para iniciar essa conversa sobre o olhar, o texto intitulado *Las Meninas*, de Foucault, (1992):

O pintor está ligeiramente afastado do quadro. Lança um olhar em direção ao modelo; talvez se trate de acrescentar um último toque, mas é possível também que o primeiro traço não tenha ainda sido aplicado... Essa mão hábil está pendente do olhar (FOUCAULT, 1992, p. 19).

Nesse texto, o autor, a partir do quadro de Velazquez¹⁰, leva-nos a perceber e refletir, na leitura que nos apresenta da tela, a respeito do olhar, da imagem, do modelo, pondo-nos como expectadores que, na relação com o pintor, invertem papéis constantemente. “Somos vistos ou vemos?” (FOUCAULT, 1992, p. 21). Não é possível olhar para *Las Meninas* sem querer imaginar o que falta representar daquele ateliê. Em meados do século XVII, o pintor desmontou os conceitos de quadro e imagem, naquele momento histórico, e obrigou o público a pensar em espaços virtuais, iniciando assim um diálogo que vai além da história da pintura.

Tanto na pesquisa, quanto nas ações educacionais, ficamos todo o tempo diante dessa possibilidade e limite, de apreciar, analisar, interpretar, pensar a respeito, instigando-nos ao conhecimento.

Desse modo, podemos tentar superar o olhar da interpretação, e trazer à tona um olhar sensibilizado do pesquisador, pois, enquanto procede à coleta, tem a observação como fazer refletido. As ocorrências no espaço de coleta nos afinam o olhar, tornando-o também um processo de criação. Ao mesmo tempo em que a coleta do material funda e dá consistência ao objeto da pesquisa, o rigor metodológico é parte integrante da apresentação da pesquisa, não se pode perder de vista que o exercício do olhar também é dançarino no campo de coleta. Dançarino, vagueia sem limites e carrega possibilidades de experiência, ampliando horizontes de pensamento para a pesquisadora.

¹⁰ Diego Rodríguez de Silva y Velázquez foi um pintor espanhol e principal artista da Corte do rei Filipe IV, de Espanha. Era um artista individualista, do período barroco contemporâneo, importante como retratista. Pintou inúmeros retratos da família real espanhola, outras notáveis figuras europeias e plebeus, culminando na produção de sua obra-prima, *Las Meninas* (1656).

Diante de todo esse processo da pesquisa, é possível colocar o olhar como um processo de percepção que se interliga num processo de criação. Olhar, avaliar e compreender faz parte da sensibilidade de cada um.

No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo de criação (OSTROWER, 1998, p. 167).

Tanto o olhar da pesquisadora para o material, como o olhar da terapeuta-educadora para com as crianças e adolescentes, passa por esse processo: o da criação. É possível dizer também que o olhar do nosso sujeito (criança-adolescente) para com a sua história de vida, enfatizando a educação como um processo, passa também pela criação. Percebemos que, em muitas intervenções, ficam perceptíveis as criações e invenções do fazer e do olhar para a ação, pois é assim que o ser humano vai construindo sua rede de saberes e experiências, sejam elas dentro da instituição – espaço da pesquisa –, ou fora, num contexto social mais amplo.

Quando pensamos no que mais distingue os seres humanos, na sua humanidade, sua compreensão e criatividade, terminamos chegando sempre a qualidades estéticas: ao senso harmonia e de beleza que os homens são capazes de entender nas ordenações universais da natureza. A sensualidade da percepção, que se transforma em espiritualidade. Então estes conteúdos podem ser transmitidos visualmente pelas imagens de arte, e nós os compreendemos sem precisarmos usar palavras. É só olhar (OSTROWER, 1998, p. 182).

Na tessitura de uma discussão sobre o olhar, podemos afirmar que o homem de hoje é um ser visual, que recebe a maioria das informações por imagens. Na cultura grega se enlaçam pelos fios da linguagem o ver e o pensar:

Eidos, forma ou figura, é termo afim a ideia. Em latim, com pouca diferença de sons: vídeo (eu vejo) e ideia. E os etimologistas encontram na palavra história (grega e latina) o mesmo étimo id, que está em eidos e em ideia. A história é uma visão-pensamento do que aconteceu (BOSI, 1998 p. 65).

Vimos que o exercício do olhar pode ser considerado e significado como um dirigir a mente para a intencionalidade, sendo o olhar um movimento interno do ser humano, que se coloca em busca de informações e significações. Definitivamente, o olhar não se encontra isolado, ele está na corporeidade do ser humano como forma de sensibilidade.

Que se fale do corpo ou que se fale da história, é preciso rememorar esse desencontro. Adauto Novaes traz uma citação de Lévi-Straus no ensaio: O encontro

do mito e da ciência, em que narra o início de um desencontro com origem em um esquecimento trágico, por isso cabe aqui fazer uma reflexão em meio à discussão do olhar:

Para se afirmar contra velhas gerações de pensamento, diz ele, a ciência voltou as costas para o mundo dos sentidos, o mundo das paixões e desejos, o mundo que vemos e percebemos. O mundo sensorial é ilusório; real seria o mundo das propriedades matemáticas que só podem ser descobertas pelo intelecto que estão em contradição total com o mundo dos sentidos(LEVI STRAUS apud NOVAES, 1998, p. 9).

Novaes (1998) traz essa discussão a fim de mostrar por que a cientificidade passou a ser muito mais soberana do que os próprios sentidos, ou seja, é preciso retomar esse desencontro, principalmente através do exercício de olhar, “a vista é que nos faz adquirir conhecimentos, nos faz descobrir as diferenças” (NOVAES, 1998, p. 9), o olhar sempre deseja mais do que lhe é dado a ver.

Acompanho, em meio a alguns autores, que o conhecimento sensível é algo vago, inadequado, ou seja, não faz parte do que se julga ser a cientificidade, jamais produzirá um saber científico. No entanto, para outros autores, é através do sensível, que se tem a percepção; é através do sensível, que se forma um fundamento para a ideia, para o conhecimento. Se você não está sensibilizado para olhar, pronto para ver e disposto a perceber, essa é uma das premissas ao eleger o exercício do olhar como um eixo teórico, neste estudo, já que a todo o momento é preciso olhar para crianças e adolescentes, sujeitos desta pesquisa, para as atividades realizadas, vistos como materiais de análise, e para constituir-se como terapeuta ocupacional, na sua pertinente atuação, no campo da educação.

Em meio a tantos sentidos, estes nos fazem despertar para a construção e criação de um saber, de um conhecimento, a fim de nos levar a uma perspectiva política e crítica, refletindo modos possíveis de uma educação para todos, em que a diversidade é algo visível. Ao olhar para o sujeito, para a sua vida, para a sua cotidianidade, somos capazes de perceber que os saberes são diversos, extrapolam os limites da escola, da educação, da cientificidade; neles vemos também conteúdos culturais, artísticos, expressivos do modo que são elaborados na vida, socialmente, no acontecer do dia a dia, basta estarmos atentos e olhar para isso.

Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] É a janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo,

aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento [...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver imagens do universo? [...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens, quanta coisa tiver diante de si (VINCI apud CHAUI, 1998, p. 31).

Nesse sentido, ter um olhar sensível, informado e intencionado em direção aos nossos sujeitos, as crianças e os adolescentes, e de alguma forma esse modo de olhar possa aferir outras possibilidades interpretativas ao pesquisador e ao educador é algo a ser considerado. Não é comum pararmos e refletirmos a partir do que vemos; quase sempre, os acontecimentos da nossa vida são e estão ali tão disponíveis que nem os percebemos.

Marilena Chauí (1998) faz uma ressalva para esse nosso olhar:

É estranho o nosso realismo. Quando a criança pequenina começa a aprender brincar de esconde-esconde rimos porque fecha os olhos, certa de que, ao fazê-lo, os outros deixam de vê-la porque ela deixou de vê-los. Fechando os olhos, porém, ela exprime nossa crença ancestral de que a visão depende de nós, muito mais do que dependeria das coisas. Subjetivismo que reiteramos quando, diante de algo horrendo, fechamos os olhos para torná-lo inexistente, atribuindo ao olhar um poder de irrealização que ressurgue quando dizemos que o que os olhos não veem, o coração não sente. Força irrealizadora que levou Berkeley – para quem ser é ser percebido, *esse est percipi* – a garantir a existência do mundo, quando nenhum olhar humano nele se deposita, apelando para o olhar eterno de Deus. Solução que atende à outra face de nossa crença perceptiva, o objetivismo, patenteado na expressão: o pior cego é aquele que não quer ver, pois as coisas aí estão, visíveis (CHAUI, 1998 p. 32-33).

