

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE – CCBS
PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

PAI E FILHO(A) DEFICIENTE:
O BRINCAR E A INTERSUBJETIVIDADE INATA

Alethea Valim Kampa

São Paulo

2008

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE – CCBS
PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

PAI E FILHO(A) DEFICIENTE:
O BRINCAR E A INTERSUBJETIVIDADE INATA

Alethea Valim Kampa

**Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Distúrbios
do Desenvolvimento, sob orientação do Prof. Dr.
Geraldo A. Fiamenghi Jr**

**Linha de Pesquisa: Políticas e formas de
atendimento: campos de atuação, programas,
procedimentos, recursos e intervenções
especializadas abrangendo, prioritariamente, os
campos da Educação, Saúde, Seguridade Social
e Trabalho**

São Paulo

2008

DEDICATÓRIA

“Porque Deus amou o mundo de tal maneira que deu o seu Filho unigênito, para que todo o que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna.”

(João 3:16)

“Novo mandamento vos dou: que vos ameis uns aos outros; assim como eu vos amei, que também vos ameis uns aos outros.”

(João 13:34)

Dedico este trabalho àqueles que moram no meu coração:

A Deus, meu Pai, por ter me dado o dom de amar as pessoas, de querer cuidar de quem precisa e por ter colocado em minha vida pessoas preciosas.

A Jesus Cristo, meu Salvador, Senhor da minha vida, por ter morrido por mim e ser meu melhor amigo.

Ao meu eterno super-herói, parceiro de toda a vida, a quem amarei para sempre, **meu pai!** Este trabalho é especialmente para o senhor, porque em nenhum momento, ao ler, estudar e analisar a figura paterna e suas interações, pude deixar de lembrar meu relacionamento contigo. Nenhuma interação pai-filha será mais perfeita que a nossa, e nenhum pai será mais cuidadoso, preocupado e amoroso que doutor Rogério. Eu te amo!

À minha mestra, compreensiva, mas exigente, apaixonada por Deus e pela vida, cuidadora da família e responsável pelas virtudes que aprendi a possuir, professora Maria Helena, **minha mãe!** Não sei o que seria de mim sem suas mãos me guiando...

Aos meus amados irmãos, **Amanda e Rogério**, por cuidarem da sua irmã mais velha como se fosse caçula, por me alegrarem e até rirem de mim. Os momentos com vocês são sempre inesquecíveis!

Minha amada família, obrigada por me sustentar durante este período da minha vida, com orações, apoio financeiro, amor, carinho, conselhos e muita compreensão. Obrigada pela paciência e por terem acreditado e me feito acreditar em minhas capacidades. Se hoje me alegro com esta conquista, devo a cada um de vocês.

Obrigada papai, mamãe, Mandinha e Bodie! Amo vocês!

Dedico também àquelas que me inspiram a estudar:

A todas as crianças que, apesar de suas deficiências, nos surpreendem todos os dias com suas capacidades de lutar e se adaptar, tentando conquistar seu lugar no mundo.

A todas as famílias que reencontraram seu significado através destas crianças e que se empenham em transformar o mundo num lugar melhor para elas.

A todos os terapeutas ocupacionais que trabalham com desenvolvimento infantil, garantindo a funcionalidade e independência destas crianças, trazendo felicidade a elas e a nós!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de entrar no mestrado e realizar esta pesquisa.

Ao Dr. Geraldo Antônio Fiamenghi Jr., por ser o orientador mais paciente do mundo! Ao ingressar no curso de mestrado, eu tinha muita vontade e pouca experiência, queria escrever algo relevante, mas não sabia nem como começar. O sr. foi meu professor, me pegando pela mão e ensinando todos os passos para que eu me tornasse uma pesquisadora de verdade. Compreensivo quando eu precisava, paciente quando minha inexperiência falava mais alto, enérgico e exigente quando era necessário, participou ativamente do meu amadurecimento ao longo destes dois anos e ajudou-me a escrever este belíssimo trabalho. Meu mestre, sou grata por tudo o que fez por mim, e espero que possamos trabalhar juntos novamente. Ao sr., minha admiração e gratidão.

Às professoras Dra. Sueli Galego de Carvalho e Dra. Isabel Cristina Dib Bariani pela disponibilidade em participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação e pela gentileza de me ajudarem a melhorar este trabalho através de suas colocações.

Às famílias que abriram as portas de suas casas para que esta pesquisa pudesse acontecer, pela sua receptividade, compreensão e paciência em partilhar um pouco de suas vidas comigo.

Ao rev. Antônio José, dona Maria Helena e Paulinha, por me hospedarem durante este tempo em sua casa e, principalmente, por me tratarem como parte da família. Muito obrigada por todo o carinho e cuidado que demonstraram por mim.

Aos meus amigos deste curso, que ingressaram nesta jornada junto comigo e participaram da minha vida nestes dois anos.

Ao Mackpesquisa, pelo auxílio reserva técnica.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Um olhar interrogativo,

Passos hesitantes...

Será que?

Mãos fortes que sustentam,

Um abraço amigo e um sorriso encorajador...

No olhar do pai encontra a segurança que buscava.

(Maria Helena Valim Kampa)

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS.....	8
2. INTRODUÇÃO.....	14
2.1. Teoria da Intersubjetividade.....	14
2.2. Pai e Deficiência.....	23
2.3. Brincar.....	29
3. OBJETIVO.....	43
4. MÉTODO.....	44
4.1. Participantes.....	44
4.2. Instrumentos.....	45
4.3. Procedimentos.....	45
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	47
5.1. Descrição das Interações da Díade 1.....	48
5.1.1. Descrição das Brincadeiras.....	48
5.1.2. Análise das Brincadeiras.....	50
5.2. Descrição das Interações da Díade 2.....	58
5.2.1. Descrição das Brincadeiras.....	58
5.2.2. Análise das Brincadeiras.....	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXOS.....	76

KAMPA, A.V. **Pai e filho(a) deficiente: O brincar e a intersubjetividade inata.** Dissertação de Mestrado (Distúrbios do Desenvolvimento). 78 p. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008

RESUMO

Este estudo teve como objetivo observar a existência ou não de interação entre o pai e seu filho com deficiência em situação de brincar, usando como base a Teoria da Intersubjetividade Inata. Para tanto, foram selecionadas duas crianças de um ano e meio a dois anos e meio de idade com deficiência e seus pais para serem filmados em suas casas, num período de recreação, durante 30 minutos. Partindo do pressuposto de que a criança tem a capacidade de responder afetiva e adequadamente ao outro e interagir em sincronia, os comportamentos observados foram divididos em duas categorias principais: negociadoras e emocionais. As brincadeiras foram analisadas segundo a capacidade de manutenção delas pelas crianças, de acordo com as teorias da Terapia Ocupacional sobre o brincar. Os resultados indicaram que houve interação entre os pais e suas crianças, apesar de quebras freqüentes da sincronia e presença de comportamentos de irritação por parte de uma das crianças, além da capacidade delas em criar e sustentar uma brincadeira apesar de suas limitações, com a devida ajuda dos pais.

Palavras-Chave: interação pai-filho, deficiência, brincar, intersubjetividade, sincronia.

KAMPA, A.V. **Father and disabled child: Playing and innate intersubjectivity.** Master Thesis (Distúrbios do Desenvolvimento). 78 p. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008

ABSTRACT

This study aimed to observe the existence or not of interactions between the father and his disabled child in playing situations, based upon the Theory of Innate Intersubjectivity. Two disabled children, aged 1 and 1-and-a-half year and their fathers were selected and filmed in their homes, during playtime, for a 30-minute period. Based in the assertion that the child has the ability to respond affective and adequately to the other and synchronically interact, observed behaviors were divided into two main categories: negotiatory and emotional. Playing was analyzed according to the children's ability to maintain them, based in Occupational Therapy's theories on the subject. Results showed that interactions between father and child occurred, although there were frequent breaking in synchrony and the presence of irritation in one of the children, as well as the ability of creating and sustaining a game, despite their limitations, with their fathers' help.

Keywords: father-child interaction, disability, playing, intersubjectivity, synchrony.

1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A escolha por estudar este tema partiu de minha formação profissional e de experiências vividas. Como terapeuta ocupacional, minha clientela é composta de crianças com deficiências e/ou distúrbios do desenvolvimento, de várias faixas sociais e econômicas, diversas estruturas familiares e com maior ou menor engajamento no tratamento.

Em minha prática, posso observar a diferença existente no tratamento de crianças cujos pais¹ participam ativamente das tarefas diárias de seus filhos daquelas que possuem pais menos presentes, seja devido ao cansaço do trabalho, seja por acharem que o cuidado dos filhos pertence à mãe. Presencio um tempo maior para o estabelecimento da interação terapeuta–cliente, maior dificuldade em seguir as orientações profissionais no dia-a-dia e déficits na habilidade de brincar dessas crianças.

Observações assistemáticas indicam que as crianças cujos pais demonstram maior interesse pelo tratamento e que gastam algumas horas de seu dia ou semana brincando com seus filhos têm um maior aproveitamento nas sessões, são mais habilidosas, aprendem mais rápido e seguem as orientações com mais facilidade. Da mesma maneira, aquelas crianças cujo tratamento e a tarefa de brincar são deixados exclusivamente por conta da mãe, demonstram lentidão na aprendizagem em relação às anteriores, maior ansiedade e irritabilidade.

¹ A palavra ‘pais’ refere-se ao plural de pai, figura paterna, já que a relação da criança com a figura paterna é o objetivo deste trabalho.

A presença da figura paterna, a maneira como a relação pai-filho é estabelecida e o tempo gasto neste envolvimento parecem ser cruciais para o bom desempenho da criança, independentemente da gravidade da deficiência. Por exemplo, presenciei o tratamento de uma criança diagnosticada com Paralisia Cerebral leve, com atraso global do desenvolvimento, com excelentes condições sócio-econômicas para realizar todos os tratamentos e estimulações necessárias, além de uma mãe engajada. Porém a criança apresentava falta de habilidade para brincar, nenhuma criatividade e ausência total da figura paterna em seu discurso. Verificou-se então, que o pai deixara a responsabilidade dos cuidados diários, bem como do brincar, para a mãe desta criança.

Após um ano de terapia, esta criança apresentou melhoras evidentes em suas capacidades manuais, de locomoção e até criativas, porém, não apresentava iniciativa, seu repertório de brincadeiras era menor em relação ao esperado para sua idade, e havia uma espera por parte da criança de que a terapeuta iniciasse todas as tarefas. Os reflexos observados foram uma inabilidade para o desempenho de suas atividades da vida diária de maneira independente, resultando uma busca constante pela mãe e pela babá para efetuarem por ele as tarefas; dificuldades na escola e integração com outras crianças; recusa no compartilhamento de materiais e procura constante por atenção. Além disso, esta criança criou uma relação com a mãe baseada em manhas e chantagens emocionais, freqüentemente respondidas por ela.

Passados mais alguns meses, a participação do pai na vida do filho me foi relatada e pode ser observada em algumas mudanças de atitudes da criança, mas ainda estava longe de ser ideal. Parece que a demora do pai em

dividir as tarefas com a mãe gerou uma irritação dela em relação ao filho, e a criança, por sua vez, demonstrava em diversas situações maneiras de chamar a atenção dos pais, de irritá-los, além da falta de habilidade de criar brincadeiras e de mantê-las.

Hoje em dia, o pai desta criança se faz mais presente no cotidiano do filho. Além de passarem mais tempo juntos, o pai participa de atividades da vida diária da criança, como tomar o café da manhã juntos. A mãe ainda é a responsável primária pelas tarefas e terapias do filho, mas a participação mais ativa do pai já traz bons resultados, pois a criança não necessita mais de instruções para iniciar uma brincadeira e sua criatividade vem se desenvolvendo a cada mês, está mais carinhoso com outras pessoas e sua interação com outras crianças aprimorada. Ainda apresenta algumas características pela maior presença materna do que paterna, como as birras e chantagens emocionais, e ainda não é capaz de compartilhar nenhum brinquedo ou qualquer outro objeto seu com os colegas. Porém é visível a influência positiva da participação do pai na vida do filho.

Em contrapartida, pude observar durante o mesmo período, uma criança de um ano e meio com atraso significativo no desenvolvimento, envolvendo as áreas motora, cognitiva e da fala, sem diagnóstico, com suspeita de síndrome genética. A demora na determinação do problema ocorreu devido à baixa renda familiar e necessidade do uso dos programas públicos de investigação genética.

Apesar de não ter recebido orientações médicas a respeito da melhor abordagem referente a seu filho, o pai procurou-me assim que soube o que era

a Terapia Ocupacional, a fim de obter mais informações e iniciar o tratamento. As sessões iniciaram e este pai transformou-se no agente principal de melhoras do filho, participando das intervenções ativamente, realizando as orientações profissionais em casa, participando da vida diária da criança e incluindo a mãe sempre que possível, formando uma tríade.

A evolução desta criança foi muito grande. Várias dificuldades apresentadas na avaliação inicial foram superadas num tempo menor em relação a outras crianças na mesma situação sem a participação do pai. Este era o maior incentivador da criança quando ela sentia-se desanimada ou cansada para a realização das atividades propostas e das tarefas em casa.

