UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO — INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ANDREA PEROSA SAIGH JURDI

A ÉTICA DO CUIDADO E DO ENCONTRO

A Possibilidade de Construir Novas Formas de Existência
a partir de uma brinquedoteca comunitária

São Paulo

2009

ANDREA PEROSA SAIGH JURDI

A ÉTICA DO CUIDADO E DO ENCONTRO

A Possibilidade de Construir Novas Formas de Existência a partir de uma Brinquedoteca Comunitária

Tese apresentada à banca examinadora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Psicologia.

Área de Concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientador:
Profª Dra. Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian.

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Jurdi, Andrea Perosa Saigh.
A ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária / Andrea Perosa Saigh Jurdi; orientadora Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian. — São Paulo, 2009.
142 p.
Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Brinquedo 2. Ludoteca 3. Provisão ambiental (Winnicott) 4. Brincar (Winnicott) 5. Vulnerabilidade 6. Redes Sociais I. Título.

BF717

Nome: Andrea Perosa Saigh Jurdi

Título: A Ética do Cuidado e do Encontro: A possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia

Aprovado em: _____/_____/_____

Banca Examinadora

Prof. _____

Assinatura _____

Prof. _____

Assinatura _____

Prof. _____

Assinatura _____

Prof. _____

Assinatura _____

Prof. _____

Assinatura _____

Para Cassem, Erika e Julia

com amor

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi construído por muitas pessoas às quais agradeço a ajuda, a confiança e o empenho.

À minha orientadora Profª. Maria Lucia Amiralian que, com seu profundo conhecimento da teoria winnicottiana, sustentou este trabalho em momentos em que dúvidas e incertezas me paralisaram.

À minha família por me acompanhar sempre e aceitar minhas ausências.

À Maria Cecília Galletti, por sua imensa generosidade em compartilhar seus conhecimentos. À sua coragem e determinação que nos convoca sempre a assumir posições e a defender novos modos de produzir saúde. Este trabalho se deve a ela.

À Profª Adriana Marcondes e Prof. Tales Ab´Sáber pelas contribuições valiosas por ocasião do exame de qualificação.

À Maria Inês Brunello, pela amizade e carinho, e por me iniciar nos caminhos do brincar.

À Cristina Oliveira pela parceria e alegria em compartilhar esse trabalho tão belo das brinquedotecas.

À equipe do Cecco Previdência que me acolheu com carinho: Cibele, Cristina Lourenço, Cristina Oliveira, Ilma, Irene, Ivete, José Inácio, Laura, Lucia, Selma, Silvia.

À Bia e Gabriela sempre disponíveis para as discussões.

À Associação Cultural União de Bairros pela parceria e confiança: Marli, d. Dina, Gil, Gilberto, Nelson, Sandra Reis.

À Rebeka, Débora, Mariana, Fabíola, Marcela: estagiárias que fizeram crescer o trabalho das brinquedotecas.

Aos componentes da rede Jardim D'Abril, eles são muitos, e a todos agradeço pelas parcerias que fizemos.

Aos parceiros da ONG Mais Diferenças que com ética e respeito ao território construíram magnífico trabalho. Em especial à equipe que realizou o trabalho no Jardim D'Abril: Adalberto, Adriana, Dani, Ester, Tati, Giuliano, Nana, Déinha, Luciana, Ota e Priscila, agradeço a confiança e parceria. As discussões e intervenções contribuíram muito para este estudo.

À Ariadne Escobar Branco pelo trabalho de revisão e à Julia Barreiro pela ajuda com o inglês.

E, finalmente, aos meninos e meninas do Jardim D'Abril que me ensinaram tanto e dos quais guardo lembranças e afetos. Obrigada pelas brincadeiras e pelo carinho.

RESUMO

JURDI, Andrea Perosa Saigh Jurdi. A Ética do Cuidado e do Encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IP-USP, 2009, 142 p.

Crianças e adolescentes brasileiros, de baixa renda, têm integrado a chamada população de risco, à medida que veem seu direito à vida, à saúde, ao bem-estar físico e psíquico ser violado cotidianamente. A proximidade com situações de violência, abusos, miséria, negligência e abandono, coloca-os em situação de vulnerabilidade social. Essa situação a que são submetidas nossas crianças e adolescentes não se limita ao campo de saber da saúde, porém o implica, cada vez mais, no sentido de articular ações que viabilizem outras formas de existência para essa população. No bairro do Jardim D'Abril a parceria, entre o Cecco Previdência, serviço da rede municipal de saúde, e a Associação Cultural União de Bairros, permitiu a viabilização de uma dessas ações – a brinquedoteca comunitária – e deu origem a este estudo cujo objetivo é propor, a partir dos conceitos propostos pela teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott, a intervenção na brinquedoteca. As interações promovidas pelo trabalho em saúde, permeadas por uma ética do cuidado deve ser compreendida como experiência de preocupação com o outro, e possibilidade de provocar transformações em trajetos pessoais e em trajetórias coletivas. O brincar propiciou, às crianças e adolescentes, o contato com o mundo, a cultura, e a apropriação desses elementos, revelando uma maneira de ser, de estar no mundo e de expressar-se. Como mãe suficientemente boa, a brinquedoteca se propôs a realizar o papel de acolher e sustentar o encontro humano. As relações se estabeleceram baseadas na confiabilidade, fidedignidade, e constância das ações, ofereceu às crianças e adolescentes a provisão de um ambiente humano que permitiu o brincar espontâneo e criativo. E levou crianças e adolescentes, a um modo pessoal de existir em que puderam ser mais criativos e menos vulneráveis frente aos desafios encontrados. No trânsito entre o individual e o coletivo as práticas cotidianas produziram resultados importantes. Um deles, criar o pensamento de que o trabalho construído na atenção à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social somente é possível em rede. A intervenção baseada nos pressupostos da teoria do amadurecimento possibilitou ampliar o trabalho para além das relações individuais e fortalecer as práticas coletivas, criando estratégias de composição entre o campo da saúde e o campo do social, afirmando a possibilidade de novas formas de convívio.

Palavras-Chave: ludoteca, provisão ambiental (Winnicott), brincar (Winnicott), vulnerabilidade, redes sociais.

ABSTRACT

JURDI, Andrea Perosa Saigh. The Ethics of Care and Encounter: The possibility of building new ways of existence from a community toy library. Doctoral thesis presented to the Post-graduate program in School Psychology and Human development of the Psychology Institute-USP, 2009, 142 p.

Brazilian low income children and teenagers have belonged to the so called risk population, as they notice that their rights to life, health and physical and psychological well being are violated daily. The nearness to everyday situations of violence, abuse, poverty, negligence and abandonment place them into situations of social vulnerability. This situation that such children and teenagers are subjected doesn't limit itself to the knowledge field of health, but implies it increasingly, in the sense of articulating actions that allow other forms of existence to this population. At Jardim D'Abril district a fellowship between Cecco Welfare, a service from the city health network, and the Union of Districts Cultural Association allowed those actions to be feasible through a community toy library, and originated this study, whose objective is to propose an intervention at the community toy library based on the concepts proposed by D. W. Winnicott's theory of maturing. The interactions promoted by the work made in health, permeated by the ethics of care, must be understood as an experience of concern for the other and as a possibility to cause transformations in both personal and collective path. At the toy library's daily practice playing propitiated to children and teenagers being in touch with the world and culture, and appropriating themselves of these elements, revealing a way to be, to exist in the world and to express themselves. As a sufficiently good mother, the toy library proposed to play the role of sheltering and sustaining human encounter. As a human environment, the relationship that was established based on reliability and trust, as well as the constancy of actions, offered to those children and teenagers an environmental provision that allowed a spontaneous and creative way to play. They could be more creative and less vulnerable when dealing with the challenges they find along their lives. In the transit between what is personal and what is collective, the daily practice produced important results. One of them was to create the thought that the work built based on the attention of children and teenagers in a situation of social vulnerability, is only possible if built within a network. The intervention based on the assumption of the maturing theory allowed the work to be widen for beyond the personal relations and to strengthen the collective practice, building strategies of construction between health and social fields, asserting the possibilities of new ways of living.

Key words: toy library, environmental provision (Winnicott), playing (Winnicott), vulnerability, social networks

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABBRI	Associação Brasileira de Brinquedoteca
CBR	*Community-Based Rehabilitation* – [RBC Reabilitação Baseada na Comunidade]
CEA	Centro de Educação Ambiental
CECAE	Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais do Fundo de Cultura e Extensão Universitária
CECCO	Centro de Convivência e Cooperativa
CEI	Centro de Educação Infantil
COSEAS	Coordenadoria de Assistência Social – USP
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ELT	Espaço Lúdico Terapêutico do Curso de Terapia Ocupacional da USP
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILO	*International Labour Organization – The International Labour Organization specialized agency of the United Nations* [OIT – Organização Internacional do Trabalho]
IP-USP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
ITLA	*International Toy Library Association*
LIDE	Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiências do Instituto de Psicologia da USP
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas [*UNO – United Nations Organization*]
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNH	Política Nacional de Humanização
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBC	Reabilitação Baseada na Comunidade [*Community-based rehabilitation – CBR*]
REGESD	Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância. Porto Alegre, RS
SAS	Supervisão de Ação Social da Subprefeitura do Butantã
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SMS	Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura do Município de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde – Ministério da Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] – UNICEF
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
USP	Universidade de São Paulo
WHO	*World Health Organization* [Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS vii

RESUMO viii

ABSTRACT ix

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS x

TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS 4

1. – POR UMA TEORIA QUE ABORDE A POSSIBILIDADE DO CUIDADO E DO ENCONTRO 12

1.1 A Situação de Risco e as Medidas Oficiais 14
1.2 O Referencial Teórico 17
1.3 O Impulso Inconsciente de ser Cuidado 26
1.4 Respostas a Questões Concretas 27

2. – O CAMINHO PERCORRIDO 31

2.1 Rompendo com as Dicotomias 34
2.2 Brinquedoteca e a Pesquisa-Ação 35
2.3 Estratégias Utilizadas 36

3. – O CENTRO DE CONVIVÊNCIA E SUA CONCEPÇÃO DE SAÚDE 40

3.1 Raízes Históricas 43
3.2 Humanização do Sistema de Saúde 44
3.3 Cecco Previdência - Nova Forma de Pensar Saúde 46

4. – DESCOBRINDO O TERRITÓRIO 50

4.1 A Realidade Urbanística 50
4.2 O Efeito sobre os Habitantes 51
4.3 Meio Ambiente Sociocultural 54
4.4 O Bairro do Jardim D'Abril 55
4.5 As Favelas 56
4.6 As Reivindicações e Conquistas 59
4.7 Políticas Sociais e Assistencialistas 60
4.8 Domínio da Violência e do Crime Organizado 63
4.9 A Desagregação Social das Famílias 65
4.10 A Sexualidade 67
4.11 Andanças pela Cidade 68

5. – UM LUGAR PARA BRINCAR 71

5.1 O Cotidiano e a Organização da Brinquedoteca Comunitária 76
5.2 A Reunião de Equipe 88

5.3 O Ambiente e sua Importância..... 93
5.4 A Função do Coletivo – A Festa Junina 103
5.5 A Relação com O Brincar e as Modificações Ocorridas..... 107

6. – OS CUIDADOS SE AMPLIAM 116

7. – CONSIDERAÇÕES FINAIS 123

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 126

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 132
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 133

"Aqueles que estudaram a medicina física têm os seus próprios conhecimentos especializados. A questão é: deveriam eles, ou talvez não, sair do seu campo específico e entrar no campo da psicologia, isto é, da vida e do viver? Minha resposta é: Sim. Se puderem. Juntar dentro de si e conter os problemas pessoais, familiares e sociais que se lhes deparam, e assim criar condições para que uma nova solução emerja por si mesma. E tudo isto implicará sofrimento".

D. W. Winnicott (1983b)

TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS

Iniciar um trabalho de pesquisa requer assumir uma nova direção que nos faz repensar a prática profissional, as práticas institucionais, e os vários territórios existenciais com os quais estamos implicados. E a cada direção que optamos por seguir, toda a diferença se faz.

Como profissional da saúde e terapeuta ocupacional nossa trajetória sempre esteve voltada para o trabalho junto a crianças com deficiência e transtornos psíquicos. A linguagem nesse trabalho de intervenção sempre foi o brincar, a atividade lúdica. Essa linguagem não era apenas uma forma de comunicação com o campo da infância, mas, também, modos de pensar uma cultura lúdica que propiciasse a essas crianças fazerem presença no mundo, brincar, criar laços. Implicada nesse universo no qual a deficiência fazia parte de tantas histórias de vida, aprendemos com as mães e crianças atendidas que, se as deficiências ou os transtornos psíquicos eram parte do cenário dessa história, elas não deveriam definir o roteiro das mesmas. Outros trajetos, novas formas de caminhar, projetos de vida puderam ser traçados não a partir do diagnóstico da deficiência, mas a partir de possibilidades de vida.

No trajeto profissional, o trabalho desenvolvido no Espaço Lúdico Terapêutico (ELT) [1] do Curso de Terapia Ocupacional da USP, ofereceu a oportunidade de participar e compartilhar de um modo de pensar e fazer a clínica da terapia ocupacional voltada ao atendimento de crianças e adolescentes com diagnósticos de deficiência e transtornos psíquicos.

Essa experiência clínica assumiu características peculiares por estar dentro da universidade. Nesse lugar, estabelecido na articulação entre ensino, assistência e pesquisa, o ELT configurou-se um espaço em que o confronto com as deficiências, autismos e psicoses tornou-se mais suportável e menos árduo.

---

[1] Com a implantação do Plano de Atendimento à Saúde (PAS), projeto político de privatização do sistema público de saúde do município de São Paulo, profissionais da saúde que não aderiram à proposta foram afastados para outros órgãos burocráticos. Uma parceria entre o Curso de Terapia Ocupacional da USP e a Secretaria da Saúde do município, propiciou que diversos terapeutas ocupacionais pudessem exercer seu trabalho na universidade. Estive comissionada no período de 1997 a 2006.

Ao longo de seu percurso, o ELT foi se constituindo como alternativa a espaços tradicionais de reabilitação, e propôs-se a pensar e fazer uma assistência voltada ao cotidiano com desdobramentos no tecido social, isto é, uma clínica ampliada, voltada para o sujeito.