Podemos então falar, de um modo geral, que o olhar é capaz de transformar, de se apropriar de conhecimento, que “esse laço entre ver e conhecer, de um lugar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento” (CHAUI, 1998, p. 35), pois quem olha, olha de algum lugar, na tentativa de clarear o seu saber. Nesse modo de ver, em meio às coisas e ações, não se pode ser um “puro” sujeito de observação, não dá para ter um olhar “puro” de sujeito-olho intelectual, não conseguimos, em meio às ações, nesta pesquisa, ser “puro” expectador. Não conseguimos, devido ao impulso, aos sobressaltos que os acontecimentos provocavam ao olhar, acabando por assumir a ideia de que olhar se faz no meio das coisas e não fora delas. “O olhar ensina um pensar generoso, que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que apanha e o prossegue” (CHAUI, 1998, p. 61). Essa é uma artimanha a ser assumida pela pesquisadora, observadora participante, atenta e sensível.

A partir desse exercício em olhar para si, e também de um olhar estrangeiro para o outro, foi possível olhar para a terapia ocupacional e para a educação, trilhar um caminho, sabendo que a cada olhar, e dependendo de cada ângulo, diversos outros caminhos podem ser criados e re-criados, para este campo de estudo (terapia ocupacional e educação).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho nasceu de reflexões, vivências e pesquisas sobre a relação dos processos entre terapia ocupacional e educação. Não pretendemos finalizar com algo pronto e determinista sobre o assunto, pois trabalhamos com a ideia de inacabado e processo no ato de construção do fazer, da prática profissional e sua compreensão.

Todas as construções do cotidiano e dos seres humanos são vistas como modos de evolução, inseridos em redes de relações, e estão sempre em meio a significados, dentro de uma multiplicidade de trocas e confrontos entre opiniões, ideias, concepções e modos de ação. Assim também o é aquilo que aqui se apresenta.

Cientes disso, entre cenas, imagens e textos produzidos ao sabor de uma atividade, problemas e dificuldades enfrentados que aparecem no contexto educacional, questionamentos nos mobilizam e instigam a articular eixos temáticos que organizam e disparam reflexões. Aqui estamos apenas colocando o nosso olhar e provocando outros olhares; cabe talvez refletir, pensar ou escrever outras histórias, ações e posturas que nos levem para outro caminho; no entanto, é possível estabelecer uma relação da terapia ocupacional e da educação.

Já que hoje a escola pode ser considerada, para crianças e adolescentes brasileiros, talvez o único espaço público garantido, que proporcione conhecimentos e saberes, a fim de contribuir com aspectos que os fortaleçam como cidadãos, pertencentes a uma sociedade na qual sejam garantidos seus direitos.

Ao ingressarem na escola, crianças e adolescentes trazem consigo o desejo de aprender, encantadas e motivadas com as possibilidades de ler e escrever; entretanto, para alguns, por motivos que muitas vezes nos escapam à compreensão, essa magia se torna um pesadelo. Alguns desses motivos os encaminham para o CAP, que tem como objetivo acolher essas crianças, prestar-lhes um serviço de qualidade, que se estende na atenção e orientação dispensada aos pais e professores.

Nesse sentido, pensamos uma aproximação dos processos educativos escolares com a atuação da terapia ocupacional. Nessa relação, pode estar a premência de um exercício de olhar diferenciado para o outro, o que possibilita acolher as experiências que os sujeitos relatam e os constituem.

Por isso, como argumenta Paulo Freire, “a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação” (1978, p. 93).

Dessa forma, quando, na prática da terapia ocupacional, o que está em questão é o fazer humano, esta é vista e pautada através de sentidos e significados que são dados pelas próprias crianças e pelos próprios adolescentes, colocando assim elementos peculiares da sua vida cotidiana, ao produzir suas próprias histórias.

Michel Certeau (1994, p. 227) mostra que o cotidiano não é o óbvio, mas sim o sentido da vida. Refere a prática escriturária como um valor mítico nos últimos séculos, fazendo deste o domínio da prática de fazer história, tendo o progresso como escriturário.

Analizando esse escrever, prática mítica moderna, não quero negar em absoluto aquilo que todos nós lhes devemos particularmente em nós, mais ou menos funcionários, portanto crianças, profissionais e beneficiários da escritura numa sociedade que nela vai haurir sua força.

Nesse sentido é que olhamos para as ações, para as práticas, para as atividades das crianças e dos adolescentes, sujeitos desta pesquisa. Podemos inferir que tanto a terapia ocupacional como a educação, ambas vinculadas à vida, permitem o diálogo entre si, trazendo contribuições mútuas, ao vislumbrar outros caminhos de atuação.

Com a finalidade de encontrar uma ou várias relações, contribuições, entre terapia ocupacional e educação, diante dos caminhos percorridos, destaco o fragmento de pensamento de Paulo Freire, na busca por uma educação diferenciada:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse aos perigos do seu tempo para que, consciente dele, ganhasse a força e a coragem de lutar ao invés de ser levado arrastado a perdição de seu próprio “eu”, submetidos a percepção alheia, Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o permitisse a constante revisões. À análise crítica de seu achado (FREIRE, 1978, p. 90).

Em outras palavras, podemos pensar que a instituição educacional pode ser mediadora de experiências, contribuindo para uma trajetória de sentidos, um cotidiano que busca a constituição de relações com seus fazeres e contextos, na construção de um sujeito que possa sonhar, pensar, criar, expressar, tornar-se pleno cidadão.

É impossível, após este longo estudo, deixar de evidenciar o papel político do profissional terapeuta ocupacional. Sendo esse também um desafio, pois é preciso se organizar no sentido de se apropriar das questões advindas da educação.

Lopes (1993) relata que a terapia ocupacional na educação se faz também num esforço de democratização da escola, ou seja, um processo de criação e transformação desta, reconhecendo a necessidade de pensar na escola como um processo de ação dialética.

Os elementos colocados aqui em discussão: o cotidiano e as histórias de vida, a prática da escrita e o exercício do olhar, podem ser identificados como novos caminhos a serem trilhados, proporcionando às crianças e aos adolescentes um espaço em que o desafio do aprender em meio aos seus medos e dificuldades seja aguçado, descobrindo assim as habilidades e potencialidades de uma aprendizagem com significado, ao envolver-se em sua própria história de vida, como participante de uma sociedade que demanda grandes responsabilidades.

Pensar os caminhos possíveis, por esse ângulo da atuação da terapia ocupacional, pode resultar em uma experiência transformadora tanto para o aluno quanto para a escola, por meio de experiências diversificadas a que cada criança e adolescente são expostos, partindo da singularidade e necessidade de cada um, o que vai além de uma atuação terapêutica.

A contribuição do terapeuta ocupacional, neste contexto, é levar a escola a pensar na significação ou (re)significação das ações educacionais, inseridas cotidianamente diante das intervenções realizadas, já que na terapia ocupacional a atividade humana é a maneira como o homem interage no mundo.

Essa contribuição da terapia ocupacional pode advir do fato de ela ter como objeto e, ao mesmo tempo, recurso de intervenção as atividades humanas. Talvez, a partir disso seja possível explicar a terapia ocupacional como um dispositivo a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que, ao agir no cotidiano, na história de vida de cada criança e adolescente, facilite a sua relação com o mundo.

Face a essa questão, vem à tona o papel da escola, o que nos leva a questionar a sua verdadeira efetivação em relação a crianças e adolescentes que, por algum motivo, não conseguiram acompanhar o aprendizado com os demais alunos. Não cabe aqui fazer um julgamento da “instituição escolar”, nem é esse o intuito do estudo; o que se aponta é a necessidade de uma relação mais efetiva entre a educação – escolar – e a terapia ocupacional.

A pesquisadora, por sua vez, por suas experiências profissionais enquanto terapeuta ocupacional e na experiência da construção deste trabalho, nota que a escola, ao encaminhar crianças e adolescentes à terapia ocupacional, primeiramente parece delegar a função do ensinar, o que não constitui o objetivo da terapia ocupacional. Faz-se mister a (re)afirmação de que seu objetivo é proporcionar espaços para a experimentação de novas ações, levando em conta a individualidade, nos contextos em que as crianças e os adolescentes estão inseridos.

Ao nos debruçarmos sobre o tema, outro elemento importante que esteve presente nos estudos levantados foi a inexistência da relação direta entre a terapia ocupacional e a educação nas publicações.

Ao finalizar este texto, após ter trilhado um caminho de descobertas e reflexões, e consciente da importância deste estudo não só para a comunidade acadêmica, mas também para a prática profissional de terapeutas ocupacionais,

reconheço as limitações das questões aqui expostas. Outros estudos e outras leituras poderão possibilitar novas pesquisas acerca da interface da terapia ocupacional e educação.

Realizar este trabalho foi uma tentativa de compartilhar ideias, um destino dado a este caminhar. Para onde esta experiência ainda irá se deslocar? Não sei. Os sentidos são diversos, o caminho apenas começou; talvez, agora sim, tenha sido dado o primeiro passo.

BIBLIOGRAFIA

AMADOR, T.A. *Terapia Ocupacional na educação escolar de Sorocaba*. Mestrado em Educação – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006. Disponível em: http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/pdf/015/tatiana_doval_amador_disseracao.pdf. Acesso em: 17 julho de 2011.