Alguns déficits permanecem, como a dificuldade na fala e um leve distúrbio cognitivo, mas como o diagnóstico ainda está sendo estudado pelos médicos, acredito que tais situações poderão ser trabalhadas, assim que os exames sejam concluídos.

Estes foram apenas dois exemplos, mas há inúmeros outros. Aparentemente, as mães assumem com maior frequência todos os cuidados com a criança e parece não ser diferente quando esta nasce com alguma deficiência.

Os pais almejam filhos saudáveis, que se sobressaiam na sociedade em que estão inseridos, e não esperam uma criança com deficiência (RIZZO, 2001). Esta frustração paterna leva a um distanciamento inicial do filho, levando a uma dedicação maior por parte da mãe na criação e um estabelecimento de vínculo mais estreito com a criança. Talvez porque seja da mãe a tarefa de amamentar e por estar em constante contato físico com seu

bebê, sua frustração seja substituída pelo dever materno e, logo, vínculos são criados e sua afeição pela criança desfaz ou disfarça qualquer frustração que tenha sentido anteriormente. O pai acaba por responsabilizar-se pelo sustento econômico, muitas vezes até recorrendo ao estudo sobre a incapacidade, porém distanciando-se da relação mãe-criança (NÚNEZ, 2003).

Surge então, o interesse em pesquisar se realmente ocorre esse distanciamento, ou seja, após o primeiro ano de vida da criança o pai consegue restabelecer o vínculo paternal e participar ativamente da vida e desenvolvimento de seu filho. E, tendo como pressuposto que o pai passa a maior parte do dia fora de casa e, em geral, cabem à mãe os cuidados com higiene e alimentação, parece que o momento em que a relação pai-filho torna-se mais evidente é em situação de brincar.

Outro motivo que levou ao interesse por esse tema foi que a atuação do terapeuta ocupacional abrange três áreas de desempenho ocupacional: Atividades de Vida Diária (AVDs), Atividades Produtivas (AVPs) e Atividades de Lazer e Recreação, sendo o brincar considerado na infância tanto como atividade produtiva, o trabalho da criança, quanto lazer e recreação e, portanto, parte fundamental para seu desenvolvimento (HAGEDORN, 2001, p.43).

Como profissional atuante na área do desenvolvimento infantil e seus distúrbios, a análise do brincar e da estrutura familiar e relacionamento entre pais e filhos é de extrema importância para minhas avaliações, planejamento e intervenção. A maneira como a criança desenvolve brincadeiras com seus pais está intimamente ligada à aquisição de habilidades importantes, como:

criatividade, seqüenciamento, planejamento motor, integração sensorial, integração social e comunicação funcional.

Sendo assim, o interesse por esse tema vem ao encontro de minha profissão, minhas vivências e desejo de estudar a estrutura familiar e relação pai-filho na área da deficiência, e a Teoria da Intersubjetividade Inata parece ser o meio mais eficaz para contextualizar teoricamente o presente trabalho.

Para tanto, logo após expor os objetivos deste trabalho, haverá uma introdução teórica a respeito da Teoria da Intersubjetividade Inata, bem como das questões do pai mediante a deficiência do filho e das teorias sobre o Brincar. Em seguida, será exposto o método utilizado para a coleta dos dados e por fim, a análise e discussão do material.

2. INTRODUÇÃO

2.1. Teoria da Intersubjetividade Inata

Segundo Fiamenghi (1999, p.31), a intersubjetividade é “uma capacidade psicológica inata para reconhecer-se e comunicar-se com os estados psicológicos de outros indivíduos”.

Ao contrário do que muitos teóricos afirmaram, o bebê não é um ser caótico composto apenas por movimentos reflexos, mas um ser com capacidade de comunicação desde o seu nascimento. De acordo com Aitken e Trevarthen (1997, p.1), evidências da evolução do comportamento cultural e da aprendizagem, da neuropsicologia comparativa, da embriologia cerebral, da genética do corpo e do cérebro e do comportamento dos bebês, indicam que a motivação (crítica e única) humana para imaginação cooperativa e interesse mútuo em objetos e tarefas é determinada antes do nascimento. A atividade cerebral intrínseca de motivação influencia a epigênese dos mecanismos neurais durante a vida, transformando os comportamentos do desenvolvimento individual numa sucessão de fases, as quais outros indivíduos e instituições culturais são constrangidos a se adaptar.

A Teoria da Intersubjetividade Inata postula o desenvolvimento mental humano como um processo fundamentalmente inato de interações intersubjetivas. Considera-se que o recém-nascido é organizado como um sujeito psicológico ao nascimento, alguém que está à procura de interações reguladas com os processos subjetivos em outros seres humanos (AITKEN e

TREVARTHEN, 1997). Ou seja, a interação dos pais com seu filho é importante desde o nascimento da criança, visto que ela nasce motivada para tanto. Além disso, as emoções constituem um sistema de combinação inato e de estados simpáticos reguladores, pelos quais funções de atenção, intenção e de aprendizado, podem ser coordenadas entre sujeitos.

Feldman (2007) sugere a sincronia como um modelo de intersubjetividade e forma de estudar as interações entre pais e filhos (tríade)². Segundo a autora, o conhecimento de comportamentos, estados afetivos e ritmos biológicos entre o pai e/ou a mãe e seu filho constituem uma interação sincrônica.

A autora realizou uma revisão bibliográfica sobre o assunto e incluiu os estudos que testaram empiricamente o relacionamento temporal entre comportamentos dos pais e da criança e utilizaram uma das três definições funcionais em suas análises: a sincronia como uma combinação ou co-ocorrência entre comportamentos ou estados afetivos dos pais e da criança (tríade); a sincronia como uma seqüência de relações entre o comportamento de um parceiro e o comportamento apresentado em seguida pelo outro; e a sincronia como associações num fluxo contínuo de comportamentos entre pais e filhos (tríade) medidos por uma análise de seqüência de tempo. Esses estudos tratam dos três protótipos da sincronia como um relacionamento temporal entre dois eventos, que podem se apresentar de maneira concorrente, seqüencial, ou organizada num formato de compartilhado (FELDMAN, 2007).

² Tríade, significa, aqui, pai, mãe e filho(a).

O processo da intersubjetividade pode ser observado cedo, através das experiências pré-lingüísticas de companheirismo e da proto-conversação ativamente motivadas pelo beb, assim como das advindas de companhia adulta. O 'self' do beb é organizado para desenvolver-se em interações com outros, assim como a tentativa e experiência do 'self' contido (STERN, 1992). Os processos subjetivos e intersubjetivos se regulam mutuamente e, no lactente, antes da investigação manipulativa de objetos como eficiente controle de volição, a regulação da comunicação com o cuidador que oferece afeição e companhia emocional disponível, aparece como meio de descobertas e aprendizagem da realidade.

O 'eu' da criança é organizado de modo a desenvolver-se na interação com 'outros', assim como um esforço auto-contido e experiências. Processos subjetivos e intersubjetivos são mutuamente reguladores (...) Uma Formação Motivadora Intrínseca (FMI), está pronta, desde o nascimento, para iniciar, com as emoções expressas pela companhia adulta, uma orientação do desenvolvimento do cérebro infantil e do aprendizado sócio-cultural. (AITKEN & TREVARTHEN, 1997, p.3)

Fiamenghi (1999) pesquisou a interação e comunicação entre bebês, com idade entre seis e oito meses em estudos transversal e longitudinal. Os sujeitos foram divididos em três grupos, de acordo com suas idades em semanas. O método utilizado foi a filmagem de duplas de bebs com posterior análise de suas interações. Um carrinho era colocado em frente ao outro e aguardava-se o momento em que um bebê iniciava a comunicação com o

outro. Para análise das interações, este pesquisador criou um sistema de códigos, que resultou em quatro categorias amplas interativas: comportamentais, funcionais intersubjetivas, negociadoras e emocionais.

O quadro geral de resultados da pesquisa mostrou que, aos seis meses de idade, os bebês tendem a fazer contato com o companheiro, embora não possuam a habilidade para manter este contato por muito tempo. E, devido a esta falta de habilidade, há uma prevalência de indiferença; não com o significado de desinteresse, mas como uma mudança de atenções para outros objetos. Aos oito meses, há uma mudança em direção a mais interações e menos indiferença; isto porque os bebês nesta faixa etária têm uma habilidade maior em manter o interesse e, assim, a conversação. Aos nove meses, percebe-se uma igualdade entre interação e convite, os bebês adquirem competência em dar a vez ao outro em suas estratégias interativas (Fiamenghi, 1999).

A imitação esteve presente em todas as faixas etárias e foi largamente empregada pelos bebês durante a comunicação, no auxílio das interações: para iniciá-las, mantê-las e restabelecê-las quando estavam falhando. Por exemplo, alguns bebês iniciaram uma conversa de movimentos, através do comportamento imitativo, progredindo para um diálogo sob a forma de movimentos sincrônicos e recíprocos. A imitação também é utilizada para sincronizar os comportamentos dos bebês, manter o movimento-conversa acontecendo, expressar reconhecimento e simpatia, e também pode ser usada para provocar o outro. (Fiamenghi, 1999)

O autor conclui que a interação entre bebês parece ser regulada pela troca simpática de emoções, da mesma forma que a interação com os adultos, não havendo, portanto, diferenças qualitativas na motivação entre as interações entre bebês e as interações adulto-bebê. Existem diferenças, entretanto, no tempo de duração das interações. Devido ao fato de os pais serem mais eficazes e criativos no convite e em sua manutenção, quando confrontados com um adulto, os bebês são incentivados a manter sua atenção ao mesmo, mediante os esforços do adulto.

A teoria da Intersubjetividade Inata afirma a existência de quatro estágios no desenvolvimento da subjetividade, diferindo de acordo com o tipo de envolvimento entre pais-criança e a natureza da troca recíproca. A primeira é o estágio da Intersubjetividade Emergente, que surge ao nascimento e se refere às seqüências da interação durante as primeiras semanas de vida que envolvem fisicamente mães e bebês em sincronias conjuntas de padrões de comportamento e sentimentos de vida. Dos dois aos oito meses surge a Intersubjetividade Física e, são nesses momentos de trocas e interações com os pais que as crianças aprendem a se ver e aos outros como participantes intencionais ou sujeitos. A partir daí, os pais e a criança se envolvem em seqüências de interação de trocas de intenções recíprocas, sentimentos e objetos de atenção compartilhada que caracterizam o próximo estágio de desenvolvimento intersubjetivo – a Intersubjetividade Existencial (8-13 meses). E, finalmente, a criança está apta a alcançar o quarto estágio do desenvolvimento intersubjetivo, objeto de estudo desta pesquisa, a Intersubjetividade Simbólica. Esta fase refere-se às seqüências de interação do

envolvimento mental na troca mútua de significados lingüísticos e simbólicos. (LOOTS et al, 2005).

Da mesma maneira, a sincronia também pode ser percebida cedo, durante o último trimestre de gestação, devido ao papel dos ritmos biológicos, que emergem neste estágio, provindos dos substratos neurobiológicos para interações coordenadas (FELDMAN, 2006).

Sendo assim, os processos de intersubjetividade são partes fundamentais do desenvolvimento infantil e de nossa auto-organização, e com capacidade de criar adaptações psicológicas cumulativas das ações coletivas, compreendidas como cultura (AITKEN & TREVARTHEN, 1997).

O ambiente social no qual a criança nasce é o mais importante, e de várias maneiras, é o mais difícil, ao qual terá que se adaptar e ajustar. Deveria não ser, então, surpreendente que um bebê nascesse com comportamentos interativos, grandes expectativas com relação ao seu ambiente social e capacidades cognitivas que permitem imediatamente fazer sentido das potencialidades básicas do universo humano, que se aproximam, claramente, com manifestações de interesse e afeição (AITKEN & TREVARTHEN, 1997, p.9).

Geralmente, estuda-se a empatia e comunicação entre mães e filhos, porém a figura paterna também tem sua importância no desenvolvimento da criança, bem como seu papel na estrutura familiar. E, se “a empatia no relacionamento entre mãe e bebê parece ser a base para a modulação do

relacionamento do bebê com outras pessoas” (Fiamenghi, 1999, p.33), pode-se pensar que o relacionamento pai–bebê também tem sua importância e pode influenciar o comportamento e a aquisição de habilidades da criança.

Beebe (1982) afirma que existe uma organização temporal, uma ação conjunta e uma troca de papéis comunicativos (*turn-taking*) entre a mãe e o bebê, em relação à sua comunicação não verbal.

Como já foi dito, os bebês reagem ao ambiente, comunicam-se e reconhecem os estados psicológicos das pessoas que cuidam dos mesmos. Portanto, a maneira como o pai interage com seu filho será percebida pela criança apesar de emoções veladas em relação a ela, frustrações, medos e ansiedades; assim como a expressão corporal e a maneira como o pai se envolve nas brincadeiras serão compreendidos e respondidos pela criança de maneira positiva ou negativa.

Aqui surge a dúvida sobre o que realmente poderia acontecer em situações em que há uma deficiência na relação de intersubjetividade. Seria a criança a maior responsável pela falha na interação pai – filho? Ou seria o afastamento do pai diante da idéia de impossibilidade da criança reagir da maneira esperada às suas ações? Ou independente da deficiência, a interação ocorre normalmente, sem desvios?