Ao tecermos a intervenção voltada ao cotidiano, não nos paralisamos frente às complexidades que afloravam do encontro com as deficiências, mas, sim, procurávamos ir ao encontro de outras formas de experimentação e vivência, provocando novas maneiras de essas crianças fazerem presença no mundo.

Essa experiência ultrapassou os muros terapêuticos e voltou-se para os lugares onde a infância e a adolescência circulam. Estar na rua, nas escolas, nos parques, cinemas, e outros tantos espaços, trouxe a essas crianças e adolescentes possibilidades de vida e saúde, possibilidade de romper dicotomias, rótulos e saberes instituídos sobre quem é deficiente e quem não o é. Provocar novas formas de vida, de produção, romper as fronteiras da exclusão social a que essas crianças são submetidas foram os efeitos dessa prática.

Efeitos esses não restritos às crianças e suas famílias, pois ao mesmo tempo em que esse fazer propiciou a tantas crianças circulação social mais ampliada, levou-nos também, enquanto equipe, à desconstrução de um certo saber/poder. Aprendemos na desconstrução de um saber a construir outro – mais coletivizado, coerente e próximo às necessidades de cada criança e adolescente atendido.

Na articulação entre ensino, pesquisa e assistência, o cotidiano passa a ser o território de intervenção e pesquisa na tentativa de pensá-lo a partir de outras possibilidades. Intervir e pesquisar com o cotidiano implica em assumir que os indivíduos cotidianos são mais que objetos de análise, eles são os protagonistas e autores da pesquisa. Além disso, nos leva, na qualidade de profissionais, ao encontro de movimentos de tessitura de redes, considerando que estas são o próprio cotidiano.

As decorrências desse trabalho nos influenciam até hoje e são a base deste estudo. Partindo do princípio de que a atenção à criança e ao adolescente deve ser pensada por meio de uma clínica ampliada,[2] que se traduz na tessitura de uma rede de proteção social, na criação de dispositivos coletivos de proteção, na convergência de ações e de encontros entre

---

[2] Adota-se o conceito de clínica ampliada utilizado por instituições de saúde mental, tal como desenvolve Garcia (1996). Essa clínica, segundo o autor é "comprometida com a crítica, construção e produção de uma subjetividade heterogenética, ligada à escuta daquilo que propicia a criação e potencializa os processos de transformação do cotidiano. Clínica que visa a potencializar e a positivar os efeitos instituintes presentes em toda e qualquer forma de relação humana". (p. 11)

diferentes atores com um sentido compartilhado, o cuidado em saúde deve ser realizado pela interdisciplinaridade e intersetorialidade.

Na assistência a crianças compreendemos a implicação, cada vez maior, em pensar como produzir saúde, vida e não a compactuar com ações que apenas reproduziam relações de dependência. A grande questão que sempre esteve atrelada a essa prática profissional foi o compromisso de pensar em intervenções e práticas que pudessem produzir diferença nas vidas de tantas crianças e suas famílias.

Chegou-se a este estudo exatamente por essa implicação em pensar novas formas de produzir saúde em um mundo que gera tantas doenças e sofrimentos. Aos profissionais da saúde, o desafio proposto nos tempos atuais, é refletir sobre as práticas que têm sido implementadas e sobre o desmonte daquelas cujo exclusivismo desqualifica as demais. Hoje, já não basta lutar pela extinção dos manicômios, mas também desenvolver novas modalidades de enfrentamento à loucura. Não basta defender a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, mas sim encontrar dispositivos que alicercem e sustentem escola e sociedade inclusivas.

O ELT foi gestado e veio à luz no contexto de um compromisso ético de luta pela desconstrução de práticas excludentes a que são submetidas tantas crianças em nosso país. O desligamento desse trabalho deu-se no final do ano de 2006 trazendo modificações no modo de exercer a clínica da terapia ocupacional. Duas vertentes nos acompanham e são os fios condutores nesse percurso: a força do coletivo no combate à inércia diante da exclusão social da infância e o brincar como potência articuladora de ações frente a essas situações. Além disso, trazemos um aprendizado maior: o trabalho e atenção voltados à criança devem ser feitos com a ética da delicadeza e do encontro.[3] A mesma regra da delicadeza que nos ensina Winnicott (1994) em seu jogo de rabiscos, no qual a criança nunca desenha só, mas participa de um jogo no qual o terapeuta se lança com ela, respeitando as diferenças e singularidades que cada um traz em seu percurso de vida.

Encontra-se no LIDE[4] outro espaço de interlocução teórica e continência ao estilo e experimentação clínica. Instalado na universidade, é formado por profissionais que mantêm a singularidade de seus estilos próprios, compartilham convicções teóricas sustentadas na teoria

---

[3] Neste trabalho a questão do encontro é elaborada a partir da teoria desenvolvida por Winnicott, na qual o indivíduo se constitui ao encontrar o outro humano que o acolha e o receba desde o seu nascimento.

[4] LIDE. Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiências do Instituto de Psicologia da USP.

winnicottiana. Nesse espaço de discussão e interlocução a teoria de Winnicott abre caminhos para um trabalho que provoca diferentes possibilidades de intervenção e oferece condições à criação de outras modalidades de atendimento a partir de seus pressupostos. Neste trabalho o LIDE denomina as possíveis intervenções a partir das propostas winnicottianas como preventivas e/ou terapêuticas.

As intervenções terapêuticas estariam voltadas diretamente ao indivíduo, buscando oferecer-lhe substratos para a retomada do amadurecimento. As intervenções preventivas, nas quais se encaixaria esse estudo, seriam aquelas focalizadas nas modificações das condições ambientais, considerando a importância do ambiente no processo de desenvolvimento.

Tivemos contato com o LIDE em 2001, ao iniciarmos a pesquisa para o mestrado (Jurdi, 2004), e as nossas experimentações clínicas foram acolhidas. Na dissertação de mestrado utilizamos a atividade lúdica em experiência escolar com alunos de uma escola da rede estadual de ensino. Nesse estudo a compreensão do ambiente no processo de amadurecimento do indivíduo foi importante para que pudéssemos analisar o ambiente escola e sua capacidade de atender às demandas e necessidades de seus alunos. No trabalho em questão, percebeu-se que, em relação ao ambiente, os alunos com deficiência somavam fissuras provocadas pela descontinuidade do cuidado, marcando esse processo evolutivo, deixando marcas em sua personalidade e na forma como se estruturam como indivíduos sociais e culturais.

O encontro com a área da educação foi um dos desdobramentos da intervenção no cotidiano, uma vez que a escola é um espaço de circulação social de crianças e adolescentes. Ao aprofundar-se em tal parceria entra-se em contato com o cotidiano escolar e as dificuldades apresentadas no campo da educação ao fomentar os princípios de escola inclusiva, a escola para todos. Mesmo diante das dificuldades, o encontro entre saúde e educação configurou-se como possibilidade de construção de um ambiente escolar que privilegia em suas práticas cotidianas a atenção à diversidade. A escola, na proposta de uma clínica voltada ao cotidiano, foi mais um nó da tessitura de uma rede de sustentação social.

Em 2007 passamos a compor a equipe do Centro de Convivência e Cooperativa Parque Previdência (Cecco), pertencente à Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, com a função de supervisionar duas brinquedotecas que o Cecco Previdência coordena: uma em unidade básica de saúde, e a outra em parceria com a Associação Cultural de Moradores de bairro próximo.

Novamente o fio condutor: o brincar. E o deslocamento: da clínica da terapia ocupacional voltada a crianças com deficiência, transfere o olhar e a atenção não apenas para

essas crianças, mas a todas que circulam e trazem suas histórias de vida ao ambiente da brinquedoteca. Mais do que nunca se fez presente a necessidade de compreender a importância do ambiente e da criatividade para o processo de amadurecimento do ser humano.

Ao conhecer as duas brinquedotecas ficamos mobilizadas com a potência de vida que emerge desse trabalho. Crianças ocupam esse espaço como forma de sobrevivência a tantas barbáries que são cometidas contra elas. Ambas estão em territórios carentes de recursos sociais, educacionais, de lazer e cultura. O social que chega a partir desse trabalho traz em suas chagas o abandono de crianças, o desemprego, a falta de políticas públicas de combate à pobreza, à violência, às drogas, aos problemas sociais acarretados por um processo de urbanização desenfreado e excludente na cidade de São Paulo.

Esse trabalho foi uma das escolhas que ao longo da vida fizemos. A proposta dessa intervenção não foi uma exigência acadêmica, mas evoluiu a partir da necessidade real de um trabalho de atenção a crianças que, geralmente, se mantém à margem dos serviços de saúde.

Tem sua inscrição na fronteira em que se encontram a saúde e o social, na fronteira em que os sofrimentos humanos nos motivam a procurar por estratégias que possam articular a subjetividade do indivíduo e o coletivo: concepção ampliada do processo saúde-doença estabelecida no contexto sociocultural a partir do conhecimento e da potencialização do território no sentido de sua transformação.

Essas são as bases de proposta de intervenção em saúde cujo compromisso é com o indivíduo e não com a doença, afirmando ser no encontro entre indivíduos que se estabelece uma relação de cuidado e corresponsabilidade entre os envolvidos nesse processo, criando novas formas de produção de saúde. Em contraposição ao individualismo que se apresenta no mundo contemporâneo, o trânsito entre o coletivo e o singular constitui caminhos potentes e constrói modos de funcionamento possibilitadores de composições de resistência, de luta e não do aniquilamento do outro.

Voltando ao campo social compreende-se sua extrema complexidade e, também, que o saber técnico implica fazer reflexão crítica de como se articulam, na realidade concreta, necessidades e ações profissionais e, ainda, a resolução de problemas de sujeitos reais, individuais e/ou coletivos. As ações sociais levam a uma leitura da realidade e da complexidade que só pode ser alcançada por meio de um recorte metodológico possibilitando o encontro com o outro humano. Ao ser capaz de revelar e interagir com o que permanece oculto nas relações não podemos perder de vista sua dimensão política e afetiva.

Os conceitos de saúde e amadurecimento do indivíduo que a teoria desenvolvida por Winnicott propõe foram fundamentais na construção de intervenção com crianças em uma brinquedoteca – espaço de brincar – e, a partir de seus pressupostos teóricos, na proposição de espaço de saúde e de encontro. A psicanálise winnicottiana ofereceu-nos subsídios não apenas para a análise do trabalho, mas, principalmente, na sua concepção, a partir de um referencial de saúde pautado na ética do encontro e do cuidado com o outro humano.

Esses assuntos estão desenvolvidos nos capítulos que compõem o trabalho, como se segue:

No primeiro capítulo fazemos referência ao contexto social vivido pelas crianças de baixa renda em nosso país e como a política de atenção a essas crianças têm sido desenvolvida, ao longo da história, com o emprego de aparato jurídico que privilegia o controle, a punição. O referencial da teoria winnicottiana na atenção à criança e a importância do ambiente são detalhados nesse mesmo capítulo.

No capítulo dois explicita-se o método adotado e o caminho percorrido para realizar esse estudo. A proposta de trabalho em saúde que o Cecco Previdência adota em sua gestão, e uma breve história sobre a origem da brinquedoteca estão discutidas no capítulo três.

No capítulo quatro aborda-se o território em que foi desenvolvida a intervenção e como o processo de urbanização da cidade de São Paulo tem afetado a vida de milhares de pessoas que habitam as periferias da cidade. Na narrativa de uma moradora do bairro podemos conhecer um pouco da história e das particularidades daquela comunidade.

No capítulo cinco retoma-se o conceito de brinquedoteca e a importância do brincar no desenvolvimento infantil a partir dos pressupostos da teoria do amadurecimento. Em seguida, são narradas as experiências que ocorreram nesse processo de intervenção e as mudanças que foram acontecendo na relação entre as crianças e na que elas mantinham com o espaço da brinquedoteca e seu próprio brincar.

A importância do trabalho em rede e a sua tessitura a partir dos conceitos da teoria do amadurecimento são abordados no capítulo seis. A intervenção no cotidiano nos mostra que tecer essa rede é algo fundamental para que as intervenções e propostas de atenção à infância e adolescência possam se tornar viáveis.

Nas considerações finais apontamos a necessidade de continuidade desse trabalho e a importância dele na atenção a crianças e adolescentes em situação de risco social. A possibilidade do brincar, da atividade criativa, do gesto espontâneo pode ser compreendida como sinal de saúde mental e como forma de reduzir a situação de vulnerabilidade manifestada por elas

"Começarei, portanto, com um pedido: lembrem-se da criança individual, do processo de desenvolvimento da criança, do desconforto da criança, da necessidade que a criança tem de auxílio pessoal e da capacidade que ela tem de usar a ajuda pessoal, simultaneamente, é claro, à lembrança contínua da importância da família e dos vários grupos escolares e de todos os outros que conduzem ao grupo que chamamos de sociedade".

D. W. Winnicott (1999a)

1. – POR UMA TEORIA QUE ABORDE A POSSIBILIDADE DO CUIDADO E DO ENCONTRO

A preocupação com o estado em que vivem tantas crianças e adolescentes em nosso país ultrapassa o campo do saber da saúde, porém o implica, cada vez mais, no sentido de articular ações viabilizadoras de formas de vida e existência saudável.

Em sociedade inerte aos problemas da infância, indiferente aos seus apelos, a vida das crianças que habitam as periferias das grandes cidades segue seu curso: a moradia precária, o esgoto a céu aberto, a falta de comida, do que vestir, a quem recorrer quando a violência bate à porta. Muitas se tornam adultas ainda crianças em virtude do trabalho precoce, das táticas de sobrevivência que precisam desenvolver para continuarem a existir. Ao longo da história a criança brasileira tem feito parte da denominada população de alto risco, à medida que vemos seu direito à vida, à saúde ao bem-estar físico e psíquico serem violados cotidianamente.

A criminalização da pobreza nos mostra como a cultura brasileira tem se posicionado frente a milhões de crianças pobres em nosso país. Elas estão por toda parte: nas escolas e nas ruas. Seus direitos políticos, teoricamente, estão garantidos pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1991), mas é notório que, na prática, seus direitos são divergentes: algumas estudam, outras trabalham; muitas cheiram cola, outras brincam.