AMADOR, T.A. *Fundamentos históricos da terapia ocupacional: a educação como estratégia e seus desafios no contexto sorocabano*. In X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades. 978-857766-069-8. Goiânia/GO, 2007.

ASSIS, C.P., BREDARIOL, A.C.P. *Inclusão conhecendo a realidade de crinaças com necessidades educacionais especiais inseridas na educação infantil no município*. In X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades. 978-857766-069-8. Goiânia/GO, 2007.

BAHKTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I.; LOPES, R. E. Terapia Ocupacional Social. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 13, n. 2, p. 95-103, 2002.

BARROS, D. D; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. “Terapia Ocupacional na prática social.” In CAVALCANTI, A.; GALVÃO C. (Org), *Terapia Ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2007.

BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994,

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos*, Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. “Fenomenologia do olhar” In NOVAES, A. et al, *O olhar*. São Paulo/SP: Companhia das letras, 1998.

CAMARGO, M. R. R. M. ; AGUIAR, C.M. *Registros alternativos de saberes culturais: contribuição para a formação de professores..* In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 525-536.

CANIGLIA,M. *Terapia Ocupacional: um enfoque disciplinar*. Belo Horizonte/MG: Ophicina de Arte e Prosa,2005.

CARVALHO, E.B., *A Escrita Autobiográfica com Portadores da Doença de Alzheimer na Clínica da Terapia Ocupacional*, Mestrado em Psicologia – Fundação Edson Queiroz Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://www.academicoo.com/tese-dissertacao>. Acesso em : 17 julho de 2001.

CASTRA,E.D.; LIMA, E.M.F.A; BRUNELLO,M.I.B. “Atividades humanas e Terapia Ocupacional” In DE CARLO, P.; BARTALOTTI, C. (Org.). *Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo/SP: Plexus Editora, 2001.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO C. (Org), *Terapia Ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2007.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1. Artes do Fazer*. 4ª Ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. *Convite a Filosofia*. 4ª Edição. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

CHAUÍ,M. “Janela da alma, espelho do mundo” In NOVAES, A. et al, *O olhar*. São Paulo/SP: Companhia das letras, 1998.

COFFITO, *Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional*. Disponível em: http://www.coffito.org.br/conteudo/con_view.asp?secao=46 Acesso em: 17de junho de 2009.

CORDEIRÓPOLIS, Centro de Atendimento Pedagógico (C.A.P.), *DECRETO nº 1856*, 27 de fevereiro de 1996.

CORDEIRÓPOLIS, Centro de Atendimento Psicopedagógico – CAP, *Regulamento*, [1996?]

CORDEIRÓPOLIS, Centro de Atendimento Psicopedagógico “Prof. Jerson Benedito Pio”, Projeto: *Construção da sede do Centro de Atendimento Psicopedagógico “Jerson Benedito Pio”*, 2004

CORDEIRÓPOLIS, Centro de Atendimento Psicopedagógico “Prof. Jerson Benedito Pio”, *Regimento Interno*, 2006.

CORDEIRÓPOLIS, Centro de Atendimento Psicopedagógico “Prof. Jerson Benedito Pio”, *Projeto Político Pedagógico*, 2006.

DE CARLO, P.; BARTALOTTI, C. (Org.). *Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo/SP: Plexus Editora, 2001.

FERRAÇO, C.E. *Pesquisas com o cotidiano*. Revista Educação e Sociedade, v.28, n.98, Campinas, jan/abr. 2007.

FERREIRA, J. M. M. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERREIRA, J.A.; BITTAR, M. *Poletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*.São Paulo: Terras do Sonhar: Edições Pulsar,2006.

FERRIOTTI, M.L. “A atividade como instrumento de transformação das realações institucionais: uma experiência no interior da instituição psiquiátrica” In PÁDUA, E.

M. M; MAGALHÃES (Org), L.V. *Terapia Ocupacional: teoria e prática*. Campinas/SP: Papirus, 2003.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRANCISCO, B. R., *Terapia Ocupacional*. 2ª Ed. São Paulo/SP: Editora Papirus, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 45ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREITAS, M. T. A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa. n.116 p. 21-39, 2002.

FURTADO, E. M. A. *Conversando sobre Identidade Profissional*. Revista de Terapia Ocupacional da USP, v. 10, n. 2/3, p.46-48, 1999.

GALHEIGO, S. M. *O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social*. Revista Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo, v.14, n.3, p.104-9, set/dez.2003.

GALHEIGO, S. M., “ O social: ente idas e vindas de um campo de ação em terapia ocupacional” In PÁDUA, E. M. M ; MAGALHÃES (Org), L.V. *Terapia Ocupacional: teoria e prática*. Campinas/SP: Papirus, 2003.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo/SP: Editora Triunfo, 2000.

JURDI, A.P.S.; BRUNELLO, M.I.B.; HONDA, M. *Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino*. Revista Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo, v.15.n.1, p.26-32, jan/abr.2004.

KAFKA, F. *Médico da Aldeia*. São Paulo: EditoraBrasiliense, p. 43-48, 1990.

LARROSA, J.B. et all. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes,S.A. de Ediciones, 1995.

LARROSA, J. B. *Notas Sobre a experiência e o saber sobre a experiência*. Revista Brasileira de Educação n.19, p.20-29, 2002.

LOPES, R.E., “Recursos Humanos – O terapeuta ocupacional” In LOPES, R.E. *Cidadania, Políticas Públicas e Terapia Ocupacional, no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência, no Município de São Paulo*. Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LOPES, R. E. *A direção que construímos: algumas reflexões sobre a formação do terapeuta ocupacional*. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, v. 4/7, p. 27-35, 1993.

LOPES, R. E; SILVA, C. R. *Adolescência e Juventude: Entre Conceitos e Políticas Públicas*. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 17, p. 87-100, 2007.

LOPES, R. E; SILVA, C. R. *O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil*. In X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades. 978-857766-069-8. Goiânia/GO, 2007.

MARTINI, G. *Crianças com dificuldades de aprendizagem e o aprender para aprender na terapia ocupacional*. In X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades. 978-857766-069-8. Goiânia/GO, 2007.

MEDEIROS, M. H. R. *Terapia Ocupacional: um enfoque epistemológico e social*. São Carlos/SP: Editora UFSCAR, 2003.

NETTO, J. P. ; CARVALHO, M. C. B. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 5ª Ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, p. 23-24, 2000.

NOVAES, A. et al, *O olhar*. São Paulo/SP: Companhia das letras, 1998.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto/Portugal : Porto Editora. p. 13-34,1995.

OLIVEIRA, I. B. SGARBI, P. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OSTROWER, F. "A construção do olhar" In NOVAES, A. et al, *O olhar*. São Paulo/SP: Companhia das letras, 1998.

PÁDUA, E. M. M ; MAGALHÃES (Org), L.V. *Terapia Ocupacional: teoria e prática*. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

PAIS, J.M.G. *Tachos e biscoitos: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2005.

PASSALACQUA, C.I.L.; *Estudo sobre um instrumento de escrita designado auto-retrato para a expressão do indivíduo*, Mestrado em Linguística aplicada e estudo da linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael->. Acesso em: 17 julho de 2011.

RANCIERE, J. *Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica,2002.

SACKS, O. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu e outras histórias clínicas*. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1997.

SEVERINO, A.L. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. rev. e ampl. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

SOARES, L.B.T. "História da Terapia Ocupacional" In CAVALCANTI, A.; GALVÃO C. (Org), *Terapia Ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2007.

VIGOTSKI, L.S. *La imaginación y el arte em la infância*. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2003.

WILLARD & SPACKMAN, *Terapia Ocupacional*. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2002.

WOOLF, V. *Objetos sortidos*. São Paulo: Siciliano, p.224-227, 1992.