Como as crianças de um ano em diante começam a apresentar suas características próprias e estão atentas para a interação com os pais dentro de seus lares, um filho pode ter adquirido timidez e receio na interação com o pai pela falta de motivação deste ou de respostas às ações do bebê, em virtude da deficiência presente na criança, ou pode não ter sido afetada de maneira

alguma, devido à sua capacidade de adaptar-se às situações. Por outro lado, a dificuldade pode surgir diretamente da parte da criança, devido a uma patologia específica que possa comprometer o desenvolvimento normal da intersubjetividade.

Pesquisas realizadas com crianças surdas de 18 a 24 meses e seus pais ouvintes e surdos na Bélgica demonstraram a importância da qualidade dos cuidados familiares em relação à criança e da interação com os pais para o desenvolvimento das relações intersubjetivas da criança e sucesso em suas relações futuras (LOOTS et al, 2005).

Utilizando os conceitos da Teoria da Intersubjetividade Inata, estes autores observaram a interação de mães surdas ou não com seus filhos surdos, e foi criado um modelo de desenvolvimento intersubjetivo para a interação primária entre mãe-criança surda. A idéia principal desse modelo é a de que o desenvolvimento da intersubjetividade simbólica, durante o segundo ano de vida da criança, depende do grau em que a dualidade mãe-criança surda consegue estabelecer padrões seqüenciais de comunicação visual. Os padrões seqüenciais de comunicação visual entre adulto e criança ajudam crianças com problemas auditivos, ou surdas a, seqüencialmente, dividir sua atenção visual entre objetos ou eventos de atenção compartilhada e a entrada da linguagem maternal, facilitando a transição entre a intersubjetividade existencial e a simbólica (LOOTS et al, 2005).

Investigando o relacionamento entre o uso da comunicação visual-tátil e entre a intersubjetividade dos pais-criança surda, pela comparação das ocorrências da intersubjetividade no modo de comunicação de três grupos

distintos (pais surdos com crianças surdas, pais ouvintes com crianças surdas, pais surdos com crianças ouvintes), concluiu-se que pais surdos com crianças surdas têm maior habilidade em adaptar-se e efetuarem interações intersubjetivas com seus filhos do que pais ouvintes. Foi concluído por hipótese que pais que ouvem, usando simultaneamente o modo de comunicação auditiva/oral, tem menos probabilidade de se envolver na intersubjetividade simbólica de seus filhos surdos, e o desenvolvimento da interação entre pais-criança parece estagnar no processo de transição entre a intersubjetividade existencial e a simbólica (LOOTS et al, 2005).

Este estudo nos leva a indagar a capacidade de pais normais interagirem de maneira adequada com seus filhos portadores de deficiência, pois a maneira como essas relações são estabelecidas pode influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem da criança, bem como seus sentimentos e a sua auto-estima. E, através dos princípios básicos da Teoria da Intersubjetividade Inata, já citados, podem-se planejar intervenções no sentido de prevenir inabilidades de vínculo e respostas emocionais, bem como promover a saúde psicossocial da criança com deficiência.

2.2. O Pai e a Deficiência do Filho (a)

Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), aprovada em 22 de maio de 2001 pela Organização Mundial de Saúde (OMS),

Deficiências são problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda (...). Correspondem a um desvio em relação ao que é geralmente aceito como estado biomédico natural (padrão) do corpo e das suas funções (...) e podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas.

Ora, a expectativa de todo pai é que seu filho seja tão normal quanto às outras crianças, e o nascimento de um filho com deficiência causa um momento de luto, o qual pode ser seguido por frustração, negação ou aceitação da criança. (PETEAN e NETO, 1998)

Fiamenghi e Messa (2007, p.239) explicam que

o nascimento de uma criança com deficiência confronta toda a expectativa dos pais, e a família é acometida por uma situação inesperada. Os planos de futuro para essa criança serão abdicados, e a experiência de parentalidade deve ser ressignificada.

Dessen e Silva (2000, p.14) afirmam que, se considerarmos o fato que normalmente as crianças deficientes ficam sem atendimento especializado durante seus primeiros anos de vida, a família passa a exercer um papel fundamental, propiciando o crescimento e desenvolvimento dessas crianças através de um ambiente estimulador e de interações e relações saudáveis.

Durante os dois primeiros anos de vida é normalmente a mãe a pessoa mais envolvida nos cuidados com o bebê, incluindo o brincar. A partir dos dois anos de idade, o pai torna-se mais envolvido com o filho, especialmente na área da recreação, talvez porque nessa faixa etária a criança já saiba andar e se comunicar. Mas e quanto à criança com a deficiência? Será que o pai construirá o mesmo relacionamento que teria se não houvesse nenhuma disfunção? Como se dá essa interação?

Mussen et al (2001) ressaltam que apesar de várias competências do segundo ano de vida surgirem em qualquer criança, independente do ambiente ao qual está exposta, o seu desenvolvimento subsequente depende das experiências individuais, as quais ocorrem dentro da família.

Segundo Feldman (2007), a coordenação do comportamento social no contexto familiar serve de base para as experiências da criança quando num contexto social. A autora também afirma que crianças que não experimentaram interações coordenadas com um outro especial (pai, mãe ou outra pessoa importante para a criança) durante as primeiras semanas de vida podem sofrer dificuldades durante a vida em seu crescimento social, emocional e de auto-regulação. Isto porque a capacidade funcional de uma criança ser um adulto socializado, usar símbolos, expressar empatia e responder aos estados

emocionais de outros, depende da sua participação desde cedo em trocas estruturadas com um adulto que lhe seja familiar.

Kochanska e Askan (2004) realizaram um estudo sobre a mútua reação entre 102 mães e 102 pais interagindo com seus filhos aos sete meses e depois aos quinze meses de idade, observando as reações dos pais frente às tentativas negativas (choro, manha), positivas (sorrisos e vocalizações) e físicas (espirros, tosses) de seus filhos, e as reações das crianças às tentativas de interações sociais dos pais (tentativa de interação social, tentativa de influência e tentativa de regulação do humor). Os pesquisadores constataram que as mães foram mais receptivas que os pais aos sete e quinze meses de idade dos filhos, as crianças foram mais receptivas aos quinze do que aos sete meses, e o número de tentativas caiu dos sete para os quinze meses tanto para as mães como para os pais.

Constatou-se que as tentativas sociais positivas das crianças eram prontamente respondidas pelos pais com receptividade, já os sinais físicos eliciaram menos reações receptivas dos pais. Outro achado foi que as mães alteram mais suas respostas às crianças de acordo com suas tentativas das mesmas, já os pais são mais estáveis em suas reações. As crianças, por sua vez, são significativamente estáveis em suas reações com as mães, porém não com seus pais (KOCHANSKA & ASKAN, 2004).

Se as reações do pai em relação às respostas de seu filho normal influenciam o desenvolvimento de interações entre eles, e estas interações promovem a evolução das habilidades da criança, pode-se pensar que a maneira como se dá a relação entre o pai e seu filho deficiente poderá interferir

significativamente nas capacidades futuras da criança, bem como na sua formação de identidade.

Goble (2004) examinou as experiências vividas por cinco pais americanos, nesta situação. Pais são normalmente percebidos como sendo menos envolvidos ou menos emocionalmente afetados por seus filhos. No entanto, estas idéias vêm sendo desacreditadas, e a importância do relacionamento entre o pai e seus filhos tem sido reconhecida. Segundo McKeever (1981), a vida dos pais de crianças com doenças crônicas é afetada por ela e a autora enfatiza a necessidade de pesquisas referentes ao papel do pai nos cuidados destas crianças.

As doenças crônicas, neste trabalho, serão definidas de acordo com Gordon et al. (2002), como doenças de longo termo ou permanentes que causem alteração no funcionamento físico, psicológico ou social normal.

No estudo de Katz e Krulik (1999), sobre as diferenças entre pais com filhos saudáveis e pais com filhos doentes, observou-se que pais apresentam mais dificuldade que mães em ajustar-se às crianças com doenças crônicas devido às limitações físicas conseqüentes da doença. Os pais relataram que a falta de conhecimento sobre a doença gera desconforto. Além disso, relataram aumento de estresse no trabalho e um sentimento de responsabilidade de apoiar a mãe durante períodos estressantes. O relacionamento do casal é afetado, na maioria dos casos, de forma negativa e os pais demonstram preocupações relacionadas ao futuro de seus filhos doentes.

Esta última afirmação é corroborada nos achados de Cayse (1994) sobre pais de crianças com câncer, no qual a maior afirmativa é sobre a

preocupação do pai em relação ao futuro de seu filho ser maior do que a preocupação com a saúde da criança em si.

Deatrick et al. (1988), estudaram a maneira como as famílias usam estratégias de normalização para lidar com um filho com doença crônica. A maioria das famílias abraça as tarefas de uma vida diária normal e ignora aquelas atividades que podem ser vistas como anormais. Nesse contexto, o pai apresenta um grande risco de se isolar da criança e do resto da família devido à falta de comunicação e uma perspectiva negativa sobre a criança com doença crônica.

Os cinco pais estudados na pesquisa de Goble (2004) descreveram suas experiências de ter uma criança com doença crônica como uma alteração de rotinas e hábitos em vários aspectos de suas vidas. Os pais relataram que sua situação financeira, bem como o relacionamento com a esposa e outro filho saudável, mudou drasticamente a partir do diagnóstico de doença crônica. Assim como nos outros estudos citados, estes pais relataram alterações na vida familiar, como situação financeira reduzida, vida social limitada, intimidade prejudicada, aproximação maior com o filho saudável, preocupação com o futuro.

Elder et al (2005) pesquisaram a interação entre pais e crianças com autismo a partir do conceito de reciprocidade social como bidirecionalidade das interações adulto-criança. Um dos componentes dessa reciprocidade, a troca de papéis comunicativos (*turn-taking*), contribuinte no desenvolvimento da linguagem na criança, é especialmente importante no caso de crianças autistas, as quais exibem sérios atrasos na linguagem. É cogitada a hipótese

de que pais de crianças autistas não se engajem nos processos de *turn-taking* com seus filhos porque as crianças autistas não respondem como esperado e o pai pode não receber reforço para dar continuidade à interação (CUNNINGHAM et al., 1981).

Os autores afirmam que a literatura enfatiza o papel da mãe no treinamento da criança e que há uma carência de estudos sobre os pais. Além disso, os pais freqüentemente assumem um papel secundário no treinamento da criança, deixando a responsabilidade primária para as mães. Contudo, é provável que os pais tenham o potencial de ser uma influência positiva a curto e longo prazo para o bem-estar de suas crianças autistas (GOBLE, 2004).

Todos estes estudos citados ressaltam a importância de pesquisas referentes ao papel do pai e sua interação com crianças com doenças crônicas e de que maneira eles são afetados por seus filhos.

Apesar do maior tempo da criança ser passado ao lado da mãe, principalmente nos dois primeiros anos de vida, a partir dessa idade, quando a criança já possui, ou deveria possuir certas habilidades motoras e cognitivas, a figura paterna deveria torna-se mais presente, e a criança passa a identificar-se e criar um vínculo maior com o pai, especialmente em situações de brincar. É importante, então a observação dessa interação, visto que, também, no Brasil, há escassez de trabalhos publicados referindo-se à relação pai-filho com deficiência.

2.3. Brincar

Após muitos anos como cidadão de segunda classe, o brincar incorporou-se como realidade na terapia ocupacional. Nós estudamos o brincar abertamente. Nós escrevemos sobre ele. Nós o discutimos em conferências. Nós (às vezes, pelo menos) admitimos que brincamos com as crianças na clínica. Em resumo, nós estamos começando assumir responsabilidade de entender o brincar, estudá-lo, promovê-lo, e avaliar sua eficácia na intervenção. (BUNDY et al., 2002, p.228)

BUNDY (1993) afirmou que os terapeutas ocupacionais são únicos em sua perspectiva da recreação como uma ocupação. Ela é usada como ferramenta para criar situações terapêuticas nas quais seus clientes possam tentar novos comportamentos e capacidades, com diminuição dos riscos e conseqüências dos fracassos que ocorreriam em suas vidas diárias.

O brincar pode ser dividido em duas significações para os terapeutas ocupacionais: como um meio de intervenção através do qual a criança irá adquirir ou aprimorar habilidades e funções, ou, num âmbito maior, como uma das três grandes áreas de desempenho do ser humano, a recreação (ou lazer).

Nos últimos anos, a definição da recreação, bem como as propriedades do brincar, tem sido estudada pelos profissionais a fim de que possamos desenvolver testes e avaliações lúdicas que nos possibilitem examinar a relação entre a recreação e outras habilidades e resultados, com o objetivo de verificar a capacidade do ser humano de resolver problemas ou de adaptar-se (PARHAM e FAZIO, 2000).