Del Priore (2004) aponta com precisão a enorme distância que existe entre o mundo infantil descrito pelas autoridades e organizações governamentais do mundo no qual as crianças estão cotidianamente imersas. Para essa autora o primeiro é feito de expressões como “a criança deveria ser” ou “ter”, e difere muito do mundo em que a criança em risco social vive, ou na maioria das vezes, sobrevive. Se, nesse mundo oficial, habita a imagem da criança feliz, carregando os artefatos eletrônicos que a identificam com a sociedade de consumo, no segundo mundo, o real para milhões de crianças de baixa renda, vemos acumularem-se

denúncias de barbáries sofridas por elas, materializadas nos números sobre o trabalho infantil, exploração sexual de meninos e meninas ou o uso que o tráfico de drogas faz dessas crianças.

Marco Antonio Guimarães relaciona a situação de vulnerabilidade de crianças pobres a uma lógica construída ao longo da história pela cultura brasileira, que estabelece e mantém racionalidades baseadas em uma suposta natureza diferente do "outro da cultura", compreendendo aqui o outro como o indivíduo de baixa renda. (Guimarães, 2001)

> "Essas racionalidades constroem identidades. Esta lógica criada pela cultura dominante do mundo ocidental, que está ela também, baseada nos princípios da não contradição, do terceiro excluído e da identidade, exclui e mantém o 'excluído' sempre num mesmo lugar de não acesso ao saber, à saúde, e ao poder". (p. 13)

No dia a dia de uma grande cidade como São Paulo, temos notícias dessas crianças por meio da mídia e lemos nas entrelinhas a profunda discriminação a que são submetidas: criança é sempre branca, bem nutrida, classe média ou alta, sadia e boa; menor é sempre pobre, perverso e infrator. Por essas colocações que, em nenhum momento privilegiam o direito à cidadania e à igualdade, perpassam as práticas no interior de nossas instituições de saúde e educação, dentre outras.

Em relação à atenção em saúde sabe-se que inúmeras crianças e suas famílias vivem à margem dos serviços de saúde e, dentre esses, apenas alguns saberiam como atender às necessidades dessas crianças. O trabalho realizado por Lescher et al (2004) aponta que, embora crianças em situação de risco façam parte de grupo com múltiplas necessidades, por suas condições de vida acabam tendo dificuldades de acesso aos serviços públicos existentes em seus bairros de origem, agravando a situação de risco em que se encontram.

Levantamento feito pelos autores entre instituições de assistência para crianças e jovens em situação de risco e/ou moradores de rua da cidade de São Paulo, técnicos e educadores referem que a rede de atendimento a essa população tem deficiências. Apontam a falta de articulação entre as instituições e a falta de vagas para abrigo e tratamento de saúde nas áreas de saúde mental (problemas psiquiátricos, drogas, deficiência mental), ginecologia e odontologia como fatores que dificultam o atendimento dessa população.

No relatório apresentado os autores levantam questões que mostram a dificuldade de acesso dessa população às instituições de saúde e suas respectivas equipes. A acessibilidade a um serviço passa por questões que permitam à equipe oferecer atendimentos sejam fáceis de iniciar e manter e isso depende, por um lado, de características do próprio serviço, mas por outro das condições dos usuários de superar os diferentes obstáculos, tais como os financeiros, sociais, e psicológicos.

Quanto aos serviços de saúde mental, as longas filas de espera, a falta de profissionais nos serviços, a dificuldade dos pais, professores e profissionais em identificar a necessidade de atendimento; a negação da gravidade do problema; a crença de que o problema não necessita de atendimento, dentre outros tendem a agravar a situação de crianças e famílias que necessitam desses serviços.

Para os autores, a complexidade da atenção às crianças em situação de risco passa por repensar as práticas da saúde e da assistência social, à medida que a forma como os serviços estão organizados e como os profissionais se relacionam podem facilitar ou não o acesso e a permanência no serviço. Nesse âmbito, a noção de acolhimento tanto da criança ou jovem, quanto do adulto acompanhante, seja ele um educador ou um familiar, ganha importância.

1.1 A Situação de Risco e as Medidas Oficiais

No caso de crianças e jovens em situação de risco os autores referem que, justamente, são as “patologias sociais” de desamparo das políticas públicas as maiores geradoras de angústia e de impotência no técnico da saúde. Uma das saídas defensivas do enfrentamento dessa impotência é justamente a não disponibilidade para o atendimento.

É certo que, além da impotência frente às “patologias sociais”, o trabalhador da saúde se vê ainda envolvido pelas políticas medicalizadoras e higienistas e suas consequências moralizadoras que ainda hoje penetram em muitos discursos na área da saúde, comprometendo as ações de atenção a crianças em situação de risco social.

Ao longo da história compreendemos que a difusão do higienismo nas décadas seguintes à Proclamação da República deu origem a expressiva produção de conhecimento especializado sobre a infância, assim como, a penetração da prática médica no âmbito doméstico. Na lógica do pensamento vigente, um projeto político que efetivamente

transformasse o país em nação civilizada implicava a ação sobre a infância. Por isso, a atenção à criança foi mediada por duas visões: à criança pobre, cujo seio familiar era visto como ignorante, mas não imoral, reservava-se o cuidado médico e o respaldo sanitário; à criança que perdera sua inocência, logo, pervertida e criminosa: a justiça. (Rizzini, 2008)

> "A consequência desse olhar se estabeleceu na criação de um complexo aparato médico-jurídico-assistencial, cujas metas passavam pela prevenção (vigiar a criança, e prevenir sua degradação), educação (educar o pobre, e moldar ao hábito do trabalho, e preparar para regras de viver bem), recuperação (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como vicioso, por meio do trabalho e da instrução, retirar da criminalidade e tornar útil à sociedade), e repressão (conter o menor delinquente, impedir que cause outros danos com vistas à sua reabilitação)". (id. ibidem)

Méndez (1998) considera que nas sociedades latino-americanas as deficiências quantitativas e qualitativas das políticas sociais básicas foram resolvidas com a judicialização do *problema do menor.* Durante séculos, a cultura ocidental e o direito legitimaram a violência exercida contra a infância, até mesmo a cometida dentro do núcleo familiar. Em razão dessa tradição de políticas sociais que sempre privilegiaram a punição e a repressão é preciso, nos dias de hoje, reafirmar ações que traduzam as necessidades dos menores em direitos de toda a infância e adolescência, constituindo pré-requisito político de transformação social.

As práticas arbitrárias em relação à infância e adolescência legitimaram principalmente uma violência estrutural que incide sobre a condição de vida dessa população a partir de decisões histórico-econômicas e sociais, tornando vulnerável o seu crescimento e desenvolvimento. Para Minayo (2002) essa forma de violência aparece naturalizada, principalmente por ter um caráter de perenidade e se apresentar sem a intervenção imediata dos indivíduos, como se não houvesse nela a ação de sujeitos.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança[5] (adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20/11/1989) significou um divisor de águas fundamental na história dos direitos da infância na América Latina. O conteúdo da Convenção provocou reflexão crítica em cada um dos mundos que correspondem à questão da infância, reflexão na qual a necessidade de articulação ocupa espaço de grande importância.

---

[5] Este documento está disponível no site www.direitoshumanos.usp.br

> "A Convenção Internacional surge como dispositivo central da nova doutrina: a doutrina da Proteção Integral. Esse novo paradigma possibilita repensar profundamente o sentido das legislações para a infância, transformando-as em instrumentos eficazes de defesa e promoção dos direitos humanos específicos de todas as crianças e todos os adolescentes." (Méndez, 1998, p. 32)

A Doutrina da Proteção Integral proposta pela Convenção propõe a cidadania da infância, à medida que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa. É no balanço entre proteção e participação que se exprime o melhor interesse das crianças. A Constituição brasileira de 1988 expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência, e pôde-se pensar em uma nova legislação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, aprovado em 13 de julho de 1990, que rompe com a doutrina de situação irregular e estabelece a proteção integral fundamentada na concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos.

A partir das mudanças ocorridas é preciso pensar que hoje o trabalho em saúde mental participa, direta ou indiretamente, da composição de outros territórios que possibilitam o encontro com a ética e a cultura. Para a criança em situação de privação de dignidade, um olhar atento e acolhedor às suas necessidades é o contraponto ao olhar blindado, apressado, é o olhar que busca aproximação, um olhar mais humano. As interações promovidas pelo trabalho em saúde, permeadas por uma ética do cuidado, podem ser compreendidas como uma experiência de preocupação com o outro, provocando transformações em trajetos pessoais e em trajetórias coletivas, rompendo com as histórias de abandono, sofrimento, e violência.

Na composição deste estudo a teoria winnicottiana permite abordar a complexidade de indivíduos em seu território, com questões sociais urgentes, pois encontra, na relação entre psiquismo e cultura, um novo pensamento. Pensamento que permite passagem de criação, de existência lúdica, criadora de indivíduos e de mundo, que possa intensificar forças vitais a partir da exterioridade de determinada cultura. Nesse sentido, a teoria de Winnicott discute o homem no mundo como uma unidade e sempre fala do homem juntamente com a soma de suas experiências culturais. (Winnicott, 1975a, p. 137)

1.2 O Referencial Teórico

D. W. Winnicott, psicanalista inglês, teve formação diferenciada na área da saúde. Médico pediatra, o primeiro a fazer formação analítica, traz para seu trabalho de psicanalista a experiência da pediatria. Isso o influenciou na forma de compreender o processo de desenvolvimento emocional de maneira distinta da psicanálise clássica, que se expressa em sua teoria do amadurecimento.

No campo da psicanálise Winnicott acabou dando à clínica psicanalítica com crianças nova maneira de pensar saúde e a infância, de tal forma que integrou um determinismo presente nos textos freudianos à ideia de a criatividade e a espontaneidade também fazerem parte dos processos de constituição do si mesmo. Em artigo de 1951, "As Bases para a Saúde Mental", Winnicott alerta para o fato de que as bases da saúde mental do adulto se encontram na sua infância e adolescência. (Medrano, 2004)

Como pediatra Winnicott teve a oportunidade de observar mães e seus bebês e ficar próximo de relatos que estas faziam sobre o início da vida de seus filhos. A partir dessas observações e do empreendimento de uma análise pessoal que o remeteu à sua própria infância, Winnicott ampliou a visão que tinha sobre as condições infantis primitivas. Esse processo o fez discordar das teorias psicanalíticas centradas no complexo edipiano, uma vez que acreditava existir um período anterior à triangulação edípica que explicaria a existência de determinados tipos de situação no desenvolvimento do indivíduo que seriam determinantes na organização de sua personalidade.

Elza Oliveira Dias considera que para o pensamento psicanalítico clássico a relação entre indivíduo e ambiente ocorre por mecanismos de introjeção e projeção; a cultura se constitui, é produto do princípio da realidade, que limitou ou frustrou pulsões, possibilitando ao homem a vida em sociedade. Indivíduo e ambiente, sob esse ponto de vista, são entidades separadas, constituídas por leis e mecanismos próprios e se relacionam por mecanismos que regem as relações do objeto, como a introjeção. Estuda-se, nessa perspectiva teórica, o aparelho psíquico em termos de instâncias psíquicas e não de questões relativas à experiência humana em que se estudam as relações entre pessoas. (Dias, 2003)

Na teoria desenvolvida por Winnicott, a condição inicial do homem não é a de ser um Édipo em potencial, mas a de um ser humano frágil, insuperavelmente finito, que precisa de outro ser humano para continuar existindo. O homem é uma amostra temporal da natureza

humana, e sua única herança é o processo inato de amadurecimento. A continuidade do indivíduo não pode ser assegurada por ele mesmo. Ela depende essencialmente de um meio facilitador. (Loparic, 1997)

Adam Phillips em sua análise da obra de Winnicott afirma que esta foi devotada ao reconhecimento e descrição da boa mãe e ao uso do relacionamento mãe-bebê como modelo do tratamento psicanalítico. Nessa perspectiva, o tratamento psicanalítico não se resumia às interpretações, mas primeiro e antes de tudo remetia-se à provisão de um ambiente adequado, análogo ao cuidado materno. Saúde, nesse sentido, tinha a ver com mutualidade do relacionamento. (Phillips, 2006)

Nesse sentido a teoria do amadurecimento proposta por D. W. Winnicott, respondeu a questões que emergiram deste estudo ao considerar o ser humano um ser de relação que constrói sua identidade psicossomática a partir do ambiente em que vivencia suas experiências.

A ênfase na importância da presença do outro, que o recepcione ao nascer, que lhe oferte cuidado, provoca outro modo de olhar e acolher as pessoas que necessitam de atenção. Vaisberg (2004) ao comentar sobre a importância do acolhimento refere que se faz necessário nesse encontro inter-humano a sustentação, pois na verdade, cuida-se do sentir-se vivo e real por meio da sustentação do encontro. Porém, adverte que sustentar um encontro é um fenômeno complexo, pois não se sustenta da mesma forma o encontro com um bebê ou com um adolescente, não se sustenta igualmente pessoas que não tiveram a oportunidade de expressar sua gestualidade espontânea ou pessoas vivendo em ambientes que impuseram a marca da submissão. Enfim, o indivíduo tem necessidades singulares e momentos de vida também singulares. Para essa autora, sustentar não é uma técnica, mas, sim, algo que está ao alcance do ser humano capaz de ser devotado como mãe suficientemente boa, no sentido de ser sensível às necessidades daquele que está sob seus cuidados.

O conceito de saúde desenvolvido na teoria winnicottiana nos leva a pensar indivíduo e sociedade de outro modo e como um ambiente social hostil pode provocar efeitos devastadores no processo de amadurecimento pessoal de cada uma dessas crianças. Se partirmos do princípio de que a saúde da sociedade depende da saúde mental dos indivíduos que a compõem e, sendo esta necessária para todos poderem exercer seu papel social, uma sociedade democrática encontra-se ameaçada em termos de sua saúde quando membros dessa

sociedade permanecem em risco social, sem terem seus direitos garantidos ou serem providos por um ambiente suficientemente bom que os leve à integração e à maturidade.

Para Winnicott (1999a) não podemos avaliar um homem ou uma mulher sem levar em conta seu lugar na sociedade. E ainda:

> "A sociedade existe como estrutura ocasionada, mantida, e constantemente reconstruída por indivíduos, não havendo, portanto realização pessoal sem a sociedade independentemente de processos coletivos de crescimento dos indivíduos que a compõem". (Winnicott, 1975c, p. 190)

Ao caminhar rumo à independência o indivíduo não se torna isolado, torna-se relacionado ao ambiente de modo tal a podermos dizer que indivíduo e ambiente são interdependentes.