APÊNDICE

Apêndice A

Levantamento de pesquisa – Dissertações e Teses (2000-2009) Portal da CAPES

1- Pesquisas Encontradas

Palavras chaves: cotidiano e terapia ocupacional

Ano 2000

Doutorado:

Lolita Dopico da Silva. A educação revelando os riscos ocupacionais no trabalho da enfermagem intensivista. - 01/07/2000

Mestrado:

Cristina Aparecida Silva. Lembranças que não envelhecem: um hospital-dia conta a sua história - 01/11/2000

Luciana Moro Machado. "Os Sentidos da Vida na Rua- Reflexões de uma Terapeuta Ocupacional nas Ruas do Rio de Janeiro" - 01/11/2000

Ano 2001

Mestrado: não há registros

Doutorado: não há registros

Ano 2002

Mestrado:

Antônia Edda Araújo. O Sujeito de Fraldas e a Equipe de Profissionais da UTIN: suas interações e implicações subjetivas - 01/08/2002

Selma Elisabeth Gomes da Silva. Deficiência e Experiência Religiosa. Um enfoque teológico-terapêutico ocupacional do papel da religião no cotidiano do cliente portador de deficiência em um hospital na grande São Paulo - 01/11/2002

Doutorado:

Glauco Nunes Souto Ramos. Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios. - 01/06/2002

Glória Nilda Velasco Maroto. Depressão e Sociedade: Estudo das Representações Sociais da Depressão em um Grupo de Pessoas Adultas na Cidade de São Carlos. - 01/02/2002

Ano 2003Mestrado:

Elcyana Bezerra Carvalho. A Escrita Autobiográfica com Portadores da Doença de Alzheimer na Clínica da Terapia Ocupacional - 01/04/2003

Maria Hercília Dias da Paz. O significado da pele para mulheres portadoras de dermatoses: abordagem para Educação em Saúde - 01/02/2003

Mary Helena Vasconcelos. Cinesioatividade: Espaço de Reeducação Psicomotora para Sujeitos com Disfunção Neuromotora - 01/04/2003

Regina Célia de Brito Jorge. As atividades transformando o cotidiano dos pacientes com disfunções físicas adquiridas na clínica da terapia ocupacional - 01/04/2003

Doutorado:

Márcia Pontes Mendonça. O Sentido da Vida no Envelhecer: O Teatro Espontâneo do Cotidiano como um Recurso em terapia Ocupacional. - 01/11/2003

Ano 2004Mestrado:

Beatriz de Carvalho Teixeira. Mulheres e Consumo de Benzodiazepínicos em São Francisco Xavier: Discussão sobre uma proposta alternativa - 01/12/2004

Luciene Vaccaro de Moraes. A Vida Cotidiana de Mulheres com Obesidade: A Percepção da Saúde e do Funcionamento Ocupacional - 01/02/2004

Naya Prado F. Francisco. Avaliação das características de três materiais de baixo custo utilizados na confecção de órtese para estabilização de punho - 01/03/2004

Doutorado: não há registros**Ano 2005**Doutorado: não há registrosMestrado:

Leonardo Jose Costa de Lima. A arte de viver e envelhecer com qualidade: interfaces da terapia ocupacional, atividades artísticas e gerontologia. - 01/05/2005

Ano 2006Mestrado:

Christiane Siegmann. Pensar e inventar-se: terapia ocupacional como clínica dos afectos - 01/04/2006

Juliana Vechetti Mantovani. Formação de professores na escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física. - 01/02/2006

Karina Viviani Bezerra. Estudo do cotidiano e qualidade de vida de pessoas com insuficiência renal crônica (IRC), em hemodiálise - 01/08/2006

Tatiana Doval Amador. Terapia Ocupacional na educação escolar de Sorocaba. - 01/03/2006

Doutorado:

Iara A. de Oliveira Sêcco. Acidentes e cargas de trabalho dos trabalhadores de enfermagem de um Hospital Universitário do Norte do Paraná - 01/10/2006

Ano 2007

Mestrado:

Alessandra Souza de Macedo. Idosos e a terapia ocupacional preventiva: uma busca pelo envelhecimento saudável. - 01/06/2007

Bruno Souza Bechara Maxta. Atividades Humanas e Saúde dos Trabalhadores de uma Cooperativa de Serviços do Rio de Janeiro - 01/11/2007

Claudia Irene Loewenberg Passalacqua. Estudo sobre um instrumento de escrita designado auto-retrato para a expressão do indivíduo - 01/05/2007

Vera Elaine Marques Maciel. "Educação inclusiva com crianças e adolescentes com necessidades especiais, no Ensino Básico em escola regular: os olhares da teologia e da terapia ocupacional, através das leis, diretrizes e documentos" - 01/09/2007

Doutorado: não há registros

Ano 2008

Mestrado:

Débora Galvani. Pessoas adultas em situação de rua na cidade de São Paulo: itinerários e estratégias na construção de redes sociais e identidades - 01/10/2008

Maria de Fátima de Carvalho. O trabalho e suas implicações com ócio e saúde para enfermeiros de uma unidade de terapia intensiva. - 01/10/2008

Maria Gabriela Junqueira Pernambuco Barboza. Caracterização clínica e sócio-demográfica da população atendida por um Serviço de Interconsulta de Terapia Ocupacional em um Hospital Geral Universitário. - 01/07/2008

Renata Caruso Mecca. Experiência estética na terapia ocupacional em saúde mental: gestos na matéria sensível e alojamento no mundo humano. - 01/10/2008

Simone Lerner. De coleções e narrações – recortes de um caminhar em terapia ocupacional. - 01/10/2008

Doutorado: não há registros

Ano 2009

Mestrado:

Chrystiane Maria Veras Porto. Reabilitação baseada na comunidade: experiência de mediação no desempenho ocupacional do adolescente com deficiência e em situação de pobreza. - 01/12/2009

Maria Emilia Pires Briant. A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações - 01/03/2009

Maria Noemia Vieira Pessoa. Situação socioeconômica e condição funcional do idoso de 80 anos e mais. - 01/11/2009

Marta Aoki. Reabilitação com ênfase no território – demandas de pessoas com deficiências e a promoção da participação comunitária. - 01/09/2009

Rita Maria de Abreu Gonçalves. Estudo das estratégias operatórias desenvolvidas pelos agentes de fiscalização da Zona Azul na relação com os usuários dos serviços – subsídios para o aprimoramento de um cotidiano de trabalho. - 01/09/2009

Doutorado:

Luciene Vaccaro de Moraes. Transtorno de ansiedade social e os prejuízos funcionais relacionados a vida cotidiana: validação de escalas. - 01/03/2009

Taís Quevedo Marcolino. A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional. - 01/02/2009

Palavras chaves: terapia ocupacional e escola

Ano 2000

Mestrado:

Miryam Bonadiu Pelosi. "A comunidade alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: Formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais". - 01/05/2000

Doutorado: não há registros

Ano 2001

Mestrado: não há registros

Doutorado: não há registros

Ano 2002

Mestrado: não há registros

Doutorado:

Maria Cecília Leite de Moraes. A capacidade diagnóstica do professor de educação infantil: um caminho para o conhecimento da terapia ocupacional - 01/06/2002

Ano 2003

Mestrado:

Elcyana Bezerra Carvalho. A Escrita Autobiográfica com Portadores da Doença de Alzheimer na Clínica da Terapia Ocupacional - 01/04/2003

Gisleine Scatena Brançam. As questões da condição pós-moderna e a formação do terapeuta ocupacional: o caso da Universidade de Sorocaba. - 01/10/2003

Doutorado: não há registros

Ano 2004

Mestrado:

Andrea Perosa Saigh Jurdi. O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional - 01/03/2004

Jose Mateus do Nascimento. Vinde a mim os pequeninos: práticas educativas da diocese de Natal(1945-1955) - 01/04/2004

Maria das Graças Abreu de Faria. Adaptação da Avaliação das Habilidades Motoras e de Processo- Versão Escolar- para crianças brasileiras de 4 a 8 anos de idade - 01/07/2004

Doutorado: não há registros

Ano 2005

Mestrado:Ana Guilhermina Reis Rosa. A percepção dos professores do ensino público fundamental sobre sua qualidade de vida e sua condição de saúde mental. - 01/04/2005

Flávia Mazitelli de Oliveira. Orientação sexual para jovens do ensino médio: uma proposta motivadora, reflexiva e emancipatória - 01/06/2005

Oswaldo Hakio Takeda. Contribuição da atividade física no tratamento do portador de transtorno mental grave e prolongado em Hospital-Dia - 01/06/2005

Doutorado: não há registros

Ano 2006

Mestrado:

Juliana Vechetti Mantovani. Formação de professores na escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física. - 01/02/2006

Tatiana Doval Amador. Terapia ocupacional na educação escolar de Sorocaba. - 01/03/2006

Doutorado: não há registros

Ano 2007:

Mestrado:

Gracinda Maria Gomes Alves. Afasia, sujeito e funcionamento da linguagem: análise discursiva de um caso atendido em Terapia Ocupacional - 01/09/2007

Maria Madalena Moraes Sant'anna. Tradução e Adaptação Transcultural dos Protocolos de Avaliação do Modelo Lúdico para Crianças com Paralisia Cerebral - 01/03/2007

Marina de Brito Brandão. Efeitos da terapia de movimento induzido por restrição na funcionalidade de crianças com paralisia cerebral - 01/07/2007

Ronaldo Castro Davila. As representações sociais dos professores a graduação em educação física sobre o bacharelado e a Licenciatura - 01/12/2007

Vera Elaine Marques Maciel. "Educação inclusiva com crianças e adolescentes com necessidades especiais, no Ensino Básico em escola regular: os olhares da teologia e da terapia ocupacional, através das leis, diretrizes e documentos" - 01/09/2007

Doutorado:

Simone Faria Herrero. Desempenho de crianças com distúrbio fonológico no teste de sensibilidade fonológica e de leitura e escrita - 01/03/2007

Ano 2008:

Mestrado:

Carina Iracema Bigonha Ruggio. Adaptação transcultural do perceived efficacy and goal setting system (PEGS) para crianças brasileiras. - 01/04/2008

Luciana de Cássia Cardoso. A trajetória do Curso de Fisioterapia na Universidade Católica de Petrópolis - 01/05/2008