Historicamente, ela [recreação] tem sido considerada significativa para a profissão da terapia ocupacional, que é (junto com o termo 'lazer', quase sempre usado no lugar de 'recreação') uma das maiores categorias de sistematização sobre a ocupação, ou o desempenho ocupacional, geradas pelos terapeutas ocupacionais. (PARHAM e FAZIO, 2000, p.4)

Bruner (1972) afirma que o comportamento recreativo é flexível, abrindo espaço para a adaptação e desenvolvimento das crianças. Por oferecer um ambiente livre de pressões, dentro do qual as sub-rotinas comportamentais de capacidades complexas, exigidas para a vida adulta, podem ser combinadas de formas diferentes, sem a preocupação com o resultado ou o objetivo das ações, as crianças ficam livres para atender aos meios de seu comportamento, não ao fim. Desta forma, são oferecidas oportunidades à criança para novas combinações de comportamentos motores guiados pelo aspecto cognitivo, em particular as capacidades manuais e de manuseio necessárias ao uso de uma ferramenta.

Uma grande contribuição no estudo da recreação foi realizada por Piaget (1971), embora tenha focalizado sua atenção mais no estudo do surgimento da inteligência do que na recreação em si.

Em sua obra, Piaget (1971) discutiu o desenvolvimento do comportamento recreativo por sua classificação de jogos, influente na formulação de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil até hoje. Foram descritos três tipos de jogos, correspondentes a estágios do desenvolvimento cognitivo: jogos práticos, simbólicos e com regras.

Os jogos práticos envolvem as ações desempenhadas pelo puro prazer de praticá-las e ocorrem nos dois primeiros anos de vida. Frequentemente chamada de recreação sensório-motora, é caracterizada pela procura, descoberta e aprimoramento de sensações e movimentos. Os elementos de faz de conta e as regras sociais ainda não estão presentes. A partir dos dois anos, até os sete, a criança desenvolve os jogos simbólicos, caracterizados pelo brincar de 'faz de conta' ou fingimento. A recreação simbólica é vista como um marco significativo no desenvolvimento cognitivo porque indica a capacidade da criança em imaginar objetos e eventos que não estão presentes, estabelecendo, assim, fundamentos para a resolução de problemas abstratos e desenvolvimento da linguagem (PIAGET, 1971).

O último estágio do desenvolvimento, proposto por Piaget (1971), predomina da idade de sete a onze anos, os jogos com regras. Refere-se às atividades cooperativas entre no mínimo dois indivíduos e com regras explícitas, socialmente construídas e obedecidas.

A recreação é importante para a terapia ocupacional e seu interesse pelo assunto remonta até os primeiros anos de profissão.

Os fundadores da terapia ocupacional nos Estados Unidos consideravam os seres humanos em termos de sua natureza ocupacional, que envolvia um padrão temporal rítmico e um equilíbrio dinâmico entre o trabalho, descanso, recreação e sono. (PARHAM e FAZIO, 2000, p.10)

Sendo assim, as teorias já apresentadas foram absorvidas pelos teóricos da profissão e, através de nossa prática, novos conceitos foram formulados, gerando as visões contemporâneas da recreação na terapia ocupacional.

Florey (1971) afirmou que o nosso conhecimento a respeito do brincar origina-se de diversas teorias, do brincar, da personalidade, da cognição; derivadas de áreas diversas como a filosofia, psicologia, medicina, sociologia, antropologia e educação. Sabemos que o brincar é um fenômeno biológico, psicológico, social e cultural, que pode facilitar o desenvolvimento em várias áreas, bem como refletir em que nível de desenvolvimento a criança se encontra. Mas para selecionar qualquer abordagem de trabalho referente ao brincar e preparar uma intervenção terapêutica ocupacional é necessário escolher e concentrar-se em uma teoria específica.

A teoria da motivação intrínseca apresenta importantes e necessárias maneiras de pensar num número vasto de comportamentos, com os quais o terapeuta ocupacional sempre esteve preocupado: a exploração visual, preensão, engatinhar e andar, atenção e percepção, linguagem e pensamento, exploração de objetos e lugares, manipulação do ambiente e produção de mudanças efetivas no ambiente. Tem, portanto, implicações de forte impacto na maneira como vemos o brincar da criança (FLOREY, 1971).

O brincar da criança é uma manifestação comportamental da motivação intrínseca e torna-se uma área crítica para o desenvolvimento da competência. O brincar é um meio de aprendizagem, envolve ações da criança em relação a um objeto ou a uma pessoa (sentir, perceber, prever, pensar sobre), e é

dependente da natureza e local do brincar, que podem incentivar ou inibir o comportamento do brincador (FLOREY, 1971).

Reilly (1974), afirmou que a recreação é importante porque é entremeada por uma luta pelo controle dentro do ambiente, em particular pela luta das pessoas portadoras de disfunções para desenvolver capacidades e competência. O tema da luta humana pelo controle e aquisição, independente das circunstâncias individuais, é o dogma central da estrutura de referência para comportamento ocupacional.

Partindo do pressuposto que a recreação e o trabalho são vistos como os contextos nos quais surgem o controle, a aquisição e a adaptação, a recreação infantil ganha o título de veículo fundamental para o cultivo de capacidades, habilidades, interesses e hábitos de competência e cooperação necessários para uma vida adulta bem sucedida (REILLY, 1974; PARHAM e FAZIO, 2000).

É através dela que as crianças aprendem as regras sensório-motoras, sobre os objetos e pessoas e as do pensamento, e a partir destas regras primitivas, outras mais complexas podem ser geradas e consolidadas, transformando-se em capacidades necessárias para a competência do indivíduo adulto e da tecnologia da sociedade (PARHAM e FAZIO, 2000).

A constante interação da criança com o ambiente produz um conflito entre o esperado e o inesperado, e o conhecido e o desconhecido. Surge então a curiosidade, responsável por gerar energia e motivação à recreação enquanto a criança procura regras para entender como funcionam os objetos, as pessoas, as idéias e os eventos (PARHAM e FAZIO, 2000).

O impulso explorador da curiosidade é expresso em três estágios hierárquicos do desenvolvimento lúdico, que ocorrem progressivamente durante a infância, dos quais emerge competência. São eles, o comportamento explorador, o comportamento de competência e o comportamento de aquisição (REILLY, 1974).

O comportamento explorador ocorre nos primeiros anos de vida ou em situações novas, que não são conhecidas. O envolvimento é motivado intrinsecamente, emergindo um interesse no ambiente pela criança que testa os limites da realidade em sua busca pelas regras, através das experiências sensoriais. Neste caso, o foco está nos meios de comportamento, não em seu fim, e à medida que as crianças se envolvem neste comportamento explorador em um ambiente seguro, são geradas fé e esperança (REILLY, 1974; PARHAM e FAZIO, 2000).

Já o comportamento de competência é caracterizado pela necessidade da criança de interação com o ambiente, ou seja, ter um efeito sobre ele e receber um retorno de suas ações sobre ele. Há demonstração de concentração e persistência intensas no decorrer das atividades e um sentimento de 'Eu mesma quero fazer isto'. Este tipo de recreação gera autoconfiança e segurança que surgem da sensação de controle, anteriormente gerado pela prática (REILLY, 1974).

O último estágio do desenvolvimento lúdico é o comportamento de aquisição, que incorpora o aprendizado das duas etapas anteriores. Neste caso, há o elemento competitivo, já que o conceito de aquisição é associado com as expectativas de sucesso ou fracasso e com critérios de perder ou

vencer. O envolvimento neste comportamento abrange os riscos e estratégias das capacidades, a criança compete consigo mesma e com as outras, e todos os sentimentos gerados nos primeiros estágios (esperança, fé, autoconfiança e segurança) são transformados em coragem (REILLY, 1974).

a recreação era um processo de aprendizagem que ocorria na vida de todas as crianças; portanto os terapeutas ocupacionais precisavam observá-las brincando dentro e fora dos limites dos programas de treinamento. (PARHAM e FAZIO, 2000, p.13)

Fundamentada na afirmação de que a recreação progride de forma progressiva, Takata (1974) construiu um sistema de seis etapas lúdicas evolutivas infantis, o qual chamou de 'épocas lúdicas'. Diferentemente dos estágios propostos por Reilly, este sistema descreve mudanças na estrutura lúdica observável na criança, ao invés das mudanças nas dinâmicas envolvidas na recreação. As etapas são: época sensório-motora, época simbólica e construtiva, época dramática e construtiva, época de jogos e época de lazer.

A época sensório-motora, assim como a de Piaget (1971), ocorre até os dois anos de idade e envolve as brincadeiras de exploração de sensações e movimentos. Entre elas: esconde-esconde, bate palminhas, derrubar objetos, prática de novas capacidades motoras e exploração das propriedades dos objetos. Dos dois aos quatro anos de idade, a criança se insere na época simbólica e construtiva, caracterizada por recreação simbólica, começo do faz de conta e de brincadeiras de fingimento, experiências representadas na recreação, mudança das brincadeiras solitárias para a paralela, construção de

estruturas simples que representam outro objeto ou situação, gosto pela criança de escalar e correr (TAKATA, 1974; PARHAM e FAZIO, 2000).

A época dramática e construtiva ocorre dos quatro aos sete anos e a criança passa a apresentar expansão na participação social, mudança da recreação paralela para a associativa, desempenho de papéis dramáticos que enfatizam as experiências diárias da criança, interesse em contos de fadas, capacidade nas atividades que requerem habilidades manuais e criação de rimas (TAKATA, 1974; PARHAM e FAZIO, 2000).

A quarta época lúdica ocorre dos sete aos doze anos de idade, época de jogos, e é definida, basicamente, como o desempenho das crianças em jogos com regras, semelhante ao terceiro estágio do desenvolvimento de Piaget (1971). Abrange o domínio de regras estabelecidas e a invenção de novas, a preocupação com o *status* dos adversários, a formação de grupos de amizades, o interesse em esportes e o interesse em saber como as coisas funcionam. Por último, dos 12 aos 16 anos, surge a época recreativa, que consiste em: respeito pelas regras, trabalho em equipe e cooperação, jogos que desafiam capacidades, esportes competitivos, projetos construtivos realistas e capacidades manuais complexas (TAKATA, 1974; PARHAM e FAZIO, 2000).

Em pesquisas sobre a orquestração lúdica entre os pais e a criança dentro do contexto de rotinas diárias em casa foram descobertos dois tipos de principais de estratégias usadas pelos pais para incorporar a recreação em rotinas da casa: estratégias de segregação e de inclusão (PARHAM e FAZIO, 2000).

Nas primeiras, a brincadeira da criança ocorre em uma atividade separada do trabalho dos pais, ou os pais parando o que estão fazendo para brincar com a criança, ou esta brincando sozinha. Já nas estratégias de inclusão, a brincadeira da criança é envolvida no trabalho de casa dos pais, ou quando os pais realizam sua tarefa e brincam com a criança ao mesmo tempo, ou quando permitem que a criança participe de sua atividade de maneira divertida (PARHAM e FAZIO, 2000).

Observou-se que quando uma criança participa de tarefas adultas é freqüente os pais estruturarem e apoiarem tal atividade, permitindo que ela possa agir o máximo possível. Desta forma, a situação é transformada e a criança desenvolve capacidades sob a orientação dos adultos, o que foi chamado de estrutura ocupacional, ou seja, a orientação dos pais funciona como uma estrutura na qual a criança aprende a desempenhar uma tarefa (PARHAM e FAZIO, 2000).

Pesquisadores descobriram que as crianças eram altamente motivadas e entusiasmadas durante as situações que envolviam uma estrutura ocupacional, e sugeriu que esta estrutura pode ser um processo importante por meio do qual a participação em ocupações infantis transforme-se em competência na vida adulta (PARHAM e FAZIO, 2000).

Feldman (2003) afirma que o alto nível de emoções positivas que os filhos constroem com seus pais durante as brincadeiras face-a-face do dia-a-dia acelera a maturação das habilidades relacionais das crianças e provê *inputs* ambientais essenciais para a auto-regulação e adequação social.

Por ter muitas faces, o brincar talvez seja o fenômeno mais complexo com que os terapeutas ocupacionais trabalhem. Além de ser uma importante ocupação para toda a vida, o brincar é uma poderosa ferramenta para a intervenção (BUNDY et al., 2002).

Provavelmente, nunca haverá uma definição boa ou ampla o bastante para o brincar, um significado que vá ao encontro às necessidades de todos os profissionais que estudam e pesquisam sobre o assunto. Entretanto, se os terapeutas ocupacionais são os profissionais que criam intervenções com brincadeiras, devem aceitar algumas premissas gerais sobre o brincar (BUNDY et al., 2002).

Neumann (1971) descreveu três critérios para o brincar: relativo controle interno, liberdade de algumas restrições da realidade e relativa motivação intrínseca, e qualquer transição contendo todos os três elementos pode ser considerada brincar.

Este conceito do brincar como um *continuum* foi de significativa contribuição para a terapia ocupacional, particularmente quando se utiliza o brincar como um meio para desenvolver outras capacidades e habilidades. A contribuição desses elementos do brincar é ilustrada na profissão como um *continuum* que vai da brincadeira até a não brincadeira (BUNDY et al., 2002).

Baseadas nos conceitos de Neumann, Bundy et al. (2002) propuseram que o brincar é uma transição entre o indivíduo e o ambiente que é motivado intrinsecamente, relativamente controlado internamente e livre de algumas das restrições da realidade objetiva. Estas transições representam um *continuum* de comportamentos que são mais ou menos divertidos.