O amadurecimento pessoal depende fundamentalmente de dois fatores: da tendência inata à integração e da existência contínua de um ambiente suficientemente bom. Ao definir a teoria do amadurecimento pessoal ou a teoria do desenvolvimento emocional do ser humano, Winnicott esclarece que esta inclui a história total do relacionamento individual da criança até seu meio ambiente específico. Essa história não se refere apenas à compreensão do crescimento emocional do bebê, mas também leva à compreensão do crescimento emocional da pessoa que cuida desse bebê, ou seja, do ambiente responsável pelas condições facilitadoras para que o crescimento desse indivíduo se efetive. Assim, podemos compreender essa teoria como a "história do relacionamento do bebê com o seu ambiente desde o início deste relacionamento, incluindo o que acontece diante das interferências que dificultam ou impedem a suficiência do ambiente e, consequentemente, o crescimento do bebê" (Araújo, 2007, p. 3)

Portanto, no campo da psicanálise, Winnicott vai considerar um elemento novo, pelo menos da forma como ele o fez, o elemento *ambiente*. Araújo (2007) considera que a palavra *ambiente* não é identificada como um conceito psicanalítico ou termo técnico. No estudo teórico que desenvolveu sobre o conceito de ambiente na clínica winnicottiana, a autora refere que essa palavra não é encontrada, por exemplo, nos índices remissivos dos XXIV volumes da Edição Standard das *Obras Completas de Sigmund Freud* e, mesmo tendo sido utilizada por Melanie Klein e Anna Freud, em referência à realidade externa, não está presente na psicanálise tradicional da atualidade.

Para Conceição A. S. Araújo, o conceito de ambiente definido por Winnicott não é fácil de ser abarcado. Em seu estudo destaca que o autor utilizou a palavra ambiente em composição com outras palavras na intenção de melhor definir detalhes inerentes ao conceito ou na tentativa de torná-lo mais claro. No contexto da teoria encontramos as expressões *meio ambiente, meio ambiente perfeito, organização meio ambiente indivíduo, ambiente satisfatório ou suficientemente bom.* (Araújo, 2007)

O ambiente, seja ele descrito como ambiente físico ou humano, é concebido por Winnicott como facilitador das várias tendências individuais herdadas. No início, absoluto e depois relativamente importante, além de ser necessário, pode enfraquecer e até interromper o amadurecimento dos recursos do bebê, se não for suficientemente bom.

Esse contexto fica mais claro no início da vida do bebê que Winnicott afirma não existir, pois não existe um bebê sem sua mãe:

> "A unidade não é o indivíduo, a unidade é o contexto ambiente-indivíduo. O centro da gravidade do ser não surge no indivíduo. Ele se encontra na situação global. Através do cuidado suficientemente bom, através das técnicas, da sustentação e do manejo geral, a casca passa a ser gradualmente conquistada, e o cerne (que até então nos dava a impressão de ser um bebê humano) pode começar a tornar-se um indivíduo". (Winnicott, 2000a, p. 166)

O conceito de ambiente definido por Winnicott tem duas características essenciais. A primeira diz respeito à adaptabilidade, ou seja, "o ambiente vive um processo dinâmico de se adaptar, desadaptar e se readaptar às necessidades mutáveis da criança à medida que esta se desenvolve". (Araújo, 2007, p. 20)

A outra característica do ambiente satisfatório é sua qualidade humana,

> "uma vez que, se não houver a presença do aspecto humano, as tendências herdadas para o desenvolvimento, por serem poderosas, podem até permitir o amadurecimento, ou seja, o desencadeamento de processos biológicos no ser, mas não permitem que este alcance a plenitude pessoal". (id. ibidem, p. 20).

Ao focar o que seria a condição para o aparecimento do fenômeno psíquico, a teoria winnicottiana enfatiza a importância da presença do outro, a necessidade do ser humano da presença de outro que o receba ao nascer e que lhe oferte cuidado. Winnicott percebeu nessa relação de cuidado que a especificidade do encontro da mãe com seu bebê era o que possibilitava o estabelecimento do si mesmo. É nesse estágio mais primitivo em termos de relação, que podemos compreender melhor a importância do ambiente no processo de amadurecimento de uma pessoa.

O bebê nasce com uma tendência inata ao amadurecimento, com seu aporte biológico que o conduz a tal tarefa. Porém, essa tendência pode ou não se realizar dependendo do encontro com o ambiente. Nesse primeiro estágio, o bebê, sem estar integrado, apreende o mundo por meio das sensações que são provocadas pelo seu corpo. Fome, sede, medo, calor, necessidades que vão sendo atendidas ou não pela mãe, primeiro ambiente do bebê. Se nessa fase o bebê está em uma relação de dependência absoluta, cabe à mãe, identificada com seu bebê, adaptar-se de forma absoluta para atender às suas necessidades de fome, frio, insegurança. Essa identificação ocorre porque a mãe teve a experiência de ser bebê.

Ao fazer essa adaptação absoluta a mãe está possibilitando ao seu bebê a ilusão de onipotência, a ilusão de criar o mundo a partir de sua necessidade. Para o bebê que tem um desconforto, e ele não sabe que é fome, quando atendido com o seio na hora certa, no momento certo, provoca, com a repetição cotidiana desse procedimento, a ilusão de criar o seio, de criar a própria mãe. Na repetição desse padrão que Winnicott (1990) chama de primeira mamada teórica é que está o germe para o desenvolvimento do ser e da criatividade originária. O bebê se lança a algo em algum lugar, a mãe acolhe o gesto e realiza a necessidade. Essa repetição sem grandes variações se torna algo que o bebê já sabe, e vai tornando real a necessidade.

Para Winnicott (1975a) a criatividade relaciona-se ao estar vivo, à capacidade do indivíduo de criar a realidade externa, e ao fato do ambiente poder, desde o início da vida desse bebê, atender ao seu impulso criativo:

> "O impulso criativo, portanto, é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando *qualquer* pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa,

desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical". (p. 100)

O impulso criativo acolhido pelo ambiente demonstra a necessidade de Ser do bebê, pois o gesto, o encontro e a experiência se tornam reais. Não é apenas a fome, não é apenas a satisfação da necessidade biológica, é a necessidade de Ser e isto só se torna possível se o gesto partir do bebê e não do ambiente. É da ilusão de onipotência que nasce a capacidade de acreditar em, é a base para a capacidade da crença no próprio viver. Porém, se o ambiente insiste em ser importante, como nos diz Winnicott, e antecipa-se ao impulso criativo do bebê, ele passa a oferecer ao bebê apenas a possibilidade de reagir a ele e, para o autor, a reação aniquila o Ser, anula a criatividade e a possibilidade de saúde. Se a reatividade provoca a constituição do falso si mesmo, a espontaneidade que se traduz em criatividade e si mesmo verdadeiro se contrapõe à reatividade, ao falso si mesmo.

Esse padrão inicial de relacionamento com o mundo externo é o padrão que o indivíduo mantém com a realidade externa ao longo de sua vida.

Porém, com o crescimento da criança, o conteúdo de sua vida não fica restrito apenas a ela. Winnicott (1983b) afirma que o *self* é cada vez mais enriquecido e ampliado com as experiências vividas na relação com o ambiente. Em seu processo evolutivo, a criança afrouxa os laços da dependência familiar e passa a integrar a sociedade global e a apropriar-se da herança cultural, devendo o ambiente provê-la nesse sentido. Porém, quando o ambiente é repetidamente insuficiente, obriga essa criança a reagir e a substituir seu gesto espontâneo pela submissão, adaptação e imitação.

Apesar de afirmar que o ambiente não faz a criança, a teoria winnicottiana salienta a importância do mesmo, à medida que este pode facilitar o amadurecimento dos recursos da criança, auxiliando-a a concretizar seu potencial ou, então, bloquear ou até interromper o amadurecimento emocional do indivíduo. Assim, o ambiente proposto por Winnicott não é o meio ambiente físico apenas, mas, fundamentalmente, o ambiente que adquire características humanas e auxilia o indivíduo em sua jornada rumo à independência. Nesse processo de vir a ser o indivíduo necessita de um ambiente que lhe forneça condições de estabelecer laços sociais, de manter sua individualidade e sua singularidade nas ações coletivas, que lhe permita criá-lo e

recriá-lo a todo momento, um ambiente feito de pegadas humanas, de mãos humanas, que subverta a lógica capitalista da serialização e massificação proposta pela economia material atual.

No processo de amadurecimento proposto por Winnicott (1983b) o indivíduo que caminha da dependência para a independência realiza uma jornada, a qual permite estudar e discutir ao mesmo tempo fatores pessoais e ambientais. “Nesta linguagem normalidade significa tanto saúde do indivíduo como da sociedade, e a maturidade completa do indivíduo não é possível no ambiente social imaturo ou doente”. (p. 80)

Assim, prover a criança na saúde é prover o ambiente facilitador da saúde mental individual e o desenvolvimento emocional. E o primeiro princípio é que saúde é maturidade, de acordo com a idade cronológica do indivíduo. Se saúde é maturidade, a imaturidade é concebida como a saúde mental deficiente, sendo, assim, uma ameaça ao indivíduo e uma perda para a sociedade.

O cuidado com um indivíduo depende do que Winnicott (1999e) chama de “segurar”, e não se refere apenas ao segurar concreto, por si só muito importante. O autor faz referência à necessidade de uma interpretação mais ampla da palavra “segurar”, incluindo esta todo o manejo físico, desde que esteja adaptado às necessidades infantis o qual, com o processo de crescimento, leva ao “segurar” da família e da sociedade que “segura” a família. Portanto, aqueles que esperam socializar a criança estão praticando o “segurar”.

Porém, Winnicott ao falar da provisão ambiental ressalta as dificuldades que acontecem no encontro indivíduo e ambiente, provocadoras das falhas e rupturas, as quais podem ser traumáticas, e até interromper esse processo de amadurecimento. Crianças que vivem experiências de um ambiente invasivo, aonde não são atendidas suas necessidades e não as ajudam no processo de amadurecimento, tendem a “desacreditar” do outro e os excluem.

Em palestra proferida em 1961, Winnicott discorre sobre os tipos de psicoterapia e apresenta seu pensamento a respeito da doença psicológica. Em primeiro lugar acentua o fato de existirem variedades de psicoterapias e que estas devem depender não do ponto de vista dos terapeutas, mas das necessidades do paciente. Ainda a salientar, nessa palestra ele se refere ao distúrbio psicológico como imaturidade do crescimento emocional do indivíduo e esse crescimento inclui a evolução da capacidade do indivíduo de se relacionar com pessoas e com o ambiente de modo geral.

> "Segundo a teoria que subjaz todo o nosso trabalho, um distúrbio que não tenha causa física e seja, em consequência, psicológico, representa um obstáculo no desenvolvimento emocional do indivíduo. (…) Em outras palavras: um distúrbio psicológico significa imaturidade do crescimento emocional do indivíduo". (Winnicott, 1999e, p. 95)

Em muitas das crianças que frequentavam a brinquedoteca, percebia-se que a saúde psíquica estava ameaçada por experiências que denunciavam vivências de situações de responsabilidade acima da capacidade emocional delas, provocadas, muitas vezes, pelo contexto de violência e miséria em que viviam. Os sinais de imaturidade eram percebidos na relação estabelecida com seu grupo, com seus pares, e mantida pelo emprego de agressões contínuas ao outro, ao espaço, aos brinquedos; os sinais dessa instabilidade e imaturidade apareciam na impossibilidade de algumas crianças de atingir estado tranquilo para que o brincar pudesse acontecer; surgiam, também, na depressão visível nas brincadeiras, na raiva de alguns, na angústia de outros. Em alguns momentos o comportamento de algumas crianças parecia resposta-padrão ao esperado.

As falhas ambientais nos diversos estágios do desenvolvimento provocam, muitas vezes, efeitos devastadores. O ambiente pode falhar, afinal é um ambiente suficientemente bom e humano. Porém, estamos pensando em padrão de falhas, padrão de invasões que podem provocar a interrupção do processo de amadurecimento. Quando o ambiente falha repetidas vezes, obriga o indivíduo a se defender desse padrão invasor, e isso pode ocasionar sofrimento, rupturas, descontinuidades, desenvolvimento de um falso-*self* que protegeria o indivíduo.

Winnicott (1983c) destaca que dentre as falhas do ambiente possivelmente provocadoras de descontinuidade do processo existe a falha que foi percebida pela criança como tal, na época em que ocorreu, ou seja, houve uma provisão ambiental suficientemente boa que cessa em algum momento. Assim, a continuidade de existência que fazia parte do que era tido como ambiente suficientemente bom, foi substituída pela reação à falha ambiental, e essa reação interrompeu o sentimento de continuidade da existência. Winnicott (id. ibidem) dá o nome a esse estado de coisas de de-privação e refere que este é o ponto de origem da tendência antissocial. Para o autor a tendência antissocial pode ser considerada um distúrbio de falha ambiental, assim como a psicose, porém, na psicose a ruptura se manifesta em estágio de relação mais primitivo do bebê com a mãe, estágio no qual ainda não houve a integração. Na tendência antissocial essa falha ambiental acontece em estágio posterior, o

estágio de dependência relativa, quando o indivíduo sabe que houve a falha ambiental e a reação a esta provoca uma perturbação que toma o lugar do simples crescimento. O abandono constitui a base da tendência antissocial e o menino ou menina nos faz entender essa falha e nos força a aceitar um desafio, seja pelo roubo, seja pela destrutividade. (Winnicott, 1999e)

Lacôrte (2008) ao considerar a tendência antissocial refere que o indivíduo carrega dois fardos: o processo maturacional perturbado pela reação à falha ambiental e a esperança de reconhecimento da falha. Nessa perspectiva teórica, a tendência antissocial não é um diagnóstico psiquiátrico e não se pode compará-la diretamente a outros tipos de diagnóstico tais como a psicose ou a neurose. A compreensão da natureza antissocial passa pela de-privação, quando a criança é destituída de algum aspecto essencial de sua vida em família, ou seja, deu-se a perda de algo bom, de caráter positivo na experiência da criança até certo momento. Nesse ponto de vista a tendência antissocial caracteriza-se por um elemento que compele o ambiente a tornar-se importante, isto é, a criança, em razão de impulsos inconscientes, obriga alguém a tomar o encargo de cuidar dela. Isso implica em pensar um sinal de esperança.

A falta de esperança é a característica central da criança de-privada e é nos momentos de esperança que a criança manifesta sua tendência antissocial. Portanto, a compreensão de que o ato antissocial é uma expressão de esperança é vital para o atendimento dessas crianças.