Nilza Renata de Medeiros. Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais - 01/02/2008

Ramon Cunha Montenegro. Características antropométricas, somatotípicas, dermatoglíficas e a força muscular de escolares nos diferentes estágios maturacionais - 01/10/2008

Doutorado:

Marilene Calderaro da Silva Munguba. Terapia ocupacional em ação interdisciplinar: Jogos educativo-nutricionais na prevenção da obesidade infantil. - 01/07/2008

Miriam Bonadiu Pelosi. Inclusão e tecnologia assistiva. - 01/03/2008

Ano 2009

Mestrado:

Maria Emilia Pires Briant. A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações - 01/03/2009

Paula Tatiana Cardoso. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: práticas e perspectivas de terapeutas ocupacionais. - 01/03/2009

Tatiana Luisa Reis. Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD - 01/08/2009

Vanessa Andrade Caldeira. Prática de terapia ocupacional em unidade básica de saúde na atenção às pessoas com deficiência - 01/09/2009

Doutorado: não há registros

Palavras chaves: historia de vida e terapia ocupacional

Ano 2000

Mestrado:

Luciana Moro Machado. "Os Sentidos da Vida na Rua- Reflexões de uma Terapeuta Ocupacional nas Ruas do Rio de Janeiro" - 01/11/2000

Doutorado: não há registros

Ano 2001

Mestrado: não há registros

Doutorado:

Maria Luisa Gazabim Simões Ballarin. Grupos de atividades: uma discussão teórico-clínica sobre o papel do terapeuta ocupacional - 01/02/2001

Ano 2002

Mestrado:

Maria José Gugelmin de Camargo. A Prática Pedagógica do Professor-Supervisor de Estágio: Um Estudo com Professores-Supervisores de 4º Ano dos Cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia - 01/08/2002

Marisa Samea. Terapia Ocupacional e grupos: em busca de espaços de subjetivação - 01/04/2002

Selma Elisabeth Gomes da Silva. Deficiência e Experiência Religiosa. Um enfoque teológico-terapêutico ocupacional do papel da religião no cotidiano do cliente portador de deficiência em um hospital na grande São Paulo - 01/11/2002

Doutorado: não há registros

Ano 2003

Mestrado:

Elcyana Bezerra Carvalho. A Escrita Autobiográfica com Portadores da Doença de Alzheimer na Clínica da Terapia Ocupacional - 01/04/2003

Isabela aparecida de Oliveira Lussi. Concepção Sistêmica do Indivíduo: Auto-Organização e Reabilitação Biopsicossocial. - 01/03/2003

Regina Célia de Brito Jorge. As atividades transformando o cotidiano dos pacientes com disfunções físicas adquiridas na clínica da terapia ocupacional - 01/04/2003

Doutorado:

Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima. Das obras aos procedimentos – Ressonância entre os campos da terapia ocupacional e da arte. - 01/06/2003

Ano 2004

Mestrado: não há registros

Doutorado: não há registros

Ano 2005

Mestrado:

Ana Cléa Veras Camurça Vieira. Crianças hospitalizadas e as histórias infantis como estratégia promotora de saúde em Terapia Ocupacional - 01/12/2005

Doutorado: não há registros**Ano 2006**Mestrado:

Artemis Barbosa Pacheco. Trajetórias docentes dos terapeutas ocupacionais do Centro Universitário Metodista IPA (1980 – 2006) - 01/01/2006

Christiane Siegmann. Pensar e inventar-se: terapia ocupacional como clínica dos afectos - 01/04/2006

Doutorado:

Iara A. de Oliveira Sêcco. Acidentes e cargas de trabalho dos trabalhadores de enfermagem de um Hospital Universitário do Norte do Paraná - 01/10/2006

Ano 2007Mestrado:

Andréa Litvin Raffin. Preditores de Resposta à Terapia Cognitivo-Comportamental em Grupo de Tempo Limitado no Transtorno Obsessivo-Compulsivo - 01/06/2007

Doutorado:

Flávia dos Santos Barbosa. “Evento de vida produtores de estresse e acidentes de trabalho: estudo pró-saúde, Rio de Janeiro - RJ” - 01/05/2007

Ano 2008Mestrado:

Débora Galvani. Pessoas adultas em situação de rua na cidade de São Paulo: itinerários e estratégias na construção de redes sociais e identidades - 01/10/2008

Keika Inouye. Educação, qualidade de vida e doença de Alzheimer: visões de idosos e seus familiares - 01/01/2008

Míriam Cândida Silva e Dias. Vivência de prazer e sofrimento do terapeuta ocupacional em instituições hospitalares de Belo Horizonte. - 01/06/2008

Regina Maria Tiveron. A terapia ocupacional no campo da gerontologia: uma contribuição para revisão de projetos de vida - 01/06/2008

Doutorado:

Maria Eugênia Castelo Branco Albinati. Recursos musicais aplicáveis à saúde da criança e do adolescente. - 01/06/2008

Ano 2009

Mestrado:

Taísa Gomes Ferreira. Pessoas com deficiências: condições de convivência e possibilidade de atenção domiciliar - 01/09/2009

Doutorado:

Taís Quevedo Marcolino. A porta está aberta : aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional - 01/02/2009

Palavras chaves: terapia ocupacional e educação

Ano 2000

Mestrado:

Tania Mara Cappi Mattos. Riscos biológicos à saúde do trabalhador de enfermagem em unidade de terapia intensiva. - 01/09/2000

Miryam Bonadiu Pelosi. "A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: Formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais". - 01/05/2000

Doutorado:

Lolita Dopico da Silva. A educação revelando os riscos ocupacionais no trabalho da enfermagem intensivista. - 01/07/2000

Michelle Selma HaHn. O processo de escolha de áreas de Especialidade dos recém graduados em Terapia Ocupacional: a opção pela Psiquiatria e Saúde Mental. - 01/02/2000

Ano 2001

Mestrado:

Izildinha Penha Rigonatti Patarro. Atitudes de Profissionais Junto à Criança e Adolescente com Paralisia Cerebral - 01/10/2001

Doutorado:

Eliane Dias de Castro. Atividades artísticas e terapia ocupacional: construção de linguagens e inclusão social. - 01/04/2001

Ano 2002

Mestrado:

Alexandre José Monteiro. Implantação e Gestão de Oficinas para o Trabalho de Pessoa com Deficiência em Curitiba - 01/08/2002

Carlos Alberto Valero de Figueiredo. Concepção de recursos pedagógicos apresentada por alunos de pedagogia e relação com sua formação profissional - 01/04/2002

Doutorado:

Glauco Nunes Souto Ramos. Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios. - 01/06/2002

Maria Cecília Leite de Moraes. A capacidade diagnóstica do professor de educação infantil: um caminho para o conhecimento da terapia ocupacional - 01/06/2002

Ano 2003

Mestrado:

Ana Lúcia Luna Carvalho. Terapia Ocupacional na Readaptação Profissional do Preso do Sistema Penal: Um Estudo da Prisão Provisória de Curitiba - 01/06/2003

Márcia Regina Graziosi Machulis. O professor inovador de ensino superior na ótica dos alunos. - 01/06/2003

Maria Hercília Dias da Paz. O significado da pele para mulheres portadoras de dermatoses: abordagem para Educação em Saúde - 01/02/2003

Vânia Aparecida Bandoni Sanches. Refletindo sobre a formação interdisciplinar do terapeuta ocupacional: relação entre a prática e a teoria. - 01/04/2003

Doutorado:

Alex Antonio Florindo. Atividade física habitual e sua relação com a composição corporal em adultos portadores do HIV/AIDS em uso de terapia anti-retroviral de alta atividade - 01/09/2003

Ano 2004

Mestrado:

Jose Mateus do Nascimento. Vinde a mim os pequeninos: práticas educativas da dioceses de Natal (1945-1955) - 01/04/2004

Doutorado:

Nazira Mahayri. Desafios da reabilitação profissional para o século XXI; estudo dos fatores prognósticos da reabilitação profissional de acidentados do trabalho com doenças crônicas da coluna vertebral, no período de 1993 a 1997, em Campinas - SP. - 01/03/2004

Ano 2005Mestrado:

Ana Carla de Lima. A Representação Social da Interdisciplinaridade para os Profissionais que atuam com Equoterapia - 01/01/2005

Ana Guilhermina Reis Rosa. A percepção dos professores do ensino público fundamental sobre sua qualidade de vida e sua condição de saúde mental. - 01/04/2005

Antonio Coppi Navarro. Um Estudo de Caso Sobre a Ciência no Brasil: os trabalhos em fisiologia o Instituto de Ciências Biomédicas e no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo - 01/10/2005

Flávia Mazitelli de Oliveira. Orientação sexual para jovens do ensino médio: uma proposta motivadora, reflexiva e emancipatória - 01/06/2005

Maristela Bosquirolli Lazzaretti Queiroz. O projeto pedagógico do curso de fisioterapia e a formação para atuação na área de dermato-funcional. -FUNCIONAL - 01/02/2005