A motivação intrínseca refere-se ao engajamento de um indivíduo numa atividade. Alguns sinais são a persistência e a repetição do indivíduo em uma atividade, mesmo em face de obstáculos significativos ou desafios, pelo simples prazer de realizá-la (BUNDY et al., 2002).

Certos tipos de atividades que são intrinsecamente motivadoras, especialmente para crianças (freqüentemente brincadeiras que envolvem coordenação motora grossa) são reconhecidas pelas expressões de entusiasmo, exuberância e alegria por parte do brincador (BUNDY et al., 2002).

Outro critério do *continuum* é o controle interno relativo e todos os elementos do brincar dependem, em alguma extensão, dele. Se os brincadores estão no controle, podem agir em suas motivações, determinando quem ou o que brincar, com quem, como e onde brincar. Similarmente, brincadores em controle são livres para suspender algumas das restrições da realidade, transformando objetos, eles mesmos ou outros em coisas que eles não são; ou simplesmente flexibilizando algumas das regras comuns do dia-a-dia (BUNDY et al., 2002).

A liberdade relativa de algumas das restrições da realidade, terceiro critério do *continuum*, refere-se às habilidades de fingir ou brincar de faz de conta e reduzir as conseqüências que estariam associadas à mesma atividade se esta fosse realizada na vida real (BUNDY et al., 2002).

Para brincar, indivíduos devem acreditar que são livres para escolher com o que brincar e como brincar. Eles devem estar habilitados para minimizar algumas das restrições da realidade e estarem livres para interagir com pessoas e objetos intrinsecamente motivadores que eles encontrem. Devem

ser capazes de agir nas fontes de suas motivações (CLIFFORD e BUNDY, 1989).

Para muitas crianças com deficiências, o brincar pode tornar-se difícil ou uma atividade sem prazer. Várias patologias podem ser acompanhadas de disfunções na integração sensorial, interferindo no brincar pelo número maior de restrições que a realidade apresenta. Por exemplo, a gravidade exerce uma excessiva restrição para crianças cujo tônus muscular ou respostas posturais não são adequados para resistir a ela. Da mesma maneira, brinquedos complexos podem inibir uma criança cuja capacidade de planejamento motor é pobre (BUNDY et al., 2002). Além disso, existem crianças que recusam diversas brincadeiras com o pai por serem intolerantes ao movimento; outras brincam solitariamente por apresentarem defensividade tátil ou auditiva, outras mantêm o mesmo repertório por anos, pela pobre consciência corporal e propriocepção.

Nessas situações entra o papel do terapeuta ocupacional, procurando orquestrar uma sessão de intervenção e ambiente, de maneira que as restrições sejam minimizadas ou eliminadas. Na criação de um ambiente que é livre das conseqüências que antes preveniram o cliente de efetuarem tais atividades, a realidade é temporariamente suspensa e tanto o brincar quanto os ganhos terapêuticos são facilitados (BUNDY et al., 2002).

E, além de ser um poderoso mediador para intervenção, o brincar também é uma ocupação primária. Ao processar emoções eficazmente e ser usado para planejar e produzir eficientes interações, o brincar permite aos indivíduos estarem no controle e sentirem-se no comando (NEUMANN, 1971).

Dada a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e para o restante de sua vida, e já sabendo que a relação entre pais e filhos é fator de influência na manutenção da qualidade de vida de ambas as partes, o estudo do brincar entre pais e filhos torna-se relevante não apenas para a profissão de terapeuta ocupacional, mas para todos os profissionais das áreas de saúde e educação que trabalham com distúrbios do desenvolvimento.

Chiarello et al. (2006) realizaram uma pesquisa comparando o comportamento motor, as interações pais-crianças e a capacidade de brincar da criança durante brincadeiras entre pai-criança e mãe-criança, em crianças com atraso motor. Os resultados indicaram que as crianças demonstraram ocorrência similar de comportamentos motores e grau de capacidade de brincar, quando brincando com suas mães e seus pais. Os pais mostraram maior frequência no ato de segurar a criança no colo do que as mães. Segundo as autoras, estes pais podem ter acomodado seu estilo de brincar, segurando as crianças no colo, devido às limitações motoras de seus filhos e ao fato de estarem sob observação de uma terapeuta. As mães foram mais responsivas do que os pais durante as sessões do brincar, e embora o fato de que mães podem ser culturalmente mais responsivas às crianças pequenas do que os pais seja uma explicação, há outras mais convincentes. Apesar das diferenças na responsividade, as crianças demonstraram graus similares de capacidade de brincar com suas mães e seus pais, um achado positivo. Também, ambos os pais demonstraram semelhanças na realização de orientações, no afeto e animação, e no direcionamento. Em comparação com amostras normais, as crianças deste estudo apresentaram baixos escores de capacidade de brincar, mesmo comparadas com outras crianças com distúrbios.

Portanto, o terapeuta ocupacional tem o papel único de dar suporte às situações de brincadeiras de crianças com distúrbios motores através, além de outras coisas, do compartilhar informações com a família, promovendo a participação das crianças nas atividades familiares e comunitárias (CHIARELLO et al., 2006).

3. OBJETIVOS

Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é observar a interação do pai com seu (sua) filho (filha) com deficiência, em situação de brincar.

Objetivos Específicos

1. Observar se há presença de interação entre o pai e seu filho(a) com deficiência em situação de brincar (recreação)
2. Categorizar os tipos de interação (imitação, convite e interação)
3. Categorizar emoções presentes nas interações
4. Observar a habilidade da criança em brincar e manter a brincadeira.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Participaram deste estudo dois pais e suas filhas com deficiência, a primeira com um ano e sete meses (Ana) e a segunda, com dois anos e três meses (Maria). Os nomes das crianças foram modificados, para garantir o sigilo quanto à identidade dos participantes.

O tipo de deficiência não foi considerado como critério de exclusão, já que o objetivo foi estudar a interação dos pais com seus filhos, independente da deficiência apresentada.

A primeira criança (Ana) apresentava atraso motor global, decorrente de seu nascimento prematuro (28 semanas) e fazia acompanhamento nos serviços de neuropediatria e fonoaudiologia de uma clínica da cidade. A estrutura familiar era composta de pai, mãe, um menino de 12 anos e a criança em questão.

A segunda criança (Maria) tinha o diagnóstico de Paralisia Cerebral, apresentando hemiplegia do lado direito do corpo e era acompanhada pela fisioterapia e neuropediatria desde o nascimento. A família era composta por pai, mãe, três irmãs, sendo uma do casamento anterior do pai, e a criança em questão.

O número reduzido da amostra deveu-se a diversos fatores. Foram contatados 50 pais de crianças entre as idades de um ano e meio e dois anos e meio da cidade de Curitiba, Paraná. Todas as crianças tinham um grau de

deficiência, variando desde atraso motor até Paralisia Cerebral, autismo, mielomeningocele, entre outros. Apenas dois destes 50 pais aceitaram participar da pesquisa e as justificativas para a negação foram: medo de que as filmagens fossem colocadas na internet ('Youtube', por exemplo), o fato de que os amigos do pai não sabiam da deficiência do(a) filho(a) com deficiência, receio de que o chefe descobrisse a existência da criança, não autorização de que a filmagem fosse realizada em algumas casas e, a preferência por parte do pais de que o vídeo fosse realizado com as mães, já que eles não tinham tempo para participar das rotinas dos filhos.

Assim, optamos por realizar um estudo com dois casos, ressaltando que os resultados não podem ser generalizados, mas considerando a riqueza dos dados obtidos como significativos para estudos posteriores.

4.2. Instrumentos

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Carta de Informação ao Participante da Pesquisa e à Instituição (modelo em Anexo I).
2. Filmadora digital.
3. Computador Pentium 4, 2.8, 512 ram.

4.3. Procedimentos

Após o contato com a Instituição e permissão para entrevistas, foram agendadas observações com os pais e seus filhos.

Os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após a leitura da Carta de Informações aos Participantes da Pesquisa, em que consta a cessão de imagens (Anexo I). Os pais também preencheram uma ficha demográfica (Anexo II).

As observações foram realizadas nas casas dos participantes, por meia hora, em situação de brincar, em uma única sessão. A pesquisadora pediu aos pais que brincassem com os filhos da forma como estavam habituados, enquanto filmava as interações.

A pesquisa não ofereceu risco aos participantes e estes poderiam retirar-se da pesquisa a qualquer momento. O sigilo sobre suas informações também foi mantido e as informações foram utilizadas apenas para fins de pesquisa científica.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie (proc. CEP/UPM nº. 1023/11/07 e CAAE – 0074.0.272.000-07).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As filmagens foram realizadas com o objetivo de verificar as interações entre o pai e seu(a) filho(a) com deficiência.

As observações das análises referiram-se à capacidade da criança em criar e manter brincadeiras, da mesma forma que o pai em envolver-se e dar sustentação nas mesmas, à habilidade de ambos de responder adequadamente aos sinais enviados pelo outro e manter uma conversação intersubjetiva.

Os DVDs foram assistidos extensivamente e analisados quadro-a-quadro, sendo os comportamentos observados categorizados segundo Fiamenghi (1999), subdivididos em categorias negociadoras e categorias emocionais.

As categorias negociadoras foram as seguintes:

- Interação: quando ocorria uma brincadeira inteira, com começo, meio e fim, e havia participação tanto do pai como da criança durante o processo.
- Convites: quando o pai ou a criança iniciavam uma brincadeira, chamando o outro para participar por expressões verbais, corporais ou simplesmente iniciando a atividade a fim de que o outro o acompanhe.
- Imitação: quando a criança imitava o pai, tanto na maneira de manusear o brinquedo como a imitação de sons e gestos.

As categorias emocionais foram as seguintes:

- Curiosidade: observada pelo interesse da criança em um objeto ou brincadeira, por exploração própria ou por apresentação do pai.
- Simpatia: observada por expressões de alegria, como risos, vocalizações, conversas entre o pai e a criança e sorrisos.
- Carinho: quando o pai ou a criança beijava, abraçava ou fazia carinho no outro.
- Indiferença: ocorria quando a criança ou o pai se desinteressava pela brincadeira, movendo-se em outra direção, iniciando uma nova atividade ou simplesmente quando passava a brincar sozinho, sem interação com o outro.
- Irritação: foi observada na maneira como a criança ou o pai respondia ao outro de maneira ríspida ou negativa.

Inicialmente, foram descritas as brincadeiras do pai com a criança; em seguida, expostas as categorias interativas e emocionais em cada brincadeira criada e, finalmente, discutidas as situações apresentadas em cada díade.

5.1. Descrição das Interações da Díade 1 (Ana, 1 ano e 7 meses)

5.1.1. Descrição das Brincadeiras

Nos primeiros minutos da filmagem, o pai parecia ansioso e sem saber ao certo que brincadeira escolher, foi retirando os brinquedos de Ana e colocando-os no chão, enquanto ela pegava alguns deles, mas sem interessar-se por nenhuma brincadeira específica. Após alguns minutos, o pai resolveu brincar de chutar bola com a filha, mas a criança não demonstrou interesse de imediato, sendo então colocada em pé pelo pai, que a segurou e a ajudou a

chutar a bola. Não houve real interesse da criança por esta brincadeira, que ‘fugia’ sempre que o pai a soltava.

O pai ainda tenta manter a atividade com a bola, sentando-se em frente à filha e solicitando que ela jogasse a bola para ele com as mãos. Em resposta aos pedidos verbais do pai, a criança joga a bola para ele duas vezes, mas sem interesse na brincadeira. Ocorrem então duas fugas em seqüência, da criança em direção ao quarto da mãe, sendo resgatada pelo pai rapidamente e levada ao centro da sala para brincar.

Desta vez foi Ana quem escolheu as brincadeiras. Primeiramente um brinquedo de música, que apesar do encorajamento do pai “Vamos dançar Ana?” tornou-se uma brincadeira solitária e que logo foi abandonada pela criança. Em seguida, ela se interessou por um brinquedo que estava à sua frente, em que deveria colocar bolas na boca do urso e, desta vez, a brincadeira foi apreciada por ambos, que revezavam a vez de colocar a bola.

Em seguida, Ana partiu para sua terceira fuga do pai em direção ao quarto da mãe, mas com um diferencial: ao invés de ir buscá-la, o pai a chama insistentemente por assobios, que são imitados pela criança e acaba por virar uma brincadeira. O pai assobiava e a filha imitava, e depois o chamou com a mãozinha.

O pai introduziu um terceiro elemento na recreação, o cachorro da família. Perguntando à criança “Vamos chamar o Peto?”, levou-a até a janela e mostrou o cachorro para a filha, que permaneceu em silêncio. Em seguida, os dois foram para a varanda da casa a fim de que Ana chegasse até o cachorro. Neste momento, ela se depara com a moto do pai que estava estacionada naquele local e desvia sua atenção para ela. Pede ao pai para subir através de gestos e vocalizações e inicia assim, por escolha própria uma nova brincadeira, a qual é respondida pelo pai, que faz o barulho da moto para Ana imitar, e brinca com o espelho da moto, apontando a imagem da filha e perguntando: “Quem é essa princesinha? É a Ana?”. Esta brincadeira foi a que apresentou a maior interação entre pai e filha, além de um tempo maior na sua continuidade.