> "Vezes sem conta assistimos a momentos de esperança serem desperdiçados ou minimizados por um manejo equivocado ou por intolerância. Este é um outro modo de dizer que o tratamento da tendência antissocial não é a psicanálise mas o manejo, o ir ao encontro do momento de esperança e corresponder-lhe". (Winnicott, 2000b, p. 409)

Winnicott cita duas vertentes da tendência antissocial: uma é representada pelo roubo e a outra pela destrutividade. Em relação ao roubo, pensa-se que a criança procura algo em algum lugar e, fracassando, procura-o em outro lugar, quando tem esperança. Na vertente da destrutividade, a criança busca a quantidade de estabilidade ambiental necessária para suportar o embate do comportamento impulsivo. "Trata-se da busca por uma provisão ambiental perdida, uma atitude humana que, por ser confiável, proporciona ao indivíduo a liberdade de mover-se e agir e exercitar-se". (id. ibidem, p. 411)

Falamos de esperança e da falta desta, da impossibilidade de crianças crerem no outro humano, de seres tão cedo passando por experiências que os fazem desacreditar no ambiente humano. Para a psicanalista Radmila Zygouris, as crianças que vivem em situação de risco social propõem outra forma de sobrevivência para além das estruturas clínicas conhecidas pela psicanálise. São crianças que têm como característica a luta pela própria sobrevivência psíquica e física. (Zygouris, 2004)

> "Para dar conta das etapas do próprio crescimento, socialização e capacidade de pensamento, tiveram que lançar mão de uma série de mecanismos característicos das estratégias de sobrevivência. É o caso de nos perguntarmos como é que conseguiram não afundar numa psicose infantil, no autismo ou permanecerem vivos simplesmente. (…) E, no entanto, podemos afirmar que, alguns conseguiram se agarrar à vida dita normal. É necessário reconhecer nisto uma capacidade pessoal de se criar um universo. (…) Daqui e dali foram se apropriando de alguns fragmentos de humanidade, recolhidos daqui e dali, por ocasião de encontros fortuitos, de mecenas passageiros inconscientes de seus dons, migalhas de humanidade, das quais essas crianças se apoderam sempre que podem, tamanha é a propensão do pequeno homem em se tornar humano". (p. 39)

1.3 O Impulso Inconsciente de ser Cuidado

Na teoria winnicottiana é preciso envolver-se com o impulso inconsciente do paciente que obriga alguém a encarregar-se de cuidar dele. É preciso um manejo de ir ao encontro do momento de esperança e corresponder-lhe. Além do colo da mãe há uma série de cuidados que podem ser ativados na família, na escola, no bairro, na sociedade com suas leis; o fornecimento de um ambiente que cuida, a estabilidade deste pode fornecer uma nova chance para a criança, pois esta percebe ter sido uma falha ambiental que provocou originalmente a tendência antissocial. É o ambiente que deve fornecer a nova chance para a relacionabilidade do ego, "é a estabilidade do novo ambiente que realiza a terapia". (Winnicott, 2000b, p. 416).

Assim, na possibilidade de construir um espaço de brincadeira e saúde, conseguimos perceber que as falhas da provisão ambiental iam provocando comportamentos, reações e relações que chamavam nossa atenção. Nem todas as crianças apresentavam comportamentos antissociais e acreditamos que as que os apresentavam tinham em sua história de vida algum elemento remetendo à de-privação, pois percebia-se em cada uma delas uma necessidade de continência às suas dificuldades de relacionamento com o ambiente. Aqui, neste estudo vamos

nos ater às experiências que foram emblemáticas no sentido de trazer à tona situações que envolvem a vida dessas crianças e nos falam do desencontro entre elas e o ambiente.

As funções do ambiente no processo de amadurecimento pessoal do indivíduo, suas necessidades nas diversas etapas desse processo nos auxiliaram a compreender não apenas as falhas que o ambiente social provocava na saúde psíquica das crianças, mas também como construir uma intervenção que pudesse auxiliar crianças e jovens a retomar a continuidade de ser e o desenvolvimento saudável das capacidades de crescimento.

1.4 Respostas a Questões Concretas

Partindo desse pressuposto, acredita-se que esta tese possa responder a questões concretas, questões que surgem menos do porque das coisas e mais do seu como. Como modificar situações cristalizadas na violência e na miséria? Como provocar novos modos de existência em territórios tão áridos em termos de relações humanas? Como esse espaço conseguiria romper com as histórias de sofrimento e violência que por ali passavam? Como detectar modos de subjetivação capazes de ganhar visibilidade e ofertar novas experimentações? Como ficarmos imunes a tantas histórias e situações vividas que se revestem de tal intensidade? Como fugir à banalização e naturalização de acontecimentos cotidianos trazidos pela pobreza, pelo tráfico, pela violência, pelo abuso, pelas humilhações sofridas?

Neste estudo o ambiente responsável é o que cuida do indivíduo. Semelhantemente à mãe suficientemente boa, a brinquedoteca se propôs a realizar esse papel de acolher e sustentar o encontro humano. Nesse ambiente humano as relações estabelecidas com base na confiabilidade, na fidedignidade e na constância de suas ações poderão oferecer às crianças uma provisão ambiental permitindo o brincar espontâneo e criativo. Winnicott (1983a) refere que nós, como as mães, precisamos saber da importância:

> “da *continuidade* do ambiente humano, e do mesmo modo, do ambiente não humano, que auxilia a integração da personalidade do indivíduo;
>
> da *confiança*, que torna o comportamento da mãe previsível;
>
> da *adaptação gradativa* às necessidades cambiantes em expansão da criança, cujo processo de crescimento a impele no sentido da independência e da aventura;

da *provisão para concretizar o impulso criativo da criança"*.(p.68)

A cada dia que andávamos pelas ruas do bairro convivendo com as histórias que ali aconteciam, nos deparávamos com a negligência do ambiente social frente às necessidades de suas crianças e adolescentes. Via-se que o abandono, a falta de cuidado, a falta de sustentação psíquica provocavam efeitos devastadores, evidenciando que a desordem emocional tornava-se, às vezes, mais importante do que as questões econômicas.

O brincar das crianças, as ações dos adolescentes não estavam deslocadas da realidade que vivenciavam. Reproduziam em suas atitudes e comportamentos, em seus relacionamentos, padrões estabelecidos por uma sociedade que, ao longo da história e até os dias de hoje, não tem propiciado aos indivíduos de baixa renda ambiente adequado e cuidadoso e os expõe a situações de vulnerabilidade psíquica ao se confrontarem cotidianamente com situações psíquicas conflitantes. Para Guimarães (2001) essas situações dizem respeito aos fenômenos psíquicos originados de situações cotidianas como a desigualdade, a intolerância, o preconceito, a discriminação.

Entrar em contato com crianças e adolescentes, e a realidade em que vivem, na qual as palavras sustentabilidade, confiabilidade e encontro reverberam em todos os momentos apontando a necessidade de se constituir um ambiente fidedigno e saudável para essas crianças e adolescentes manifestarem seu si mesmo, criando o mundo ao redor. Mas, apontavam, também, concretamente que a relação indivíduo-ambiente precisava ser mais bem analisada e respondesse às indagações de que se aquela intervenção teria sentido ou significado naquele lugar, na vida e no percurso daquelas crianças.

Essas observações e reflexões conduzem a pensar na estruturação e organização da brinquedoteca, com o objetivo de construir ambiente facilitador que propiciasse às crianças a retomada do desenvolvimento.

Este estudo, portanto, pretende propor uma forma de intervenção no atendimento de crianças por meio de uma brinquedoteca comunitária a partir dos conceitos propostos pela teoria do amadurecimento.

Os conceitos de ambiente, saúde e criatividade foram os substratos para a composição da intervenção proposta. As funções do ambiente no processo de amadurecimento pessoal do

indivíduo, suas necessidades nas diversas etapas desse processo auxiliaram na compreensão das falhas que o ambiente social provocava na saúde psíquica das crianças. Além disso, norteou-se o caminho a ser percorrido na construção de intervenção que pudesse auxiliar as crianças e adolescentes a retomar a continuidade de ser e o desenvolvimento das capacidades de crescimento e desenvolvimento saudáveis.

"O compromisso ético-político do pesquisador que se (dis)põe a conhecer o que nas formas pulsa como informe, vibra como força de constituição e transformação. Este ato de conhecer implica, necessariamente, um método".
(Regina Benevides, 2003)

2. – O CAMINHO PERCORRIDO

Na constituição deste trabalho consegue-se entrever sua complexidade. Ele não poderia ficar restrito ao campo da saúde apenas. Conexões foram tecidas, as quais ultrapassaram os limites tradicionais do campo psi e adentraram pela história, sociologia, sistemas de urbanização, pelos territórios da infância e da importância do ambiente e da criatividade no processo de amadurecimento do indivíduo, evidenciando que essa pesquisa não tem apenas um objeto a ser estudado, ela se constrói ao mesmo tempo em que faz a intervenção, é ela mesma pesquisa e intervenção.

Portanto, o estudo foi realizado nas fronteiras entre vários campos de saber o que lhe oferece características peculiares, dentre elas, a complexidade. A vizinhança entre o campo da saúde e o social adquire nuances importantes: o olhar volta-se à produção da vida e da saúde em outro território. Parafraseando Costas & Bujes (2005) nos tempos de hoje, de dissipação de limites, de movimentações instáveis e terrenos movediços, atuar nas fronteiras implica assumir riscos desconhecidos e ousar percorrer histórias insuspeitadas. Pesquisar nas fronteiras nos leva a distintas geografias: territoriais, políticas, humanas, e epistemológicas. Porém, se a ideia de fronteira sugere riscos de aproximações, com indefinições e instabilidades, indica também, a possibilidade de ultrapassá-las, a riqueza do delineamento de novos espaços, de inesperados territórios de poder e a possibilidade de produzir outras formas de saber e outros modos de ver.

Um estudo situado na fronteira entre o campo da saúde e o social guarda peculiaridades e estas estão impressas no caminho percorrido. Aqui escolheu-se percorrê-lo por meio da infância e do seu encontro com o ambiente social, a forma como as crianças compreendem o mundo, as tentativas de serem acolhidas e tornarem-se visíveis em um mundo adulto, muitas vezes, hostil às necessidades que o mundo infantil apresenta.

A pesquisa realizada com crianças nos coloca um desafio: ver o mundo através de seus olhos e vivenciá-lo a partir de suas atividades, de seus corpos, compreendê-lo a partir de suas ideias. Para Benjamin (1984), a ideia de infância se encontra no centro de sua concepção de memória histórica e deve ser tratada de forma coletiva: compreender a criança é fundamental

para compreender a época em que se vive. Ao compreendê-la como criadora de cultura, a desnaturaliza e estabelece uma relação crítica com a tradição.

Subvertendo a ordem a criança, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real. É preciso considerar a criança na sua condição de sujeito da história e não percebê-la de forma descontextualizada, fora de uma classe social, de uma cultura e da sua história, pois as crianças são diferentes entre si, pertencem a classes sociais diversas, vivem momentos distintos de seu desenvolvimento, têm hábitos, costumes e valores diferentes, aprendidos nas interações sociais.

Pensamos, na qualidade de terapeuta ocupacional, trabalhador social e da saúde, que a nós é atribuído o papel de favorecer a organização do coletivo a partir das práticas do cotidiano. Porém, para que haja a constituição de indivíduos com direitos e exercendo plena cidadania é necessário primeiramente pensar sobre sua constituição e necessidades, uma vez que a subjetividade do indivíduo é compreendida na articulação entre a realidade interna própria, e a realidade compartilhada. Assim, contempla-se sua história e território, família, ambiente, dentre outros que possam trazer à tona a singularidade.

> "Esse é o eixo em torno do qual a terapia ocupacional deve ser pensada: é nele que o sujeito e o coletivo se encontram; é nele que se procura resgatar a possibilidade da construção da ação humana por meio da organização e da manifestação do coletivo. É nele que se desenvolvem modos de subjetivação singulares". (Galheigo, 2003, p. 34)

Pela leitura do cotidiano, da história dos indivíduos e de sua relação com o ambiente é que se pode pensar na intervenção necessária. No cotidiano e nas práticas cotidianas encontramos possibilidades de romper naturalizações e certezas. Nilda Alves refere que há um modo de fazer e criar conhecimento no cotidiano que difere daquele aprendido na modernidade. A autora considera termos aprendido nos últimos séculos que o modo como se cria conhecimento no cotidiano não tem importância ou está errado. O resultado é não fixarmos ou não sabermos como são ou, mais, não sabermos analisar os processos de sua criação. Talvez por serem esses processos produzidos por nós mesmos em nossas ações cotidianas essa análise do conhecimento se torna mais difícil, pois de acordo com a ciência moderna é necessário separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem admitirmos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los. (Alves, 2001)

> "Buscar entender de maneira diferente do aprendido as atividades do cotidiano comum, exige que se esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário". (p. 17).

Na tentativa de realizar um trabalho crítico, de desvelamento das crianças e adolescentes esta narrativa não poderia ser tentada a simplificar, diluir os problemas que se apresentavam ao longo desse percurso. Fazia-se importante que a relação indivíduo e ambiente fosse mais bem explicitada, e os entraves possíveis de ocorrer dessa trama de relações também contemplados. Procurou-se uma teoria e, consequentemente, um método, que compreendesse o indivíduo na sua relação com o mundo, que rompesse com as dicotomias existentes entre sujeito e objeto e pudesse considerar entre eles um espaço, com características próprias, seu tempo e espaço.

Com sua concepção de que o acontecer humano só pode ocorrer pela *presença* do outro, a teoria winnicottiana nos coloca frente a uma posição ética e política como profissionais. Com a concepção da área intermediária da experiência, área na qual o encontro entre humanos se dá muito antes da capacidade do indivíduo humano percebê-lo ou perceber-se, ele nos oferece suporte para a criação de outras modalidades de atendimento e atenção, no caso, a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Winnicott (1975b) cria o conceito de realidade intermediária que explica o fenômeno da ilusão e o modo como esta sustenta a constituição e a manutenção da realidade compartilhada.