Rita de Cássia Flor. Exposição ocupacional à radiação ionizante em ambiente hospitalar - 01/10/2005

Taís Quevedo Marcolino. A dimensão pedagógica nos procedimentos de terapia ocupacional - 01/02/2005

Doutorado: não há registro**Ano 2006**Mestrado:

Artemis Barbosa Pacheco. Trajetórias docentes dos terapeutas ocupacionais do Centro Universitário Metodista IPA (1980 – 2006) - 01/01/2006

Juliana Vechetti Mantovani. Formação de professores na escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física. - 01/02/2006

Sabine Possa Marroni. Qualidade de vida em pacientes com epilepsia refratária ao tratamento medicamentoso: perspectiva imediata e remota do procedimento cirúrgico - 01/03/2006

Tatiana Doval Amador. Terapia ocupacional na educação escolar de Sorocaba. - 01/03/2006

Doutorado: não há registro

Ano 2007

Mestrado:

Alessandra Martins dos Reis. O sentido do movimento estudantil contemporâneo pela voz dos estudantes da saúde - 01/05/2007

Gustavo Christofoletti. Efeitos da abordagem motora em idosos com demência - 01/02/2007

Marcia Cristina Almendros Fernandes Moraes. “A influência das atividades expressivas e recreativas em crianças hospitalizadas com fissura labiopalatina: a visão dos familiares” - 01/10/2007

Maria de Lourdes Feriotti. Universidade, formação de professores e movimentos sociais: a colcha de retalhos como metáfora das relações interdisciplinares e transdisciplinares. - 01/03/2007

Mariana Vulcano Siqueira. Aprendizado motor em crianças: comparação entre 06 e 10 anos - 01/11/2007

Ronaldo Castro Davila. As representações sociais dos professores a graduação em educação física sobre o bacharelado e a Licenciatura - 01/12/2007

Vera Elaine Marques Maciel. “Educação inclusiva com crianças e adolescentes com necessidades especiais, no Ensino Básico em escola regular: os olhares da teologia e da terapia ocupacional, através das leis, diretrizes e documentos” - 01/09/2007

Doutorado:

Flávia Liberman. Delicadas coreografias: instantâneos de uma terapia ocupacional - 01/10/2007

Ano 2008

Mestrado:

Débora Galvani. Pessoas adultas em situação de rua na cidade de São Paulo: itinerários e estratégias na construção de redes sociais e identidades - 01/10/2008

Keika Inouye. Educação, qualidade de vida e doença de Alzheimer: visões de idosos e seus familiares - 01/01/2008

Luciana de Cássia Cardoso. A trajetória do Curso de Fisioterapia na Universidade Católica de Petrópolis - 01/05/2008

Meiry Akiko Furusato. A Interdisciplinaridade e a Proposta do Campus Baixada Santista da Unifesp: Uma Análise Documental. - 01/09/2008

Nilza Renata de Medeiros. Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais - 01/02/2008

Ramom Cunha Montenegro. Características antropométricas, somatotípicas, dermatoglíficas e a força muscular de escolares nos diferentes estágios matriciais – 01/10/2008

Simone de Sousa Borges. "Apoio de Gerência de Configuração de Software ao ARA-GAWCRe" - 01/08/2008

Doutorado:

José Roberto Pimenta de Godoy. Força de preensão palmar, lombar e membros inferiores em portadores de deficiência mental com e sem síndrome de down – 01/08/2008

Maria da Concepción Novoa Santos. Genética humana, sociedades, saúde e educação. – 01/12/2008

Marilene Calderaro da Silva Munguba. Terapia ocupacional em ação interdisciplinar: Jogos educativos-nutricionais na prevenção da obesidade infantil. – 01/07/2008

Miryam Bonadiu Pelosi. Inclusão e tecnologia assistiva - 01/03/2008

Ano 2009

Mestrado:

Chrystiane Maria Veras Porto. Reabilitação baseada na comunidade: experiência de mediação no desempenho ocupacional do adolescente com deficiência e em situação de pobreza - 01/12/2009

Marcos Filipe Guimarães Pinheiro. Inserção da temática lazer nos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. - 01/12/2009

Maria Emilia Pires Briant. A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações - 01/03/2009

Marta Aoki. Reabilitação com ênfase no território – demandas de pessoas com deficiências e a promoção da participação comunitária - 01/09/2009

Paula Tatiana Cardoso. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais : práticas e perspectivas de terapeutas ocupacionais. - 01/03/2009

Doutorado:

Deigles Giacomelli Amaro. Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas - 01/04/2009

Taís Quevedo Marcolino. A porta está aberta : aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional - 01/02/2009

2- Leitura de Resumos

Elcyana Bezerra Carvalho. A Escrita Autobiográfica com Portadores da Doença de Alzheimer na Clínica da Terapia Ocupacional - 01/04/2003

Christiane Siegmann. Pensar e inventar-se: terapia ocupacional como clínica dos afectos - 01/04/2006

Juliana Vechetti Mantovani. Formação de professores na escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física. - 01/02/2006

Tatiana Doval Amador. Terapia Ocupacional na educação escolar de Sorocaba. - 01/03/2006

Claudia Irene Loewenberg Passalacqua. Estudo sobre um instrumento de escrita designado auto-retrato para a expressão do indivíduo - 01/05/2007

Vera Elaine Marques Maciel. “Educação inclusiva com crianças e adolescentes com necessidades especiais, no Ensino Básico em escola regular: os olhares da teologia e da terapia ocupacional, através das leis, diretrizes e documentos” - 01/09/2007

Simone Lerner. De coleções e narrações – recortes de um caminhar em terapia ocupacional. - 01/10/2008

Taís Quevedo Marcolino. A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional. - 01/02/2009

Maria Emilia Pires Briant. A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações - 01/03/2009

Maria Cecília Leite de Moraes. A capacidade diagnóstica do professor de educação infantil: um caminho para o conhecimento da terapia ocupacional - 01/06/2002

Andrea Perosa Saigh Jurdi. O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional - 01/03/2004

Jose Mateus do Nascimento. Vinde a mim os pequeninos: práticas educativas da diocese de Natal(1945-1955) - 01/04/2004

Miryam Bonadiu Pelosi. Inclusão e tecnologia assistiva. - 01/03/2008

Nilza Renata de Medeiros. Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais - 01/02/2008

Paula Tatiana Cardoso. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: práticas e perspectivas de terapeutas ocupacionais. - 01/03/2009

Eliane Dias de Castro. Atividades artísticas e terapia ocupacional: construção de linguagens e inclusão social. - 01/04/2001

3- Leitura da tese/dissertação

Elcyana Bezerra Carvalho. A Escrita Autobiográfica com Portadores da Doença de Alzheimer na Clínica da Terapia Ocupacional - 01/04/2003

Christiane Siegmann. Pensar e inventar-se: terapia ocupacional como clínica dos afectos - 01/04/2006

Tatiana Doval Amador. Terapia Ocupacional na educação escolar de Sorocaba. - 01/03/2006

Claudia Irene Loewenberg Passalacqua. Estudo sobre um instrumento de escrita designado auto-retrato para a expressão do indivíduo - 01/05/2007

Taís Quevedo Marcolino. A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional. - 01/02/2009

Maria Cecília Leite de Moraes. A capacidade diagnóstica do professor de educação infantil: um caminho para o conhecimento da terapia ocupacional - 01/06/2002

Eliane Dias de Castro. Atividades artísticas e terapia ocupacional: construção de linguagens e inclusão social. - 01/04/2001

Taís Quevedo Marcolino. A dimensão pedagógica nos procedimentos de terapia ocupacional - 01/02/2005

Apêndice B

Levantamento em fichas e prontuários

Tabela 1 – Crianças e adolescentes que não freqüentam mais o acompanhamento no CAP