Ao tirar a filha de cima da moto, o pai leva-a para ver o cachorro, mas não há de fato uma brincadeira, embora a criança responda ao comando do pai de 'dar tchauzinho' para o cachorro.

Neste momento o pai leva a filha para outra área da casa e a coloca em uma cadeira. Durante todo o trajeto e enquanto estava sentada a criança pediu pela mãe. Esta apareceu por alguns minutos e levou uma fivela para que o pai colocasse no cabelo de Ana. Nesta ocasião pode ser observada a falta de habilidade do pai em arrumar o cabelo da filha, o que remete ao pensamento de que não haja participação dele em certas tarefas de rotina da filha. Neste caso em especial, a mãe foi um fator negativo para a interação entre pai e filha, pois a partir de sua presença, demorou algum tempo até que a criança voltasse sua atenção apenas para o pai novamente.

O pai a coloca na motoquinha e a ajuda a passear com ela. Permanecem nesta brincadeira nos últimos minutos da filmagem, porém sem engajamento total por parte da criança, a qual olhava para a câmera, brincava com a planta e chamava pela mãe durante esta brincadeira.

5.1.2. Análise das Brincadeiras

a) Brincadeira 1: Chutar a bola

Categorias Negociadoras:

- Interação: a criança aceita participar da brincadeira por alguns segundos e chuta a bola com o pai.
- Convite: por parte do pai, para que Ana chute a bola.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: a criança se interessou pela bola quando o pai a ofereceu.
- Simpatia: Ana sorriu para a bola e tentou chutá-la algumas vezes.
- Indiferença: a criança se desinteressou rapidamente pela brincadeira e engatinhou em outra direção.

b) Brincadeira 2: Jogar a bola de um para o outro

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu durante o breve período em que Ana jogou e recebeu a bola de seu pai.
- Convite: por parte do pai. Ocorreu duas vezes, logo que Ana pegou a bola e o pai a convidou para jogá-la, e depois quando ela soltou a bola e ele a chamou novamente para reiniciar a brincadeira.
- Imitação: a criança observou a maneira como o pai jogou a bola e depois a jogou também.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: foi Ana quem buscou a bola e, a partir daí, o pai iniciou os convites.
- Simpatia: a criança sorriu e vocalizou.
- Indiferença: presente em grande parte da brincadeira. Ana olhou diversas vezes para o outro lado, se desinteressou pela bola, e engatinhou para o outro lado.
- Carinho: o pai beija a filha enquanto a traz novamente para o meio da sala.

Após a fuga de Ana, o pai a busca e faz novamente o convite com a bola, que é aceito pela criança com risos e bater de palmas (curiosidade e simpatia) e acontece pela terceira vez uma interação, em que a criança joga a bola para o pai. Porém, logo em seguida, uma nova fuga (indiferença) ocorreu.

c) Brincadeira 3: Boneca e Brinquedo musical

Cabe aqui esclarecer que antes da filha se interessar pelo brinquedo musical, o pai a convidou para brincar de boneca. Ana pegou-a no colo, mas logo se desinteressou. Pegou então o telhado da casinha e foi convidada a

montá-la, mas também não deu continuidade. Interessando-se neste momento somente pelo brinquedo musical.

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu em dois momentos: quando Ana pegou a boneca no colo e olhou o pai dançando e quando dividiu o brinquedo musical.
- Convite: por parte do pai em três momentos: convidando a filha para pegar a boneca, para montar a casa e para dançar.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: Ana se interessa pelo convite de pegar a boneca e, depois, olha atentamente o pai enquanto ele mexe a cabeça (dança).
- Indiferença: a criança larga a boneca rapidamente, não se interessa pela dança, nem em montar a casinha.

d) Brincadeira 4: Bolas na boca do urso.

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu durante a brincadeira. Os dois trocaram olhares, conversaram, trocaram convites e aceitação dos mesmos e brincaram juntos.
- Convite: por parte do pai e da criança. Ambos ofereceram a bola uma para o outro a fim de colocarem na boca do urso.
- Imitação: Ana olhou como o pai colocou a bola na boca do urso e tentou fazer igual.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: Ana olha para o pai e para o brinquedo atentamente.
- Simpatia: Ana sorri, faz convites e fala com o pai.
- Indiferença: após alguns momentos, a criança se desinteressa e engatinha para outro lugar.

e) Brincadeira 5: Assobios.

Como já explicado anteriormente, esta brincadeira surgiu de uma fuga da criança em direção ao quarto da mãe. Desta vez, ao invés de o pai ir buscá-la, iniciou convites que levaram a imitações e acabou por se transformar numa interação.

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu através de assobios e convites de pai para filha e vice-versa.
- Convites: ambos convidaram. O pai assobiava e chamava por Ana e esta assobiava para o pai e, posteriormente, o chamou pela mão.
- Imitação: a filha imitou os assobios do pai.

Categorias Emocionais:

- Simpatia: a criança riu e deu gritinhos; o pai riu. Quando Ana retornou para perto do pai, este a beijou e a chamou de 'princesinha'.
- Indiferença: no meio da brincadeira, a criança deixou de interagir e ficou quieta, olhando para outro lado, de costas para o pai.

f) Brincadeira 6: Chamando o cachorro pela janela

O pai convida a filha para chamar o 'Peto' (cachorro) pela janela e acaba por criar uma brincadeira.

Categorias Negociadoras:

- Interação: enquanto o pai segura a filha no colo, esta olha pela janela e participa da brincadeira de chamar o cachorro, criada por ele.

- Convite: feitos pelo pai, chamando a filha para a brincadeira, incentivando-a a chamar o 'Peto'.
- Imitação: ocorre quando a criança chama o cachorro pela janela, conforme o pai a havia ensinado.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: ocorreu por parte da criança quando a mesma se interessou em olhar pela janela.
- Carinho: o pai beija a filha quando a pega no colo.

g) Brincadeira 7: Moto

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorre durante toda a brincadeira. Aqui deve-se chamar à atenção para a tríade pai-filha-espelho, que fez parte da brincadeira e explorou a curiosidade da criança, o afeto entre pai e filha e a troca de olhares mediante o espelho.
- Convite: iniciou por parte da filha, que pediu com a mãozinha para subir na moto, seguida pelos convites do pai durante a brincadeira.
- Imitação: a criança imitou o barulho da moto inicialmente por conta própria, e depois como imitação do pai.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: a criança se interessou pela moto e principalmente, por seu reflexo no espelho.
- Simpatia: Ana sorri a maior parte do tempo e atende ao chamado do pai para dar tchau ao irmão, acenando, falando e sorrindo.

h) Brincadeira 8: Motoca

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorre durante toda a brincadeira, através de olhares, sorrisos, fala e gestos.
- Convite: ocorre em quatro momentos: dois por parte do pai, convidando a filha para andar na motoca, e dois por parte de Ana, que arranca folhinhas de uma planta quando parada com a motoca e as oferece ao pai.
- Imitação: a filha imita o barulho de moto.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: Ana se interessa pela motoca, pela planta, pelos convites do pai e pelos gestos do mesmo.
- Simpatia: nesta brincadeira existe uma quantidade maior de elogios, carinho, sorriso e toque tanto por parte do pai como da filha.
- Indiferença: Ana se desinteressa duas vezes pela brincadeira na motoca, quando volta sua atenção para a planta e depois para a mãe.

Durante a observação pode-se perceber a dificuldade apresentada pelo pai em escolher brincadeiras que chamassem a atenção da filha e nas quais ela permanecesse do começo ao fim. Logo no início, enquanto tirava os brinquedos do baú, o pai demonstrava certa ansiedade (preocupação) em escolher algo motivante para interagir com Ana. Esta, por sua vez, esperava ao lado do pai, sem demonstrar preferência por nenhum brinquedo específico.

Neste primeiro momento, ocorre uma falta de sincronia entre pai e filha. O primeiro estava ansioso por encontrar algo que despertasse o interesse de Ana e não soube esperar que a criança escolhesse por si só uma brincadeira ou esperar que ela lhe respondesse aos primeiros chamados (convites). Partindo dos pressupostos de Feldman (2007), de que a sincronia é uma 'dança' que ocorre durante as interações de brincadeira, construída pela

familiaridade com o repertório comportamental do outro e interações rítmicas, apresentando-se como uma série de eventos concorrentes, seqüenciais e organizados, pode-se observar algumas lacunas e uma sincronia imperfeita entre Ana e seu pai.

Isto fica claro quando o pai apresenta diversos brinquedos para a filha e não espera a resposta dela mediante aqueles objetos, apresentando outras opções logo em seguida. Talvez a criança fosse se interessar por algum, mas seu tempo de resposta não é conhecido pelo pai, que entende a falta de iniciativa da filha como uma negação ao convite e logo inicia outro, e assim sucessivamente.

Porém, esta falta de sincronia não é apenas uma deficiência no seqüenciamento e organização temporal do pai em relação à filha. Feldman (2007) afirmou que crianças de alto risco podem apresentar dificuldades no processo da sincronia em todos os níveis de sua coordenação: a combinação de estados, a co-ocorrência de comportamentos sociais, as seqüências de brincadeira e os parâmetros temporais na dança sincrônica.

Por ter nascido de 28 semanas e, portanto, ser considerada prematura, Ana está sujeita a apresentar uma ruptura na sincronia pai-filha devido a duas causas freqüentes nesta população: pobres habilidade na auto-regulação dos ritmos fisiológicos e estado de atenção (FELDMAN, 2007).

Além disso, é necessário lembrar que a necessidade de uma troca de papéis comunicativos (*turn-taking*), para que as interações sejam satisfatórias (BEEBE, 1982).

Durante os minutos em que a filha não respondia aos seus convites ou que, aparentemente, suas idéias de brincadeiras acabavam, o pai procurava auxílio de terceiros, como o cachorro e a mãe. Estas situações levam a crer que não faz parte da rotina semana do pai o brincar com a criança, pelo menos por trinta minutos. Isso pode ser corroborado pela afirmação do pai que, suando ao término da filmagem disse: “É cansativo...” Esta não é uma afirmação no sentido de que o pai não gosta de brincar com a filha, mas de que não está acostumado a um tempo corrido de trinta minutos de brincadeiras.

Haja vista o número de vezes em que a categoria emocional simpatia aparece durante a recreação, bem como as manifestações de carinho.

Neste caso, fica clara a afirmação feita no início deste trabalho de que a intersubjetividade se constitui numa capacidade de reconhecer e se comunicar com os estados psicológicos do outro (FIAMENGHI, 1999). Ana demonstrou tal capacidade ao apresentar e se enquadrar na maioria das brincadeiras nas categorias de interação e simpatia.

Apesar de dificuldades, foi possível observar vários momentos de interação bem sucedida entre pai e filha, como as brincadeiras com bola, o momento em que ele assobia e ela responde imitando, a brincadeira criada em cima da moto e o revezamento de colocar a bola na boca do urso. Sempre que o pai fazia o convite e esperava o tempo necessário para a criança responder ao mesmo, uma interação ocorria e uma brincadeira com começo, meio e fim era realizada. Da mesma maneira quando a criança escolhia uma brincadeira e convidava o pai e este sabia responder ao convite, ficava clara a habilidade de Ana em criar brincadeiras e sustentá-las por um tempo mínimo (BUNDY, 2002).

Esta análise fornece duas observações importantes: a presença de interação entre pai e filha apesar de a recreação claramente não fazer parte da rotina semanal do pai e a presença de habilidades da criança em brincar.

5.2. Descrição das Interações da Díade 2 (Maria, 2 anos e 3 meses)

5.2.1. Descrição das Brincadeiras

No início da filmagem, o pai usou o telefone de brinquedo para chamar a atenção da filha e iniciar uma interação, mas esta acaba por tornar-se uma brincadeira solitária e silenciosa de Maria. O pai então sugere um brinquedo de encaixar peças que é logo aceito pela filha e a brincadeira é realizada do começo ao fim, com interações entre os dois, seguida de outro brinquedo de encaixe que se desenvolveu da mesma maneira.

Após essas brincadeiras, o pai convidou a filha a procurar um objeto específico a fim de iniciar alguma atividade, mas a criança se interessou por outro brinquedo. Inicia-se então esta nova atividade, na qual Maria tem que apertar, puxar ou girar botões para que compartimentos se abram e ela possa ver o bichos que estão escondidos. Nesta brincadeira em especial o pai preocupou-se com a maneira como a filha estava desenvolvendo a atividade e corrigia-a sempre que necessário.

Logo em seguida, Maria inventou uma nova brincadeira: a de usar as peças de encaixe, anteriormente utilizadas, para colocá-las em cima da caixa do brinquedo com o qual estava brincando com o pai. Este, por sua vez, acompanhou a filha e logo deu a idéia de utilizarem as peças para montar uma casinha. Maria acompanhou a brincadeira proposta pelo pai até certo ponto, depois voltou a encaixar as peças na estrutura original do brinquedo.

Como Maria possui uma lesão motora acarretando em hemiparesia direita, o pai, em todas as brincadeiras, a incentivava a utilizar a mão direita, o que sempre era recusado pela criança. O pai inventou então a brincadeira do dedinho, na qual colocou uma das peças de encaixe em seu dedo e mostrou para a filha, colocando no dedo dela em seguida, até conseguir fazer o mesmo em sua mão direita. A filha aceitou a brincadeira e participou dela até o pai tornar-se muito insistente para que ela usasse a mão direita, então desistiu de brincar.