Gilberto Safra, comentando, diz:

> "Essa terceira realidade chamada por Winnicott de transicional permite que o indivíduo possa suspender o julgamento do que sou eu ou o outro, do dentro e do fora; do passado, presente e do futuro, do imaginado e do acontecido. Abre-se o campo para o jogo, o faz de conta, o era uma vez, e para o repouso ativo. O ser do homem cria-se e recria-se neste espaço intermediário em formas artísticas através das palavras, imagens, sonoridade, tudo o que pode ser utilizado como meio de constituir a sua experiência existencial". (Safra, 2000, p. 8)

2.1 Rompendo com as Dicotomias

Ao entrarmos em um processo que permite estar *entre*, o *entre* potencial em que se dá o brincar, nos propomos a realizar um estudo que rompe com as dicotomias. Nem interno nem externo o espaço potencial é o lugar privilegiado da experiência humana, espaço no qual o indivíduo se constitui, tem acesso à realidade e a transforma: relação de troca. O brincar tem tempo, lugar e espaço. E ele é no espaço potencial existente entre indivíduo e ambiente, um lugar de repouso, de experiência que proporciona alívio da tensão existente no indivíduo ao se relacionar com as realidades internas e externas.

Inovador não só em suas articulações teóricas, mas também, na criação de uma clínica transformadora na forma de compreender o ser humano, Winnicott modificou o pensamento científico ocidental à medida que insere o paradoxo como inerente à complexidade do existir humano. Ao estudar um fenômeno sob essa perspectiva, abre-se a possibilidade de romper naturalizações, preconceitos e cristalizações, compreendendo que pesquisar é uma ação transformadora do mundo, pois rompe com as dicotomias, a não contradição, a impossibilidade de coexistirem, no mesmo lugar, o mesmo e o diferente. Uma pesquisa que se movimenta pelo campo intermediário traz consigo a possibilidade de produzir conhecimento significativo, inaugurar gestos criativos e movimentar campos paralisados e, se for realizada junto com os sujeitos da pesquisa ela se potencializa.

Para Safra (2000) o mundo da área intermediária não é só o lugar de encontro com o outro, mas também consigo mesmo e, quando trabalhamos dentro da área dos fenômenos transicionais, podemos nos servir do mundo como campo de jogo. A rua, os elementos do cotidiano, as situações presenciadas por nós, os objetos da cultura, podem ser instrumentos de intervenção na mobilização do *self* das pessoas com as quais trabalhamos, rompendo o espaço da clínica, ampliando-o para ir além, em direção ao mundo.

Esse autor considera que há duas grandes perspectivas epistemológicas nas ciências humanas. Uma se refere às pesquisas sujeito-objeto, em que o pesquisador toma o ser humano como objeto e coloca sua subjetividade própria entre parênteses. Esse modelo privilegia a explicação e busca a causa dos fenômenos.

Na outra perspectiva sujeito-sujeito o pesquisador toma o fenômeno como experiência que aborda a intersubjetividade, e explicita a sua própria subjetividade na situação

investigada. Neste modelo a narrativa, a descrição ou a compreensão do fenômeno ganham relevância em detrimento da quantificação de dados. Para o autor somente a narrativa é capaz de explicitar um fenômeno intersubjetivo. (Safra, 2005)

Em se tratando de abordagem qualitativa de pesquisa preocupa compreender o lugar ocupado pelas crianças naquela comunidade, pressupondo uma análise da relação que estes sujeitos estabelecem com seu entorno, com sua história, tendo como universo das investigações o cotidiano e as experiências do senso comum, e como são interpretadas e vivenciadas. (Minayo, 2008)

2.2 Brinquedoteca e a Pesquisa-Ação

A busca teórica que acompanhou os momentos desse trabalho mostrou que a brinquedoteca e a intervenção realizada a partir desse espaço se apresentava como fortalecedora de uma rede de cuidados e sustentação. O trabalho cotidiano e de intervenção com as crianças e adolescentes permitiu seguir os preceitos da pesquisa-ação que, é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo. Assim, a análise e a reflexão de um projeto de intervenção, proposto pelo próprio pesquisador no campo da pesquisa, são analisados pelo mesmo e partem das necessidades e propostas do grupo pesquisado.

Michel Thiollent refere que a pesquisa-ação é um método ou estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação.

Nesse método o pesquisador assume um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

> "(…) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". (Thiollent, 2003, p.14)

Julienne Meyer menciona que a pesquisa-ação é identificada como uma pesquisa na qual o pesquisador trabalha explicitamente *com* e *para* as pessoas, em vez de realizar uma

pesquisa *sobre* elas. A autora ressalta, ainda, que esse método coloca em foco a geração de soluções para problemas práticos, assim como, o desenvolvimento de habilidades e capacidades dos sujeitos, fazendo com que estes participem ativamente das atividades propostas e do processo de mudança. (Meyer, 2005)

André Morin considera que o pesquisador como ator participante utiliza abordagem interativa e torna-se sensível às necessidades dos sujeitos da pesquisa. Sua competência volta-se para a escrita ao narrar a experiência e torna-se um profissional que reflete sobre sua própria ação, respeitando a complexidade do fenômeno estudado e enfatizando o processo em andamento e os resultados que, em razão dessa mesma complexidade, não devem ser generalizados. Como um modelador de projeto que visa a construção de um saber prático, o pesquisador propõe uma teorização ou perspectiva que auxiliará em novas práticas.

Nesse contexto, a pesquisa-ação é identificada como uma nova forma de construção do saber, na qual as relações entre teoria e prática, ação e pesquisa são constantes. As teorias e estratégias construídas pelos atores no campo são confrontadas e validadas no próprio campo, provocando mudanças ou questionamentos de problemáticas existentes. O autor descreve o método da pesquisa-ação como um círculo em espiral incluindo três processos que se mesclam: planejamento, ação e coleta de dados quanto ao grupo e seu contexto. (Morin, 2004)

O campo para a pesquisa que se detalha foi a brinquedoteca comunitária da Associação Cultural União de Bairros, localizada no bairro Jardim D'Abril, região Oeste da cidade de São Paulo. Essa Associação tem outros projetos sociais além da brinquedoteca, como a Oficina do Fazer, em que jovens e adultos com e sem deficiência produzem brinquedos de madeira em uma marcenaria, funcionando como uma cooperativa, além de aulas de artesanato, corte e costura e atividades para a terceira idade.

2.3 Estratégias Utilizadas

A brinquedoteca é o recurso da Associação para o atendimento às crianças da região e recebe crianças e adolescentes entre quatro e 15 anos que moram no bairro. Os indivíduos envolvidos na pesquisa são as crianças e adolescentes que frequentaram a brinquedoteca durante o período dessa intervenção que se deu entre fevereiro a dezembro de 2007. Além das crianças a pesquisa contou como sujeitos complementares os brinquedistas e estagiários que trabalhavam na brinquedoteca.

A estratégia da pesquisa seguiu a seguinte ordem:

Na supervisão das estagiárias e brinquedistas, pudemos compor um esforço de estruturação e organização do trabalho na brinquedoteca. Inicialmente, nas reuniões semanais da equipe, propunha-se trabalhar a compreensão dos processos de desenvolvimento a partir dos pressupostos da teoria do amadurecimento e como poderiam intervir para que o desenvolvimento saudável pudesse ocorrer com crianças que apresentavam dificuldades nesse processo. Posteriormente, nessas reuniões semanais de equipe a proposta era discutir e refletir sobre as atividades cotidianas e elaboração das atividades seguintes.

A intervenção propriamente dita foi realizada no acompanhamento de quatro grupos de crianças e adolescentes em dois dias da semana. Nesses grupos, nos quais tivemos participação ativa, foram se desvelando as sutilezas dos processos criativos, do brincar compartilhado e das modificações que o ambiente humano foi propiciando.

Coleta de dados: documental, por relatos e narrativas.

Pesquisa bibliográfica.

Minayo (2008) ao se referir aos preceitos da pesquisa qualitativa ressalta que é importante a compreensão da lógica interna de grupos, instituições e atores quanto aos valores culturais e sua história, as relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais e a implementação de políticas pública. Nesse sentido, desenvolver uma intervenção que desse voz a seus atores só foi possível de ser realizada após o conhecimento da história daquela comunidade, do cotidiano dos atores, da compreensão de como se inseriam nos serviços ofertados na comunidade e que uso faziam dos mesmos.

Para isso trilhou-se os caminhos das vielas, ruas e casas, ouvindo, escutando, olhando e conversando com todos. Conhecê-los, contextualizá-los permitiu conhecer as crianças e suas histórias.

Do ponto de vista documental procurou-se informações, artigos, documentos que auxiliassem na composição da história do bairro, das experiências anteriores que aconteceram no bairro e que fossem voltadas à comunidade. Foram encontrados artigos científicos, projetos da universidade no território, tese de doutorado, relatórios de antigos estagiários e documentos que remontam a história da Associação e da tessitura da rede social do Jardim D’Abril. Esse material levantado foi importante para a compreensão do território e

composição da rede de sustentação social formada pelas escolas, pelo serviço de saúde e associações de moradores do bairro. Ao longo do estudo optou-se por um caminho o qual levou a coletar material, também, por meio de depoimentos, da narrativa de moradores, de fotografias tiradas nos momentos de brincadeira, anotações, conversas, de atividades realizadas conjuntamente.

Em relação aos dados produzidos por esse estudo foi preciso aprofundar o conhecimento acerca dos pressupostos winnicottianos a fim de analisar a função de um ambiente humano que pode facilitar ou obstruir o processo de amadurecimento do indivíduo humano.

A escrita e a descrição buscam recuperar o que foi vivido lá e fazem parte desta narrativa, auxiliando a (re)compor a realidade vivida e trazê-la para os que aqui ficaram.

Iniciamos a escrita do próximo capítulo focando a instituição que coordena a brinquedoteca, sua concepção de saúde e as práticas de enfrentamento aos processos de exclusão social que a mesma desenvolve.

"Se o público diz respeito à experiência concreta dos coletivos, ele está em um plano diferente daquele do Estado como figura da transcendência moderna. O plano do público é aquele construído a partir das experiências de cada homem. Humanizar as práticas de atenção e gestão em saúde é levar em conta a humanidade como força coletiva que impulsiona e direciona o movimento das políticas públicas. Neste sentido, não havendo uma imagem definitiva e ideal do Homem, só nos resta aceitar a tarefa sempre inconclusa da reinvenção da nossa humanidade, o que não pode se fazer sem o trabalho também constante da produção de outros modos de vida, de novas práticas de saúde".

(Passos & Benevides, 2005)

3. – O CENTRO DE CONVIVÊNCIA E SUA CONCEPÇÃO DE SAÚDE

Os Centros de Convivência (Cecco) são serviços que compõem a rede de saúde da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP). Foram criados em 1989 quando a SMS, comprometida com as diretrizes da reforma sanitária e psiquiátrica, reformulou toda rede de atenção à saúde instaurando serviços territoriais de saúde mental substitutivos ao modelo hegemônico centrado nas internações psiquiátricas e outras práticas manicomiais.

Foram implantados em espaços públicos como parques, centros esportivos, centros comunitários, concebidos como espaços alternativos de convivência. Abertos à população em geral, esses espaços estavam comprometidos em estabelecer relações, criar pontes entre a clínica e o social, permitindo que usuários de saúde mental e outras parcelas da população com problemática social e de saúde tivessem acesso aos espaços públicos. (Galletti, 2007)

Na região do Butantã, Zona Oeste do município de São Paulo, o Cecco Previdência localiza-se no Parque da Previdência, próximo à Rodovia Raposo Tavares. Situado às margens da rodovia o parque ainda é uma ilha de sossego encravada em pedaço da Mata Atlântica. No parque, além do Cecco como equipamento da Secretaria da Saúde, convivem o Centro de Educação Ambiental (CEA), a administração do parque, e o Grupo Escoteiro Raposo Tavares.

O Cecco Previdência tem como proposta oferecer um espaço de circulação e convivência a uma clientela que não consegue, muitas vezes, estar em outros espaços sociais e culturais: pessoas com deficiência, com transtornos psíquicos; crianças e adolescentes em situação de risco social, além da comunidade em geral. Eles chegam a suas oficinas para aprender, compartilhar a mesma atividade, para se conhecer. As atividades culturais, artísticas, artesanais e corporais oferecem um novo campo de experimentação e vivência que muitos nunca tinham antes experimentado.

A música, a dança, os jogos, a tapeçaria são experimentadas por um coletivo. A diversidade é uma das características das oficinas que são escolhidas através do desejo do sujeito que as procura e seu objetivo é a convivência e a experimentação da atividade no coletivo.

Estar junto com o outro, criar laços sociais, poder falar de si e do outro, respeitar as singularidades desse fazer no coletivo são alguns aspectos das oficinas. O Cecco Previdência, diferente dos demais serviços de saúde e de outros centros de convivência, propõe um modo de gestão que o diferencia e provoca, a partir desse modo de produção, novas formas de intervenção na saúde. Nesse lugar, não se oferece o olhar à patologia, mas a indivíduos singulares que podem ocupar um lugar no espaço coletivo. Por esse motivo mantém-se à margem, realiza trabalhos na borda, coloca o novo na clínica, possibilitando aberturas e instigando a intervenção.

Outro aspecto que o diferencia dos demais serviços de saúde é deixar-se afetar pelo território da cidade, pela multiplicidade de seus elementos, fazer com que sua clínica, porosa à política, possa ser transformada. O que significa uma prática que se quer transdisciplinar, às voltas com os enigmas e desafios de acolher a loucura fora dos muros do internamento, esse movimento produz em sua equipe de profissionais efeitos de desidentificação e o engendramento de uma prática menos afeita aos ideais de cura e normalização.

Neves et al (1993) refere que a transdisciplinaridade coloca em questão a própria noção de disciplina, o que acarreta uma alteração mais radical da visada do objeto.

> "Problematiza-se os limites entre as disciplinas, entre sujeito/objeto, teoria/prática e ciência/filosofia, a ponto de essas fronteiras se tornarem instáveis, levando à produção de um regime discursivo híbrido bem diferente da forma hierarquizada e estanque das disciplinas instituídas". (p. 178)

Na transdisciplinaridade sujeito e objeto não se opõem como pólos independentes de relação cognoscente, mas se definem como efeitos emergentes de um mesmo mecanismo de criação, colocando em questão os determinantes históricos do conhecimento que produziram no campo da saúde profunda clivagem entre a sociedade sadia e todos aqueles que, como os loucos, delinquentes, prostitutas, são historicamente conhecidos por introduzirem doenças, desvios que, supõe-se, nada tem a ver com a estrutura social.