Data entrada/saída	Criança / Adolescente	Idade	Motivo de encaminhamento
2004/2005	J.M.O.	5	Dificuldade de atenção, concentração e memorização; dificuldade de coordenação motora global, falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, figura fundo); atraso na fala, gagueira, dificuldade de atenção e concentração e dificuldades na aprendizagem; desatenção e desinteresse para com os deveres escolares, timidez, apatia, falta de iniciativa, imaturidade, dificuldade na aprendizagem. Às vezes é agressiva com os colegas, coloca tudo na boca.
2004/2005	M.R.S.P.	7	Dificuldade de atenção, concentração e memorização, dificuldade na coordenação motora global; dificuldade na leitura e escrita (trocas), dificuldade de atenção e concentração, dificuldade na aprendizagem; desatenção e desinteresse para os deveres escolares, imaturidade e dificuldade na aprendizagem.
2004/2005	W.V.F.	7	Dificuldade de atenção, concentração e memorização, dificuldade de coordenação motora global, falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, figura fundo)
2005/2006	H.R.	5	Dificuldades na atenção e concentração e memorização, dificuldades na coordenação motora global, falta de noções específicas (lateralidade, espacial, temporal, figura fundo); atraso na fala, dificuldades na aprendizagem.
2005/2006	I.G.L.	9	Falta de pré-requisito para a alfabetização; conflitos familiares, ausência de participação familiar quando solicitado, ausência de recursos básicos e essências; desatenção e desinteresse para com os deveres escolares, timidez, apatia, falta de iniciativa, dificuldade de relacionamento com os colegas, dificuldade de aprendizagem.
2005/2006	L.H.D.M.	10	Dificuldade de atenção e concentração, dificuldade na aprendizagem, dificuldade de

			atenção concentração e memorização, dificuldade de relacionamento. Emocional pouco abalado, não consegue copiar corretamente da lousa e muita dificuldade na leitura e escrita.
2005/2006	L.N.P.C.	12	Dificuldade de atenção, concentração e memorização, dificuldade de relacionamento, agressividade, sérios problemas emocionais.
2005/2007	F.C.	6	Dificuldade de atenção, concentração e memorização, dificuldade de coordenação motora global, falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, falta de figura fundo).É uma criança que apresenta distúrbio de atenção, dificuldade de relacionamento com os colegas, dificuldade na aprendizagem, não reconhece letras e números, não consegue gravar cores, esquece tudo rápido, não completa frases quando fala, não consegue se limitar nas linhas e margens, é como se não existissem. Também não consegue aprender por esquecer tudo que foi ensinado a poucos minutos.
2005/2007	G.F.C.	6	Dificuldade na coordenação motora global, falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, figura fundo); escreve tudo espelhado, cola tudo de ponta cabeça.
2005/2007	G.C.F.M.	6	Dificuldade na fala.
2005/2007	L.R.C.P.	7	Dificuldade de atenção, concentração e memorização, dificuldade de coordenação motora global, falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, figura fundo); trocas na fala, trocas na escrita; desatenção e desinteresse para com os deveres, timidez apatia, falta de iniciativa, dificuldade de relacionamento com os colegas, dificuldade de aprendizagem.L.R. começou a freqüentar as aulas nesta classe no dia 30-06-2005, antes estudava em Cascalho.É um aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem, tanto na leitura de números e de letras, como na escrita. Não reconhece as letras do alfabeto e nem os números. Não consegue terminar as lições, deixando tudo incompleto. Tem dificuldade para escrever seu próprio nome. Já é o segundo ano que freqüenta o Pré III segundo informações e

			pela idade já era para estar na 1ª série.
2005/2008	J.G.L.	10	Trocas na fala; gagueira; dificuldades na aprendizagem, na atenção, concentração e memorização; falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, figura fundo).
2006/2007	D.H.C.P.	7	Dificuldade de atenção, concentração e memorização, dificuldade na coordenação motora global, falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, figura fundo); desatenção e desinteresse com os deveres escolares, defasagem na aprendizagem. Comentário: literalmente rasga e come o caderno, desorganizado, sem noção espacial, não para sentado.
2006/2007	G.F.F.T.	12	Dificuldade de concentração e memorização, timidez, apatia e falta de iniciativa, dificuldade de aprendizagem (na alfabetização e operações matemáticas).
2006/2007	M.D.S.	7	Dificuldade na leitura e escrita.
2006/2008	M.R.R.	10	Falta de pré requisitos para a alfabetização, dificuldade na escrita, dificuldade na leitura, não reconhecimento de letra do alfabeto, não reconhecimento de famílias silábicas, dificuldade de raciocínio lógico; timidez, apatia, falta de iniciativa, dificuldade de relacionamento, dificuldade de aprendizagem.
2004/2008	A.P.G.J.	10	Dificuldade de atenção, concentração e memorização; dificuldade na aprendizagem.
2006/2008	B.F.M.	7	Dificuldade na fala.
2006/2008	S.F.A.M.	9	Dificuldades na escrita, dificuldades na leitura, dificuldade de interpretação, dificuldade de expressão oral e ou escrita, associação de sons a letra, falta de pré requisitos para Matemática, dificuldade em operações matemáticas, dificuldade de raciocínio lógico, dificuldade em interpretação em matemática, dificuldade em grafar e nomear números; desatenção e desinteresse para com os deveres, dificuldade na aprendizagem.
2007/2008	L.H.R.	8	Falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, figura fundo), dificuldade na coordenação motora, dificuldade de atenção concentração e memorização., dificuldade para desempenhar e desenvolver atividades, dificuldade de independência e autonomia,

			dificuldade na aprendizagem em geral. O aluno apresenta todas as dificuldades, não tem orientação espacial (tanto ao espaço escola quanto ao caderno), não tem lateralidade, coordenação e motricidade, atenção e concentração com muita dificuldade. Esta em tratamento com a psicóloga. Emocional comprometido - (foi adotado e sofreu muito quando bebê)
2008/2008	J.S.L.P.	8	Não contém nada.

Tabela 2 – Crianças e adolescentes que estão freqüentando os acompanhamentos no CAP

Data entrada	Criança / Adolescente	Idade	Motivo de encaminhamento
2004	B.B.O.F.	10	Não faz nada só chora, sai da classe sem pedir, quando pinta algum desenho usa somente o lápis preto.
2004	L.F.M.R.	12	Não há ficha de encaminhamento
2005	D.A.S	12	Dificuldade de atenção, concentração e memorização e na coordenação motora global.
2005	A.B.D.S	12	Não há ficha de encaminhamento.
2005	L.F.M.R	12	Não há ficha de encaminhamento.
2006	E.F.M	13	Não há ficha de encaminhamento.
2007	G.H.B.	8	Falta de pré requisito para a alfabetização; dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e de famílias silábicas; dificuldade de expressão oral e ou escrita; falta pré requisitos para matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldades em operação matemáticas, raciocínio lógico; e interpretação matemática; dificuldade em grafar e nomear os números; desatenção e desinteresse para com os deveres; imaturidade; dificuldade de aprendizagem, de atenção e concentração e para desenvolver e desempenhar atividades; dificuldade na aprendizagem em geral;
2007	G.O.C.	10	Falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita, leitura; não reconhecimento de famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e ou escrita, falta de pré requisitos para a Matemática; não

			reconhece números e quantidades; dificuldade em operações matemáticas, raciocínio lógico, interpretação em matemática, em grafar e nomear os números.
2007	J.G.C.	10	Desatenção e desinteresse para com os deveres; agressividade; dificuldade de aprendizagem, de atenção, concentração e memorização e para desempenhar e desenvolver atividades; dificuldade na escrita, leitura e interpretação.
2007	M.F.J.	9	Falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e – ou escrita; falta de pré requisitos para a Matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldades em operações matemáticas, raciocínio lógico, interpretação em matemática, em grafar e nomear os números.
2007	U.J.S.	12	Dificuldades de relacionamento; agressividade; dificuldade de aprendizagem; ausência da participação familiar (geral); falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita, na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e – ou escrita; falta de pré requisitos para a Matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldades em operações matemáticas, raciocínio lógico e interpretação em matemática;
2007	Z.S.N.N.	9	Desatenção e desinteresse para com o dever; dificuldade de relacionamento; imaturidade; dificuldade de aprendizagem; na fala; atenção e concentração; leitura e escrita (trocas); interpretação; expressão oral e – ou escrita; operações matemáticas; raciocínio lógico; interpretação em matemática; coordenação motora; memorização; dificuldade para aprendizagem em geral;
2007	L.A.C.	8	Dificuldade de aprendizagem.
2007	L.S.S.	7	Desatenção e desinteresse para com o dever; agressividade; dificuldade de aprendizagem; violência física, psicológica, negligência; conflitos familiares; ausência da participação familiar (geral); ausência de recursos básicos e essenciais; falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita e leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e – ou escrita; não reconhecimento de números; dificuldades em operações

			matemáticas, em grafar e nomear os números, de atenção, concentração e memorização, para desempenhar e desenvolver atividades, independência e autonomia; dificuldade na aprendizagem em geral; dificuldade na fala;
2007	K.F.S	11	Não há ficha de encaminhamento.
2007	T.A.S	9	Não há ficha de encaminhamento.
2007	T.H.S	10	Não há ficha de encaminhamento.
2007	B.F.T	11	Não há ficha de encaminhamento.
2007	F.F.	10	Não há ficha de encaminhamento.
2007	P.V.L.S.	8	Não há ficha de encaminhamento.
2007	M.H.P.	8	Não há ficha de encaminhamento.
2008	B.M.A.	7	Desatenção e desinteresse para com os deveres; Imaturidade; dificuldade de aprendizagem, de atenção e concentração, na leitura e escrita; não reconhecimento de letras do alfabeto; não reconhecimento de famílias silábicas; dificuldade de expressão oral e ou escrita; não reconhecimento de números; não reconhecimento de quantidades; dificuldades em operação matemáticas, raciocínio lógico, interpretação matemática, em grafar e nomear os números.
2008	A.P.S.F.	9	Desatenção e desinteresse para com os deveres; timidez, apatia falta de iniciativa; imaturidade; dificuldade de aprendizagem; falta de pré requisitos para a alfabetização; dificuldade na escrita, na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto; dificuldade de interpretação, de expressão oral e ou escrita, de raciocínio lógico, interpretação matemática, em grafar e nomear os números.
2008	C.V.B.	9	Falta de pré requisito para a alfabetização; dificuldade na escrita, na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e de famílias silábicas; dificuldade de interpretação, de expressão oral e ou escrita; falta pré requisitos para matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldades em operação matemáticas, de raciocínio lógico, de interpretação matemática e em grafar e nomear os números.
2008	D.S.	7	Desatenção e desinteresse para com os deveres; dificuldade na aprendizagem; evasão escolar; dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade em operações matemáticas; dificuldade de atenção concentração e memorização; dificuldade para desenvolver e desempenhar atividades, na independência e