5.2.2. Análise das Brincadeiras

a) Brincadeira 1: telefone

Categorias Negociadoras:

- Interação: a criança aceitou falar ao telefone de brinquedo quando o pai lhe perguntou se ela queria falar com a vovó.
- Convite: ocorreu por parte do pai, para que a criança falasse ao telefone.
- Imitação: a filha primeiro olhou o pai com o telefone e depois o colocou na orelha da mesma forma.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: a criança se interessou pelo telefone ao primeiro convite.
- Indiferença: por duas vezes a criança transformou a atividade de falar ao telefone em uma brincadeira solitária, enquanto mexia em outro brinquedo.
- Irritação: ocorre quando o pai oferece o telefone novamente à filha e ela não aceita.

b) Brincadeira 2: Brinquedo de encaixar

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu durante toda a brincadeira.
- Convite: por parte do pai, quando traz o brinquedo perto deles.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: a criança olhava atentamente enquanto o pai ensinava onde colocar as peças.
- Simpatia: a criança respondeu ao pai com sorrisos e conversas.

c) Brincadeira 3: Brinquedo do caminhão de encaixe

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu durante toda a brincadeira.
- Convite: o primeiro ocorreu quando o pai apresentou o brinquedo para Maria, o segundo para que a filha usasse a mão direita, o terceiro para que ela pegasse as peças, o quarto para que ela guardasse as peças depois de retiradas, o quinto convite foi para que novamente Maria usasse a mão direita.

Categorias Emocionais:

- Simpatia: ocorreu durante a interação por ambos. A filha expressou simpatia através de risos e conversas, e o pai através de risos.
- Irritação: ocorreu nas vezes em que o pai pedia que Maria usasse a mão direita.

d) Brincadeira 4: Brinquedo dos bichinhos

Categorias Negociadoras:

- Interação: a criança se interessou pela brincadeira e respondeu ao convite do pai interagindo com o brinquedo e com o pai, através das diversas tentativas de abrir os bichinhos, de acordo com a explicação do pai.
- Convite: primeiramente por parte da criança, que escolheu o brinquedo, e depois por parte do pai, que a ensinou como usar, efetuando a tarefa uma vez.
- Imitação: a criança puxou, apertou e girou os botões do brinquedo conforme o pai havia mostrado.

Categorias Emocionais:

- Simpatia: demonstrada pela criança através de risos.

- Irritação: demonstrada pela aparente perda de paciência do pai em relação a maneira como a filha executava a atividade (não da maneira como ele havia ensinado).

e) Brincadeira 5: Empilhando peças na caixa do brinquedo

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu durante a toda a brincadeira, visto que o pai acompanhou a idéia da filha e ajudou a executá-la.

- Convite: primeiramente por parte da filha que começou a colocar as peças na caixa, recebendo o apoio do pai, e depois por parte do pai que a estimulou a pegar uma peça específica para empilhar com as outras.

Categorias Emocionais:

- Simpatia: observada pelos sorrisos da criança.

- Indiferença: Maria apresentou um momento de brincadeira solitária durante a atividade, logo após o pai ter iniciado sua participação mais ativa e, além disso, depois encerrou a brincadeira por conta própria, se interessando por outra tarefa.

f) Brincadeira 6: Montando uma casinha

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu durante todo o processo de montar a casinha.

- Convite: realizado pelo pai, que criou a brincadeira.

- Imitação: a criança colocou as peças de acordo como o pai havia mostrado momentos antes.

Categorias Emocionais:

- Indiferença: após alguns momentos, Maria se cansa desta brincadeira e inicia novamente o encaixe das peças.

g) Brincadeira 7: Brinquedo de encaixar

Categorias Negociadoras:

- Interação: não ocorreu durante toda a brincadeira, sendo que as primeiras peças foram encaixadas pela criança em silêncio e sem a participação do pai.

- Convite: foi realizado mais tarde pelo pai, que entregou uma peça específica na mão de Maria e pediu que ela a encaixasse. Também foi realizado outro convite pelo pai para que a filha usasse a mão direita.

Categorias Emocionais:

- Simpatia: pai e filha brincaram um com o outro, conversaram e riram.

- Irritação: por parte da criança, no momento em que o pai insistiu que ela usasse a mão direita.

h) Brincadeira 8: Brincadeira do dedinho

Categorias Negociadoras:

- Interação: existente em toda a brincadeira.

- Convites: realizados várias vezes pelo pai a fim de que a filha colocasse a peça no dedo e uma vez pela filha que pediu com a mão que a brincadeira continuasse.

- Imitação: a criança tentou colocar seu dedo na peça da mesma maneira que o pai havia colocado antes.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: Maria olhou interessada na brincadeira que o pai inventou.
- Simpatia: a criança sorriu e riu diversas vezes durante a brincadeira.
- Irritação: a criança não gostou quando o pai insistiu para que ela usasse a mão direita e quando ele tentou tirar a peça da mão da filha.
- Indiferença: a criança se desinteressou pela brincadeira e saiu de perto do pai.

i) Brincadeira 9: Brincadeira do escovão

Categorias Negociadoras:

- Interação: ocorreu durante toda a brincadeira.
- Convite: o pai convidou a filha a participar da brincadeira.

Categorias Emocionais:

- Simpatia: tanto a criança como o pai riram durante a brincadeira.

j) Brincadeira 10: Motoca

Categorias Negociadoras:

- Interação: nesta brincadeira em particular, como já foi dito anteriormente, a interação foi segmentada pela introdução de novas atividades pelo pai, não permitindo que nenhuma delas fosse levada até o final. A brincadeira da motoca foi aqui considerada porque a criança permaneceu na atividade por um tempo e quis continuar nela.
- Convite: esta brincadeira foi escolhida pela criança e posteriormente incentivada pelo pai. O mesmo ainda convidou a criança a olhar uma revista e brincar com o adesivo.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: apresentada pela criança quando ela mesma procurou a motoca e escolheu iniciar uma brincadeira com a mesma.
- Simpatia: demonstrada por Maria através de risos, sorrisos e conversas.
- Irritação: a primeira vez que o pai colou um adesivo em sua mão, Maria não gostou.
- Indiferença: primeiramente do pai pela brincadeira que a filha tinha escolhido, da motoca, que buscou outro atrativo ao invés de explorar a atividade em si. A criança foi indiferente à revista que o pai mostrou. O pai demonstrou indiferença novamente quando convidou a filha a iniciar uma nova atividade com os bichos de pelúcia.

I) Brincadeira 11: Bichos de Pelúcia

Categorias Negociadoras:

- Interação: existiu durante toda a brincadeira.
- Convite: o pai convidou a filha a sair da motoca e pegar os bichos para iniciarem a brincadeira.

Categorias Emocionais:

- Curiosidade: a criança se interessou em procurar e pegar os bichos.
- Imitação: o pai imitou a criança que havia pegado o bichinho no colo.
- Simpatia: a criança sorriu e conversou durante a brincadeira.
- Indiferença: Maria se desinteressou em brincar com o pai.

O pai de Maria demonstrou preocupação e desconforto logo no início, quando soube que teria que brincar durante 30 minutos corridos com a filha. Como o contato prévio havia sido realizado por intermédio da esposa, ele não

foi informado por ela que a filmagem teria tal duração e, ao saber, olhou ansioso para a esposa em busca de ajuda, mas esta logo saiu com as irmãs de Maria a fim de não atrapalhar o vídeo.

Isto vem ao acordo com a afirmação de Goble (2004) de que, freqüentemente, os pais assumem um papel secundário na rotina dos filhos, deixando as responsabilidades primárias para a mãe.

Na tentativa de deixar o pai menos ansioso, foi explicado que não havia uma maneira específica para brincar com a filha e que nenhuma atividade seria analisada do ponto de vista terapêutico, mas apenas a interação existente ou não entre ele e Maria durante o brincar.

O pai escolheu alguns brinquedos e deixou perto dele e então, iniciou a primeira brincadeira: falar ao telefone de brinquedo. O convite foi aceito pela filha, mas logo se tornou uma brincadeira solitária, estando a criança com o telefone no ouvido, seguro pelo ombro, sem falar nada, enquanto mexia em outros brinquedos. Não havendo muito sucesso nesta atividade, o pai logo convida a filha para encaixar peças, brincadeira aceita imediatamente por ela e com interação total, com risos, troca de olhares, perguntas e respostas.

Nesta brincadeira, pai e filha mostraram um nível de sincronia adequado, respeitando seus ritmos, repertórios comportamentais e interagindo de maneira concorrente, seqüencial e organizada (BEEBE, 1982).

Terminada esta atividade, o pai convidou Maria para brincarem com um caminhão de peças de encaixe, diferente das peças anteriores. Esta brincadeira também conteve os elementos de interação anteriormente apresentados, porém houve a presença de irritação por parte da filha devido às tentativas do pai em que ela usasse a mão direita, comprometida pela lesão.

Parece que os pais apresentam maiores dificuldades em ajustar-se às doenças crônicas de seus filhos em comparação com as mães, devido às limitações físicas destas crianças (KATZ e KRULIK, 1999). Esta pode ser uma explicação plausível para a insistência do pai em que a filha use a mão direita não apenas nesta, mas em todas as brincadeiras.

Findada esta atividade, o pai convida a filha a procurar um outro objeto para brincarem, mas ela encontra um brinquedo do qual gosta e faz o convite para o pai acompanhá-la nesta atividade. A brincadeira consistia em puxar, girar ou apertar botões e então bichinhos apareciam, e conteve diversas categorias intersubjetivas durante a interação entre pai e filha: imitação, irritação, simpatia e curiosidade. A riqueza de categorias apresentadas nesta brincadeira vem ao encontro das afirmações de que crianças na idade de Maria se enquadram no quarto estágio de desenvolvimento da intersubjetividade, sendo capazes de efetuar seqüências de interação do envolvimento mental na troca mútua de significados lingüísticos com seu parceiro (AITKEN & TREVARTHEN, 1997; FIAMENGHI, 1999; LOOTS et al, 2005).

Quando a criança se desinteressou por esta brincadeira, ela mesma iniciou uma nova. A de colocar peças de encaixe em cima da caixa do brinquedo anterior. Nesta situação houve momentos de interação e simpatia e outro de brincadeira solitária por parte de Maria quando o pai interferiu na atividade.

Tantas interferências por parte do pai são prejudiciais para a criança, principalmente se voltarmos aos pressupostos de Bruner (1972) de que o brincar deve ser um comportamento recreativo e flexível, num ambiente livre de pressões. Além disso, para que haja a real brincadeira, a criança deve acreditar que é livre para escolher com o que e como brincar, devendo ser capaz de agir nas fontes de suas motivações (CLIFFORD & BUNDY, 1989).

Em seguida, o pai convidou a filha para montarem uma casinha com as mesmas peças que ela havia usado para empilhar na caixa. O convite foi aceito por Maria e houve interação entre pai e filha até o momento em que ela se desinteressou pela atividade e voltou para o brinquedo de encaixe. Deste momento em diante seguiram-se episódios de risos e interação até a interferência do pai provocar irritação e Maria desistir da atividade. Esta curva de emoções apresentadas pela criança, desde alegria até irritação, é explicada pela afirmação de Kochanska e Askan (2004) de que a receptividade dos pais aos diferentes tipos de tentativas de interação da criança pode ter conseqüências variadas para a mesma.

Neste momento, o pai coloca a filha no colo e cria uma nova brincadeira, do dedinho, que consistia em colocar uma das peças de encaixe no dedo, o que foi chamado de anel bilolé. A criança interagiu com o pai e mostrou simpatia durante a brincadeira, inclusive aceitando o convite feito por ele de usar a mão direita. Porém, quando o pai começou a insistir no uso desta mão, a criança se desinteressou pela brincadeira, saindo, inclusive, de perto do pai. Aparentemente, o objetivo do pai com esta brincadeira era o que Maria usasse a mão direita sem perceber, mas acabou por causar irritação na criança. Florey (1971) afirma que o brincar é dependente da natureza e local dele mesmo, que podem incentivar ou inibir o comportamento do brincador.

Além disso, o fato de o pai ter colocado Maria no colo ao perceber sua irritação e a falta de comprometimento com as brincadeiras que ele havia criado, vem ao encontro com o estudo de Chiarello et al. (2006), no qual as autoras observaram que pais de crianças com atraso motor seguravam mais as crianças no colo impulsionados pelas limitações físicas de seus filhos, por apresentarem uma acomodação em seu estilo de brincar e por estarem sob a observação de uma terapeuta.

Após a fuga de Maria, o pai a convida para brincar de escovão, que consistia em levantar a criança por cima de seu ombro e colocá-la de cabeça para baixo, como se ela estivesse esfregando as costas do pai. Houve interação entre os dois e ambos demonstraram simpatia através de risos.