O trabalho a partir desse modelo é que o mesmo escape das formas totalizantes, aliando-se a um paradigma ético-estético-político. "Ético no que se refere ao desejo pela diferença, estético por se agenciar no sentido da criação de novos processos de subjetivação e político por estar necessariamente implicado, assumindo compromissos e riscos". (p. 181)

A articulação entre a clínica e o social ganha corpo e consistência, em um modelo de gestão que pensa o Cecco Previdência não apenas como equipamento da Saúde Mental no qual tem um papel social importante, mas, também como um território que constrói e agencia outros tantos territórios, funcionando como um rizoma,[6] em que cada caminho pode ligar-se com qualquer outro, conectando campos, pessoas e experimentações. Nesse modelo de gestão o método rizomático e o conceito de território tomados de Gilles Deleuze e Félix Guattari contribuem para a compreensão da função do Cecco Previdência na rede de saúde.

Maria Cecília Galletti esclarece:

> "Esse modo de experimentar o serviço, de caráter híbrido de produção de encontros, pode operar, na rede de saúde e no território, como um dispositivo que conecta campos, que conecta as pessoas pela experimentação desses campos, como a arte, o trabalho, o lazer, efetuando dessa forma experimentações de diferenciação, de diversidade, de vida como pluralidade". (Galletti, 2007, p. 52).

Deleuze (1980) coloca o social como um domínio hibrido, principalmente nas relações entre o público e o privado, estabelecendo um cruzamento entre todas as linhas que o compõe. O autor refere que é no entrecruzamento dessas linhas que dispositivos são montados para propor a diferença, modificar o que está instituído.

Portanto, para além das oficinas o Cecco Previdência propõe-se a abrir-se às diferenças, provocando novas formas de pensar a saúde e o social, por meio da composição de redes sociais, adquirindo uma função coletiva que provoca novos modos de gerir saúde, de gerir a vida.

A partir desse modo de produção a rede que o Cecco Previdência propõe é de produção de solidariedade, uma rede de resistência e criação, que procura criar aberturas para processos que afirmem novas formas de convívio.

---

[6] Conceito formulado por Deleuze & Guatari (1996).

> "Isto posto, entendemos, que hoje, nossa tarefa na rede é potencializar a abertura às diferenças, cartografar estratégias de resistência à exclusão no território, propor uma ética espinosiana de composição, sempre na imanência das experiências, potencializar a possibilidade de coexistir uma pluralidade de modos de existência contra a hegemonia de um modo-padrão de homem". (Galletti, 2007, p. 54)

Esse modo de fazer saúde que o Cecco Previdência propõe contrapõe-se ao reducionismo do saber biomédico que comporta uma visão de saúde reduzida à ausência de doença, privilegiando os determinantes biológicos em detrimento dos sociais na interpretação dos fenômenos saúde-doença.

Como serviço de saúde ainda nos deparamos com construções de relações entre saúde-doença que, frequentemente, trazem a conotação da doença biológica, centrada no indivíduo, a qual coloca o social como uma variável a ser considerada, transformando-o em um social abstrato, imponderável, imutável; uma concepção de saúde que tem medicalizado as grandes questões sociais.

3.1 Raízes Históricas

As raízes históricas desse processo são relatadas por Rozemberg & Minayo (2001) que apontam como a objetivação científica das doenças instaura para a medicina ocidental um novo objeto de estudo: é a doença que interessa ao médico e não mais os adoecimentos e cura dos sujeitos doentes. Deslocando-se do mundo real, a biomedicina desconsidera os relatos dos sujeitos doentes como objeto de saber e prática, excluindo, assim, a própria experiência dos sujeitos no conhecimento de sua própria saúde e consagram um modelo que "medicaliza" a vida e a sociedade.

O olhar fragmentado e intervencionista deixa pouco espaço para a compreensão do contexto em que se desenrolam, no mundo vivido, os processos saúde-doença. Assim, somos constantemente atravessados, por um discurso que ainda ronda o campo da saúde e não se desloca muito do discurso de uma ciência positivista do século XIX e início do século XX. Se naquela época a frenologia associava formas do crânio com predisposição à loucura e à criminalidade, atualmente deparamo-nos com inúmeras construções ditas científicas que não tratam exatamente dos loucos, mas dos hiperativos, dos *borderlines*, dos portadores de déficit de atenção, disléxicos, dentre outros.

Chaui (2006) refere que a ciência desempenha função fundamental na determinação das condutas humanas, pois produz conhecimento sobre diversos aspectos da vida dos indivíduos: saúde, educação, trabalho, dentre outros. Todas as formas de relacionamento do homem com seu contexto estão atravessadas por discursos que o orientam quanto à maneira adequada de agir. O discurso competente é aquele que pode ser proferido como verdadeiro e autorizado porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem e mantém um conhecimento específico e legítimo autorizado a falar *sobre* coisas e pessoas. Enquanto discurso do conhecimento, o discurso competente é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia profissional.

Como profissionais da saúde temos uma tarefa de afirmar políticas públicas perseguindo a construção de um comum em tempos de sociedade mundial de controle. Se os homens de *sciência* nos primórdios do século XX (Schwarcz, 1993), agiam em função da ordem e do progresso em direcionamento positivista, hoje vivenciamos uma forma de organização social caracterizada pelas novas redes de controle, novas formas de racismo, novas concepções de identidade. (Hardt & Negri, 2006)

Na análise dos autores acima citados o fim da dialética da modernidade não resultou no fim da dialética da exploração, estando quase toda a humanidade absorvida pelas redes de exploração capitalista e a elas subordinadas. Há uma separação enorme entre uma minoria que controla grandes riquezas e multidões que vivem na pobreza, nos limites da impotência.

Vivemos um tempo em que arbitrariedades submetem indivíduos, provocando sofrimentos inimagináveis. Estamos em tempos em que direitos humanos são desrespeitados em nome dos direitos humanos, em que a democracia é destruída em nome da democracia, em que a vida é eliminada em nome da defesa da vida. (Santos, 2006)

3.2 Humanização do Sistema de Saúde

Questiona-se o que é um viver saudável na sociedade contemporânea sendo o individualismo a grande marca. Época que privilegia o fluxo veloz das informações, mas não privilegia o acesso de todos a essa informação. Na qual as desigualdades se aprofundam e a ética tende a ser cada vez mais pragmática, volta-se ao indivíduo, esvaecendo o caráter do coletivo e sua vinculação com a população, desumanizando a vida social.

O trabalho na saúde está contextualizado nessa dinâmica social e os indivíduos que chegam aos serviços de saúde são aqueles que por um motivo ou outro se encontram em estado de sofrimento. A fragilidade de vínculos sociais, as agressões contínuas de um ambiente indiferente às necessidades humanas, a falta de encontro com o outro humano são fenômenos detectados nas histórias de vida e causam sofrimentos e fissuras de continuidade nesses indivíduos.

Porém, se vivemos no contemporâneo formas de captura que buscam produzir padronização e serialização dos modos de existir, vivemos também com modos de fazer que resistem, inventam vida cuja potência de perseverar precisa ser atiçada constantemente (Teixeira, 2005). Ou como nos diz Foucault (1987) onde há poder, há resistência, que se articula em rede nas lutas pela autodeterminação, pela conquista efetiva da democracia, nas denúncias contra qualquer forma de discriminação, exclusão e violência. Envolvidos que estamos nestas lutas cotidianas, implicados na construção de uma nova sociedade em que saberes e poderes estejam a serviço do cuidado de si, do cuidado dos outros e do cuidado com a vida.

Segundo o Ministério da Saúde, encontramos na humanização do sistema de saúde como política nacional a possibilidade de um dispositivo valioso para pensar saúde de outra forma que não seja a patologização do indivíduo e de seu contexto social. A Política Nacional de Humanização (PNH), como política pública, visa a expressar os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), em modos de operar, nos diferentes equipamentos de saúde, propondo articulação das práticas que se atualizam nesses estabelecimentos, propiciando, em/nas equipes, trocas solidárias e comprometidas com a dupla tarefa de produção de saúde e produção de sujeitos, reafirmando e ampliando o exercício da descentralização e da autonomia da rede de serviços, de forma a integrar os processos de trabalho e as relações entre os diferentes profissionais. (Brasil, 2006)

Nessa direção, a humanização se constrói a partir de princípios, tais como a ampliação da autonomia e protagonismo dos sujeitos e coletivos que constituem o sistema de saúde e a corresponsabilidade nos processos de atenção e gestão. Suas diretrizes afirmam que no processo de trabalho em saúde os estabelecimentos são espaços de valorização do potencial inventivo dos sujeitos que aí trabalham.

A humanização do SUS como política pública deve criar espaços de construção e trocas de saberes e se apresenta como estratégia de interferência no processo de produção de saúde,

partindo do princípio de que os sujeitos quando mobilizados, são capazes de transformar realidades transformando a si próprios nesse processo. A efetivação da proposta de humanização toma corpo com a perspectiva da rede descentralizada e corresponsável que está na base do SUS*:* "uma rede comprometida com a defesa da vida, rede humanizada porque construindo permanente e solidariamente laços de cidadania". (Benevides & Passos, 2005, p. 563).

Ao estabelecer como metas a universalidade do acesso, a integralidade da rede de cuidado e a equidade das ofertas em saúde, a humanização do sistema de saúde coloca uma modificação de fato das práticas de cuidado no sentido de ampliar suas intervenções. Em vez de tomar a doença e o sintoma como seu objeto de investimento, propõe tomar a saúde, considerando a vulnerabilidade e o risco do indivíduo em seu contexto. No lugar da remissão do sintoma propõe que o objetivo passe a ser a produção de saúde e a ampliação do grau de autonomia do sujeito. A história dos indivíduos e os saberes por eles veiculados são importantes nesse modelo, pois assim podem definir a intervenção terapêutica, considerando a complexidade biopsicossocial das demandas de saúde.

Nesse sentido a ética na saúde implica reconhecer que ninguém pode ser competente no lugar do outro. A horizontalidade proposta na PNH recoloca-nos enquanto profissionais, indivíduos, sociedade. Isso não quer dizer que estejamos negando a competência da ciência ou do cientista, mas de reconhecer que o indivíduo, seu contexto e sua história fazem a diferença nas propostas e intervenções da saúde.

Em consonância com os princípios da humanização do sistema de saúde o Centro de Convivência Parque Previdência propõe uma nova forma de pensar saúde e concretiza a concepção de saúde que a humanização propõe. Diferente de outras unidades de saúde que têm suas práticas cotidianas mais voltadas para a assistência às patologias, no Cecco Previdência, produzir saúde é necessariamente produzir encontros que visam a conexão das pessoas não pelas patologias ou diagnósticos, mas pela experimentação da arte, do trabalho e do lazer.

3.3 Cecco Previdência - Nova Forma de Pensar Saúde

Nesse sentido, o projeto que o Cecco Previdência propõe de construir redes no território começou a tomar forma com as brinquedotecas: uma brinquedoteca comunitária no bairro do

Jardim D'Abril, em parceria com a Associação Cultural União de Bairros e outra na Unidade Básica de Saúde (UBS) Vila Borges, ambas no bairro do Butantã e área de intervenção do serviço.

Este projeto de brinquedotecas tem início em 2004 quando a coordenadora do Cecco Previdência é contatada pela presidente da Associação Cultural União de Bairros do Jardim D'Abril e pela docente do Curso de Terapia Ocupacional da USP que montaram uma brinquedoteca no bairro, fazendo parte do projeto de Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC)[7], no período de 1997 a 2004. Esse trabalho do Curso de Terapia Ocupacional estava sendo finalizado e propõe-se ao Cecco Previdência a continuidade do projeto da brinquedoteca.

A brinquedoteca criada pela Associação e pelo projeto de RBC tinha por objetivo oferecer espaços de circulação a crianças e adolescentes com deficiência. Segundo relato de Oliver et al (2004) as crianças e jovens com deficiência do Jardim D'Abril estavam ausentes dos espaços públicos e coletivos. Impossibilitados de acessar escolas e creches, de circular pelas ruas, eram identificados apenas em seus próprios domicílios e sofriam com o isolamento.

Na parceria solicitada pela Associação uma das questões em pauta era a manutenção do projeto da brinquedoteca local, essencial para todas as crianças do bairro, à medida que o acesso delas a outros espaços de encontro distantes do bairro era quase impossível, o que acarretava na constante perambulação das crianças pelas ruas, ficando assim, sujeitas à violência da região.

A parceria aceita pelo Cecco Previdência é relatada por Galletti (2007) em sua tese de doutorado. Em uma das cartografias, a autora conta a história desse processo e como este corrobora com o mandato social do Cecco Previdência de abrir-se às diferenças, propondo uma ética de composição no território. Acolher a solicitação da Associação vinha totalmente ao encontro da gestão do trabalho proposto. Esse projeto constituía possibilidade concreta de efetivar a função do Cecco Previdência como dispositivo no território visto que a vizinhança

---

[7] Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC) "é uma proposição de acompanhamento de pessoas com deficiência, compreendida como resultante de um campo de ações multissetoriais que se desenvolvem com participação comunitária, apresentada por organismos internacionais como alternativa para lidar com as desigualdades vividas por esse segmento social, e para ampliar a cobertura assistencial em reabilitação. Entre eles: ILO, UNESCO, UNICEF, WHO (Community-based rehabilitation – CBR), 1994-2004". (Oliver et al, 2004)

com a Associação atualizava a potência do serviço para instaurar outros modos de funcionamento.

Maria Cecília Galletti defende que a potência do Cecco Previdência de se avizinhar, de agenciar projetos comunitários faz esse serviço ser compreendido como um dispositivo que cartografa estratégias de resistência à exclusão no território, propondo projetos e intervenções produtores de coletivo, transformador do *eu* em *nós*.

O Centro de Convivência construiu um trabalho efetivo a partir da brinquedoteca comunitária, e no final de 2005 amplia sua atuação e abre mais uma brinquedoteca em parceria com a Unidade Básica de Saúde Vila Borges. Na interface com a saúde os cuidados à crianças e adolescentes em comunidades carentes de recursos mostra-se uma alternativa mais que viável: transforma-se em alternativa de vida para muitas crianças.

Em 2007, quando passamos a compor a equipe de profissionais do Centro de convivência, uma das funções era estar próxima ao trabalho do projeto das brinquedotecas, fortalecendo as práticas que esse serviço propõe na atenção a crianças e adolescentes.