			autonomia; dificuldade na aprendizagem em geral.
2008	H.L.S.	8	Timidez, apatia, falta de iniciativa; dificuldade de aprendizagem, na escrita, na leitura, interpretação; não reconhecimento de números e quantidade; dificuldades em operações matemáticas.
2008	F.C.F.O.	7	Falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita; não reconhecimento de famílias silábicas; dificuldade de expressão oral e ou escrita; falta de pré requisitos para a Matemática; dificuldade em operações matemáticas, raciocínio lógico, interpretação em matemática; dificuldade de grafar e nomear os números; a criança oscila muito, às vezes atinge os objetivos, mas de repente regride novamente, demonstra uma certa imaturidade e desinteresse.
2008	G.P.M.	8	Falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e ou escrita, em operações matemáticas, raciocínio lógico, interpretação em matemática e de grafar e nomear os números.
2008	G.R.O.S.	8	Desatenção e desinteresse para com os deveres; agressividade; dificuldade na escrita e na leitura.
2008	F.F.	8	Dificuldade de atenção, concentração e memorização, na coordenação motora fina; falta de noções específicas (lateralidade, orientação espacial, temporal, figura fundo).
2008	J.A.G.	11	Dificuldade na escrita e na leitura; dificuldade de atenção e concentração;
2008	J. K. C. S.	13	Dificuldade na escrita, leitura, interpretação, expressão oral e-ou escrita; falta de pré requisitos para a matemática; dificuldade de grafar e nomear números, dificuldade de atenção, concentração e memorização, para desenvolver e desempenhar atividades; ausência de recursos básicos e essenciais; desatenção e desinteresse para com os deveres; timidez, apatia e falta de iniciativa; dificuldade de aprendizagem.
2008	L.M.	8	Desatenção e desinteresse para com os deveres; dificuldade de aprendizagem; falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita, leitura, interpretação, expressão oral e – ou escrita; falta de pré requisitos para a Matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldade de interpretação em matemática; dificuldade na fala, de atenção e concentração, na leitura e escrita (trocas),

			coordenação motora, atenção, concentração e memorização; dificuldade para desenvolver e desempenhar atividades, de independência, autonomia; dificuldade na aprendizagem em geral;
2008	R.H.S.	10	Dificuldade de aprendizagem, na fala, na atenção e concentração; falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade raciocínio lógico;
2008	M.V.G.S.	12	Dificuldade na escrita, interpretação, expressão oral e –ou escrita; falta de pré requisitos para a Matemática, dificuldades em operações matemáticas, raciocínio lógico, interpretação em matemática, em grafar e nomear os números.
2008	L.F.B.F.	8	Falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita e leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e – ou escrita;
2008	Y.S.H.	9	Desatenção e desinteresse para com o dever; dificuldade de relacionamento, de aprendizagem; falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita; não reconhecimento de famílias silábicas; dificuldade de interpretação;
2008	A.C.	8	Dificuldade de aprendizagem, não vem fazendo de forma satisfatória á sua idade cronológica a aquisição de leitura e escrita
2008	C.S.S.	8	Não associa o som a grafia das palavras, demonstrou dificuldade de concentração, memorização, apatia, desinteresse em realizar suas tarefas. Seu comportamento com os colegas e a professora geralmente é agressivo verbal.
2008	E.D.S.M.	7	Baixo rendimento escolar.
2008	H.L.S	9	Dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de números e quantidade; dificuldades em operações matemáticas.
2008	L.C.N.C		Reprovou o 2º ano. Veio para a escola, ficando um curto espaço de tempo e mudando em seguida, retornando apenas há aproximadamente um mês, continuando em fase pré-silábica.
2008	L.A.S.	9	Falta de pré requisito para alfabetização; dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, de expressão oral e/ou escrita; falta de pré requisito para a matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldade em operações matemáticas, interpretação matemática, em grafar e nomear números e

			raciocínio lógico.
2009	M.G.C.	7	Evasão escolar; dificuldade na fala, na atenção e concentração, leitura e escrita (faz trocas); desatenção e desinteresse para com os deveres; timidez, apatia, falta de iniciativa, imaturidade; dificuldade de aprendizagem; dificuldade de coordenação motora, para desenvolver e desempenhar atividades; dificuldade de independência e autonomia; falta de pré requisitos para alfabetização; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação expressão oral e – ou escrita; falta de pré requisitos para a Matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldades em operações matemáticas, raciocínio lógico, interpretação em matemática, em grafar e nomear os números;

Apêndice C

Sujeitos selecionados para a pesquisa de campo

Data	Criança / Adolescente	Idade	Motivo de encaminhamento
2004	B.B.O.F	10	Não faz nada só chora, sai da classe sem pedir , quando pinta algum desenho usa somente o lápis preto.
2005	A.B.D.S	12	Não há ficha de encaminhamento.
2005	L.F.M.R	12	Não há ficha de encaminhamento.
2005	D.A.S	12	Dificuldade de atenção, concentração e memorização e na coordenação motora global.
2006	E.F.M	13	Não há ficha de encaminhamento.
2007	K.F.S	11	Não há ficha de encaminhamento.
2007	G.H.B.	8	Falta de pré requisito para a alfabetização; dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e de famílias silábicas; dificuldade de expressão oral e ou escrita; falta pré requisitos para matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldades em operação matemáticas, raciocínio lógico; e interpretação matemática; dificuldade em grafar e nomear os números; desatenção e desinteresse para com os deveres; imaturidade; dificuldade de aprendizagem, de atenção e concentração e para desenvolver e desempenhar atividades; dificuldade na aprendizagem em geral;
2007	J.G.C.	10	Desatenção e desinteresse para com os deveres; agressividade; dificuldade de aprendizagem, de atenção, concentração e memorização e para desempenhar e desenvolver atividades; dificuldade na escrita, leitura e interpretação.
2007	T.H.S	10	Não há ficha de encaminhamento.
2007	T.A.S	9	Não há ficha de encaminhamento.
2007	Z.S.N.N.	9	Desatenção e desinteresse para com o dever; dificuldade de relacionamento; imaturidade; dificuldade de aprendizagem; na fala; atenção e concentração; leitura e escrita (trocas); interpretação; expressão oral e – ou escrita; operações matemáticas; raciocínio lógico; interpretação em matemática; coordenação motora; memorização; dificuldade para aprendizagem em geral;
2007	L.S.S.	7	Desatenção e desinteresse para com o dever; agressividade; dificuldade de aprendizagem; violência física, psicológica, negligencia; conflitos familiares; ausência da participação familiar (geral); ausência de recursos básicos e essenciais; falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na

			escrita e leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e – ou escrita; não reconhecimento de números; dificuldades em operações matemáticas, em grafar e nomear os números, de atenção, concentração e memorização, para desempenhar e desenvolver atividades, independência e autonomia; dificuldade na aprendizagem em geral; dificuldade na fala;
2007	M.F.J.	9	Falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita e na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e – ou escrita; falta de pré requisitos para a Matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldades em operações matemáticas, raciocínio lógico, interpretação em matemática, em grafar e nomear os números.
2007	G.O.C.	10	Falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita, leitura; não reconhecimento de famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e ou escrita, falta de pré requisitos para a Matemática; não reconhece números e quantidades; dificuldade em operações matemáticas, raciocínio lógico, interpretação em matemática, em grafar e nomear os números.
2007	L.A.C.	8	Dificuldade de aprendizagem
2007	U.J.S.	12	Dificuldades de relacionamento; agressividade; dificuldade de aprendizagem; ausência da participação familiar (geral); falta de pré requisitos para alfabetização; dificuldade na escrita, na leitura; não reconhecimento de letras do alfabeto e famílias silábicas; dificuldade de interpretação, expressão oral e – ou escrita; falta de pré requisitos para a Matemática; não reconhecimento de números e quantidades; dificuldades em operações matemáticas, raciocínio lógico e interpretação em matemática;
2007	B.F.T	11	Não há ficha de encaminhamento.
2007	F.F.	10	Não há ficha de encaminhamento.
2007	P.V.L.S.	8	Não há ficha de encaminhamento.
2007	M.H.P.	8	Não há ficha de encaminhamento.