Terminada esta brincadeira, Maria foi buscar uma motoca e convidou o pai para brincarem com ela. Seguiu-se então uma brincadeira cheia de cortes. A criança estava interessada na motoca e o pai oferece a ela uma revista, se desinteressando pela brincadeira e oferecendo outra a Maria. Como a criança não mostrou interesse pela mesma, o pai, ao invés de aproveitar a oportunidade de uma interação com a filha, na brincadeira que ela havia escolhido, resolveu conversar com ela sobre os filmes que ela gostava ou não e, logo após, iniciou uma nova atividade, a de colar adesivo em Maria e na motoca. Desta forma, nenhuma atividade foi levada até o fim, e houve um seguimento de convites e desinteresses, curiosidades e interferências que

impediram o desenvolvimento da sincronia, apesar da interação estar presente entre os dois.

Nesta brincadeira, podem-se observar duas manifestações importantes e contraditórias. Primeiramente, a motivação intrínseca evidente de Maria em relação à brincadeira da motoca que, mesmo em face de obstáculos significativos e desafios, como a insistência do pai em apresentar novos objetos, apresentou sinais de persistência e repetição na mesma atividade, a qual ela havia escolhido (BUNDY et al, 2002). Em segundo lugar, a falta de sincronia existente entre pai e filha, neste caso, principalmente devido à falta de habilidade do pai em perceber os estados afetivos, ritmos e repertórios da filha (FELDMAN, 2007).

Por último, o pai convida a filha a buscar seus bichos de pelúcia, ocorrendo um breve momento de interação, onde ambos trocaram idéias sobre os brinquedos.

Fica claro neste vídeo, o incômodo do pai em relação à deficiência da filha, no sentido de ansiar pela melhora e interferir, assim, na maneira como ela desenvolve suas brincadeiras. Além disso, esta constante interrupção do pai causou momentos de irritação na filha na maioria das brincadeiras, além de ruptura na sincronia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou questionamentos importantes, por exemplo, como acontecia o relacionamento do pai com seu filho com deficiência, se havia interação entre os dois, se a criança possuía a habilidade de manter uma brincadeira, se o pai conseguia motivar a criança para tanto, se a deficiência era a causa principal de um distanciamento entre pai-filho ou seria o pai o responsável.

Ao longo do trabalho, apesar de muitas perguntas terem sido respondidas, outras surgiram: se a brincadeira foi afetada pela presença da terapeuta, já que um dos pais procurava sempre destacar sua preocupação com as dificuldades da filha e exaltar para a pesquisadora as qualidades da criança; se outras díades apresentariam os mesmos comportamentos que as duas observadas apresentaram; se existem mais comportamentos intersubjetivos de irritação ou simpatia na interação pai-filho, já que neste estudo uma criança apresentou irritação e a outra não.

Além disso, o trabalho foi perturbador, não pela observação em si, nem pelos resultados encontrados, mas pelo número de pais que se recusaram a participar da pesquisa e, principalmente, pelas razões que encontraram. Foi extremamente surpreendente verificar que ainda hoje alguns pais escondem seus filhos devido à deficiência. Além disso, a falta de confiança que existe hoje em relação às pesquisas realizadas em nosso país e no pesquisador em geral, faz com que muitas pessoas recusem a participação; neste caso, não permitindo a entrada em suas casas ou receando que as filmagens fossem divulgadas na internet.

No final, entretanto, este estudo foi gratificante. Através das observações realizadas foi possível responder algumas das perguntas que incitaram a escolher este tema. Por exemplo, apenas o fato de muitos pais não aceitarem realizar a pesquisa porque não têm tempo de participar da rotina de seus filhos, e os telefonemas de mães se desculpando e afirmando que gostariam de participar se elas pudessem ser filmadas com seus filhos, responde a um

questionamento básico de que as mães, efetivamente, passam mais tempo com suas crianças e que os pais não participam ativamente de suas rotinas, mesmo na recreação. As próprias filmagens corroboram com esta afirmação, pois ficou muito claro ao analisar os vídeos que não faz parte da rotina diária destes pais o cuidado e recreação de suas filhas.

Apesar destes casos, a principal resposta obtida neste trabalho é que, nas duas díades observadas, houve presença de interação entre pai-filha, com momentos de alegria, carinho, conversas e até irritação. Ou seja, estes dois pais, que participaram da pesquisa e que aceitam a condição de suas filhas, possuem a capacidade de manter uma interação com elas em situação de recreação, bem como incentivá-las e desafiá-las na manutenção de suas brincadeiras.

Também se pode constatar que a deficiência das crianças não foi motivo da não ocorrência de interação e ambas mostraram capacidade de criar e sustentar por um tempo mínimo (começo, meio e fim) suas brincadeiras.

Foi surpreendente e encorajador presenciar os comportamentos intersubjetivos destas interações e verificar a teoria acontecendo na prática, verificar a importância da sincronia para que uma interação ocorra em sua perfeição, observar a adaptação e motivação intrínseca das crianças para criar e sustentar brincadeiras, ver o empenho dos pais em convidá-las e incentivá-las diversas vezes a fim de manter a interação uma vez que havia sido iniciada. Também foi interessante observar quando a falta de interação ocorria, quando um comportamento de irritação aparecia, quando o pai ultrapassava os limites da criança ou não aproveitava oportunidades que ela havia criado, quebrando assim a sincronia. Estas observações dos fracassos das interações são de extrema importância para a profissão de terapeuta ocupacional, já que somos responsáveis por tantas orientações em relação à rotina dessa população e interferimos sempre que possível no brincar dessas crianças para que elas adquiram novas habilidades.

A Terapia Ocupacional tem a responsabilidade de entrar na casa dos indivíduos e transformar suas rotinas, ensinar os pais as maneiras de estimular seus filhos, adaptar seus lares para receber uma criança com deficiência e,

principalmente, contribuir para que estas crianças sejam tão funcionais, independentes e felizes quanto às outras. Portanto, a maneira como orientamos os pais em relação ao brincar de seus filhos é fundamental para o desenvolvimento destas crianças e da interação que será construída com seus pais.

Esta pesquisa mostrou duas interações diferentes. A primeira, de uma criança mais nova, com uma deficiência leve, com um pai que claramente não participa de suas rotinas diárias, mas que conseguiu estabelecer sincronia com a filha e ajudá-la na execução das brincadeiras. A criança, por sua vez, apesar de ter apenas um atraso no desenvolvimento motor, mostrou menor capacidade na manutenção da brincadeira do que a segunda criança, com deficiência mais severa.

A segunda díade também mostrou interações entre pai e filha, porém com presença de comportamentos de irritação por parte da criança e interferências e quebra de sincronia por parte do pai, devido à lesão motora da filha. Apesar disso, a criança mostrou capacidade de criar e sustentar uma brincadeira pelo tempo mínimo, além de motivação intrínseca para superar obstáculos colocados pelo pai em suas brincadeiras.

Estes resultados, embora não possam ser generalizados em consequência do pequeno número de participantes, são de grande importância e contribuição para os profissionais da área de saúde e educação, mas ainda são poucos perto do número de crianças com deficiência existentes no país. Espero que este estudo da interação de pais com seus filhos deficientes possa gerar outras pesquisas com maiores amostras, a fim de que possamos chegar a um denominador comum sobre os comportamentos da díade e criar intervenções apropriadas e eficazes para esta população.

REFERÊNCIAS

AITKEN, K. J.; TREVARTHEN, C. Self-other organization in human psychological development. **Development and Psychopathology**. 9: 653 – 677, 1997.

BEEBE, B. Micro-timing in mother-infant communication. In M. Key (Ed.), **Non-verbal communication today: Current research**. New York: Mouton Publisher, 1982.

BRUNER, J. S. Nature and uses of immaturity. **American Psychologist**. 27: 687- 708, 1972.

BUNDY, A. C. Assessment of play and leisure: Delineation of the problem. **The American Journal of Occupational Therapy**. 43 (8): 217- 222, mar. 1993

BUNDY, A. C.; LANE, S. J.; MURRAY, E. A. **Sensory integration: Theory and practice**. 2 ed. Philadelphia: F. A. Davis Company, 2002.

CAYSE, L. N. Fathers with children with cancer: A descriptive study of their stressors and coping strategies. **Journal of Pediatric Oncology Nursing**. 11: 102, 1994.

CHIARELLO, L. A.; HUNTINGTON, A.; BUNDY, A. A comparison of motor behaviors, interaction, and playfulness during mother- child and father-child play with children with motor delay. **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**. 26 (1/ 2): 129- 151, 2006.

CLIFFORD, J. M. & BUNDY, A. C. Play preference and play performance in normal boys and boys with sensory integrative dysfunction. **Occupational Therapy Journal of Research**. 9: 202- 217, 1989.

CUNNINGHAM, C. E.; REULER, E.; BLACKWELL, J. & DECK, J. Behavioral and linguistic developments in the interactions of normal and retarded children with their mothers. **Child Development**. 52: 62- 70, 1981.

DEATRICK, J. A., KNAFL, K. A. e WALSH, M. The process of parenting a child with a disability: normalization through accommodations. **Journal of Advanced Nursing**. 13: 15-21, 1988.

DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. Deficiência mental e família: Uma análise da produção científica. **Paidéia**, ago/ dez. 2000.

ELDER, J. H., VALCANTE, G. YARANDI, H., WHITE, D., ELDER, T. H. Evaluating in-home training for fathers of children with autism using single-subject experimentation and group analysis methods. **Nursing Research**. 54 (1): 22- 32, jan./ fev. 2005.

FIAMENGHI, G. A. **Conversas dos bebês**. São Paulo: Hucitec, 1999.

FIAMENGHI, G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: Estudos sobre as relações familiares. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 27 (2): 236- 245, 2007.

FLOREY, L. L. An approach to play and play development. **American Journal of Occupational Therapy**. 25: 275- 280, 1971.

GOBLE, L. A. The impact of a child's chronic illness on fathers. **Issues in Comprehensive Pediatric Nursing**. 27: 153-262, 2004.

GORDON, P. A., FELDMAN, D., CROSE, R., SCHOEN, E., GRIFFING G. e SHANKAR, J. The role of religious beliefs in coping with chronic illness. **Counseling and Values**. 46: 162- 174, abr. 2002.

HAGEDORN, R. **Fundamentos da prática em terapia ocupacional**. São Paulo: Dynamis, 2001.

KATZ, S. e KRULIK, T. Fathers of children with chronic illness: do they differ from fathers of healthy children? **Journal of Family Nursing**. 5 (3), 292-315, 1999.

LOOTS, G.; DEVISÉ, I. & JACQUET, W. The impact of visual communication on the intersubjective development of early parent-child interaction with 18- to 24-month-old deaf toddlers. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** 10 (4): 357- 374, jul. 2005.

MCKEEVER, P. T. Fathering the chronically ill child. **MCN**, 6: 124- 128, mar/abr. 1981.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. & HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 2001.

NEUMANN, E. A. **The elements of play**. New York: MSS Information, 1971.

NÚÑEZ, L. B. La familia com um hijo com discapacidad: sus conflictos vinculares. **Archivos Argentios de Pediatría**. 101 (2): 133 – 142, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

PARHAM, L. D.; FAZIO, L. S. **A recreação na terapia ocupacional pediátrica.** São Paulo: Santos, 2000.

PETEAN, E. B. L.; NETO, J. M. P. Investigação em aconselhamento genético: impacto da primeira notícia – a reação dos pais à deficiência. **Medicina, Ribeirão Preto.** 31: 288 – 295, abr./jun. 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REILLY, M. **Play as exploratory learning.** Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1974.

RIZZO, A. M. P. P. Psicologia em paralisia cerebral: Experiência no setor de psicologia infantil da AACD. In: SOUZA, A. M. C., FERRARETTO, I. **Paralisia Cerebral – aspectos práticos.** 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2001.

STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê.** Porto Alegre: ArtMed, 1992.

TAKATA, N. Play as a Prescription. In REILLY, M. **Play as exploratory learning.** Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1974.

ANEXO I

CARTA DE INTENÇÕES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo observar as relações entre pais e seus (suas) filhos (as) deficientes, para aprofundar nos processos e dificuldades enfrentados pelos pais no cotidiano de suas atividades e para poder pensar estratégias de facilitação para os profissionais que trabalham com esta população.

O projeto foi desenvolvido como dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, da terapeuta ocupacional Alethea Valim Kampa, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação do Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr.

As interações entre pais e filhos serão filmadas, na residência dos participantes, em horários convenientes para eles, com duração de meia hora, em situações de brincar.

Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Será preservada a confidencialidade quanto à identificação do colaborador e dos locais. A pesquisa não oferece risco aos participantes e os resultados serão utilizados apenas para fins científicos.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado.

Se estiver de acordo em participar da pesquisa, por favor assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo

Alethea V. Kampa

Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr
Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Tel: (11) 2114 8707

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor(a), _____, RG _____, participante de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o participante de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo,.....de.....de.....

Assinatura do participante ou seu representante legal

ANEXO II

FICHA DE INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS:

Nome dos participantes da pesquisa:

Nome do pai: _____

Nome do filho(a): _____

Nome da mãe: _____

Data de nascimento do pai: ___/___/___

Data de nascimento da mãe: ___/___/___

Data de nascimento da criança: ___/___/___

Estado civil do casal: _____

Possui mais filhos? Qual a idade?

Renda mensal em salários mínimos: _____

Endereço e telefones para contatos:

Deficiência da criança: _____

Realiza algum tipo de tratamento (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, outros)?