Se, em um primeiro momento, esse trabalho compõe nossa trajetória profissional, pois amplia a atuação na atenção à infância e à adolescência, por outro lado, corrobora com o interesse em ampliar o conhecimento sobre a linguagem da atividade lúdica na composição de estratégias de combate à exclusão social de crianças e adolescentes.

Desse modo, a intervenção proposta neste estudo inicia seu percurso a partir do trabalho proposto pelo Cecco Previdência, porém a amplia e assume contornos mais nítidos a partir das práticas cotidianas da brinquedoteca comunitária e no contato com o território onde está instalada.

"Alguns poderiam questionar: onde é possível encontrar essa humanidade tão resistente, viva, fulgurante? Na esteira de Walter Benjamin, diríamos que está viva em fragmentos da sociedade, teimosos em resistir".
(Oliveira, 2006)

4. – DESCOBRINDO O TERRITÓRIO

Um estudo que se avizinha do campo social pressupõe que aceite o desafio do território. Volta-se pretendendo pensá-lo pela sua construção histórica tecida pelas relações políticas, socioeconômicas e culturais. No território coexistem e se constroem diferentes maneiras de existir, sonhar, viver, trabalhar, realizar trocas sociais.

O bairro do Jardim D'Abril não difere de muitos outros bairros da periferia da cidade de São Paulo: as mesmas necessidades e carências. Porém, no contato com a comunidade local, singularidades, particularidades daquele território foram se fazendo presentes demonstrando ser o território, ao mesmo tempo, parte e construtor da própria história

Antes de nos remetermos ao histórico do bairro e suas particularidades é preciso retomar brevemente alguns temas genéricos que, de alguma maneira ajudaram a compor o território da forma encontrada hoje.

4.1 A Realidade Urbanística

O processo de urbanização que, ao longo da história foi transformando a cidade de São Paulo, caracterizou-se por processos especulativos que expulsaram milhares de famílias de baixa renda para a periferia da cidade. Para Milton Santos, a nova ordem urbana transformou a cidade de São Paulo em valorizada cidade econômica em detrimento da cidade social, fomentando, cada vez mais, a desigualdade entre seus moradores. (Santos, 2008)

Um exemplo dessa desigualdade é representado pelo crescimento das favelas que ultrapassou a urbanização propriamente dita e hoje persiste como um fenômeno social de difícil solução. Na cidade de São Paulo as favelas cresceram na década de 1990 no ritmo explosivo de 16,4% ao ano. Davis (2006) aponta com precisão sobre o futuro das grandes cidades em função do processo de favelização que não para de aumentar. Para o autor a cidade do futuro não será dos edifícios de vidro e aço, mas, sim, dos blocos de cimento e restos de madeira. "Em vez das cidades de luz arrojando-se aos céus, boa parte do mundo urbano no século XXI instala-se na miséria, cercada de poluição, excrementos e deterioração". (p. 29)

Na paisagem urbana alterada da cidade de São Paulo, ganham forma e evidência as transformações que, nas últimas décadas, afetaram Estado, economia e sociedade. Nos espaços da cidade e em seus artefatos estão cifrados os modos de circulação e distribuição de riqueza, cada vez mais desigual; as mutações do trabalho e das formas de emprego, com sua legião de sobrantes do mercado de trabalho; a revolução tecnológica e os serviços de ponta, que se encontram nas fortalezas globalizadas da cidade; os grandes equipamentos de consumo e seus circuitos ampliados do mercado que levam à privatização de espaços e serviços urbanos. Nesse cenário contrastado crescem a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana. (Telles & Cabanes, 2006)

O modelo de urbanização, com o inchaço das periferias, obrigou São Paulo a conviver com problemas que nos parecem insolúveis: mora-se longe do local de trabalho, o sistema de transporte é falho, o trânsito é caótico, a oferta de água segue limitada, o saneamento básico, idem, a poluição lança sinais de advertência e a violência assusta a todos. Vivemos as urgências e os perigos do cotidiano e esquecemos de olhar a cidade como um todo, em seu conjunto.

Disseminadas no espaço, as grandes cidades como São Paulo, são percebidas pela população de forma fragmentada, levando as pessoas a perderem a experiência do urbano, enfraquecendo os laços de solidariedade e a ideia de pertencimento. Produz-se, assim, a perda de significados das formas urbanas e, portanto, uma incapacidade de sentir a cidade como um bem coletivo. O sistema urbanístico adotado no Brasil leva a sérios resultados, dentre eles a dificuldade de se apropriar do espaço urbano como cidadão de direitos.

Entretanto, é exatamente a possibilidade de nos reconhecermos historicamente no entorno físico e social que permite a criação de uma identidade cultural. Nesse sentido, o território urbano deve ser pensado como totalidade complexa que é, sendo recuperado como espaço público de discussão e realização, fortalecendo o desenvolvimento de experiências culturais pelo exercício da cidadania. (Brarda & Rios, 2004)

4.2 O Efeito sobre os Habitantes

Aos moradores de baixa renda, a cidade, muitas vezes, apresenta-se imaterial. Onde o dinheiro é a medida de tudo, a economização da vida social impõe a competitividade e a selvageria; a relação dos moradores com a cidade torna-se tensa e desrespeitosa; a estrutura urbana segregadora concretiza, cada vez mais, as consequências dessa realidade de

confinamento à população de baixa renda. O sentido de cidadania se esvai, o discurso do medo e da insegurança invade o imaginário, impedindo que se enxergue a realidade. Constrói-se a figura do inimigo e procura-se proteção contra o mesmo.

A suspeita de que a vítima é sempre culpada é resquício de um Brasil arcaico que sempre viveu processos sociais excludentes. A questão social e a desigualdade sempre foram tratadas no Brasil com resquício de culpabilização da pobreza e dos pobres. A miséria, a ignorância, a pobreza aparecem no imaginário popular como estado da natureza ou responsabilidade do miserável, pobre, analfabeto. Não há empenho visível em revelar as tramas das relações que produzem e reproduzem as desigualdades sociais. Ao se criminalizar o outro, defende-se, mais uma vez, a ordem estabelecida e as desigualdades podem ser apresentadas como manifestações de fatalidades, carências, heranças. (Ianni, 1996)

Assim, no contexto social em que vivemos o fracasso em definir argumentos capazes de contornar os impasses contemporâneos resulta em ceticismo e desconfiança, tanto em relação ao Estado como em relação à sociedade. Os estudos atuais, porém, trazem a inflexão de que as desigualdades deixam de ser naturais, a pobreza torna-se uma questão política e iniciativas de proteção social mais amplas e articuladas no campo dos direitos sociais desloca a perspectiva de responsabilização individual pela miséria. (Martins, 2005)

Entretanto, a implicação do processo de urbanização desenfreado e sem limites tem sido percebida como dificuldade em poder compartilhar os espaços públicos, em vivenciar a cidade como um produto coletivo. A noção de coletivo, de comunidade se esvai e fragiliza os laços sociais. A cidadania que se instaura pela possibilidade do ser humano de inserir a sua singularidade por meio de seu gesto, fratura-se.

Os processos de exclusão, da falta de encontro com o outro humano em uma cidade que não acolhe, mas discrimina; o sofrimento derivado da carência, da miséria, da falta de confiança provoca um sofrimento psíquico que é decorrente de fraturas da cidadania, ou como nos diz Safra (2002), são sofrimentos provocados pelo estilhaçamento da ética, fenômenos que se encontram na literatura psicológica e social sob a categoria de exclusão social. Os sofrimentos derivados da humilhação, do desenraizamento, da invisibilidade, da tecnologia opressora provocam no ser humano uma inércia equivalente à morte ou o lança em atividade que perpetua o próprio desenraizamento.

Para o autor, abordar a clínica historicamente significa dizer que a subjetividade humana sofre alterações de acordo com o momento histórico, assim como implica afirmar que o homem, a subjetividade humana, o psiquismo humano, deve ser sempre pensado em conjunção com o mundo. Isso reflete um posicionamento contra certa maneira de enxergar a subjetividade humana a partir do individualismo ou como um fenômeno intrapsíquico. Mais do que nunca há a necessidade de abordar o acontecer humano com as peculiaridades e as características do mundo atual.

Humilhação e invisibilidade são experiências constantes vividas pela população de baixa renda. A humilhação, decorrente de um processo de exclusão social, mostra o impedimento do ser humano de participar do campo social como um todo, além de ser considerado inferior e desprezível pelas pessoas das classes dominantes.

Gonçalves Filho (1998) em seus estudos sobre humilhação aponta com propriedade para o sofrimento que se instaura quando o indivíduo de baixa renda ao se aventurar pelos espaços urbanos facilmente sente seu caráter expulsivo e excludente. Para o humilhado, que carrega um sofrimento político corrosivo, os espaços urbanos são espaços imantados pelo poder de segregar, pelo poder de sempre atualizar a desigualdade de classes.

Nada mais angustiante que não poder compartilhar de algo que é seu, da fruição de um bem que só pode se perfazer quando está mantida a possibilidade de fazê-lo circular sem deixar de ser meu. Gonçalves Filho (1998) refere que nossa humanidade é o que somos e o que possuímos, é o que somos através do que possuímos. Assim, é preciso que a posse de bens não represente um apego para podermos existir no meio deles, liberando-nos; liberando-nos da coincidência com coisas. Para experimentá-lo seria preciso que nossa satisfação pessoal não se fundamentasse na insatisfação dos outros, na exclusão e no servilismo do outro. Nada mais difícil em uma sociedade de classes.

> "Para os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é frequentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam e com quem quer que estejam. O sentimento de não possuírem direitos, de parecerem desprezíveis e repugnantes, torna-se-lhes compulsivo: movem-se e falam como seres que ninguém vê". (p. 17)

A invisibilidade traz a experiência de não ser visto no campo social. Trata-se de uma situação que vem quase sempre acompanhada pelo sentimento de humilhação, porém a

experiência de não ser visto ganha relevância. Para Safra (2004) o mal-estar decorrente dessa situação pode ser a desesperança e amargura e, em casos extremos, deflagram comportamentos violentos como forma de alcançar a visibilidade.

A impossibilidade de compartilhar o mundo traz angústia que, na clínica winnicottiana é reconhecida como o sentimento de não existir no meio dos outros, não existir para os outros e não consentir a própria existência. Winnicott (1975a) menciona que seja qual for a definição a que se chegue a respeito da criatividade, esta deve incluir a ideia de que a vida vale a pena ser vivida, a ponto de a criatividade ser uma parte da experiência de vida de cada um. O autor afirma que para ser criativa, uma pessoa precisa existir, e ter um sentimento de existência, não na forma de uma percepção consciente, mas como uma posição básica a partir do qual operar.

4.3 Meio Ambiente Sociocultural

Na democracia proposta por Winnicott (1975c) a sociedade existe como estrutura ocasionada, mantida e constantemente reconstruída por indivíduos. Não há, portanto, realização pessoal sem a sociedade, assim como é impossível existir sociedade independentemente dos processos coletivos de crescimento dos indivíduos que a compõem. Uma sociedade democrática é uma sociedade bem ajustada a seus membros saudáveis e não o contrário.

Um meio ambiente sociocultural que integra na justa medida é aquele que impõe as regras e limites naturais de cada cultura e capaz de se apresentar como suporte fidedigno, com as características básicas de *holding*, manejo e continuidade. O ambiente que passa a não mais responder como suficientemente bom relaciona-se diretamente às contradições culturais impostas ao indivíduo de baixa renda em função da desigualdade, da discriminação, da intolerância, do preconceito. A liberdade para crescer, criar e contribuir que, na teoria do amadurecimento é tão importante ao indivíduo, é a mesma essência da tendência democrática, que necessita de um apoio consciente da sociedade. (Guimarães, 2001)

A confrontação com carências continuadas em função do tempo de exposição a estas situações podem levar a situação de vulnerabilidade subjetiva, assim como, poderiam ser geradoras do não desenvolvimento de uma atitude de *concern* – de preocupação consigo mesmo e com o coletivo.

4.4 O Bairro do Jardim D'Abril

Ao longo do trabalho realizado na brinquedoteca começamos a conhecer o bairro, sua história e a comunidade local. Essas informações nos chegam por intermédio das narrativas de líderes comunitários, das crianças, e dos adolescentes. Moradores que vinham conversar traziam sempre uma história, um fato ligado à história do bairro. Optou-se por compor a história do bairro utilizando narrativas e documentos contendo fatos sobre o bairro e a comunidade.

Afetado pelas transformações urbanas o bairro do Jardim D'Abril pode ser um exemplo da realidade que tem afetado a cidade de São Paulo, assim como outros bairros periféricos da cidade. Pertencente ao Distrito do Rio Pequeno – um dos cinco distritos que compõem o bairro do Butantã na região Oeste do município de São Paulo, cujo índice de vulnerabilidade é o segundo pior da região.

Segundo dados fornecidos pela Subprefeitura do Butantã, o Distrito do Rio Pequeno caracteriza-se pela falta de infraestrutura urbana, população com baixo índice de escolaridade, dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Tal distrito constitui a maior concentração populacional da região administrativa do Butantã (111.756 habitantes, ano 2000) totalizando trinta por cento da população da região.

O bairro do Jardim D'Abril teve seu período de urbanização na década de 70, com o nome regional de Bussocaba. É uma área de nascente de córregos, um pequeno vale de captação das águas, que foi rapidamente urbanizado, área essa encravada entre dois morros: um integrando a grande fazenda (não urbanizada até então) da família Matarazzo que hoje abriga o condomínio horizontal de alto padrão Parque dos Príncipes, e outro, zona industrial, onde grandes terrenos abrigavam galpões, marcando os limites e limiares entre os dois mundos.

Segundo as palavras de uma líder comunitária essa foi uma época muito difícil para os moradores que foram chegando ao bairro.

> *Em 1972, quando vim morar no Jardim D'Abril, podia contar as casas. Era um barro tão liguento que saía na rua e caía. Não tinha luz nem água. (…) Os poços que a gente tinha a água era muito pouca e não dava para o dia todo. Quando lavava a roupa a água chegava no fim. À noite nunca tinha água. Por causa da pobreza do pessoal a gente não*

tinha balde grande pra pôr água. Era tudo latinha pequena e não tinha como guardar uma água pra noite. (…) Tinha e tem minas aí na rua de baixo que o povo servia delas, mas a água é meio salobra. E na rua de baixo aí os poços de água com um metro dava água. É uma região com muita água. (…) Onde tem o condomínio Parque dos Príncipes era uma grande área com eucaliptos. A turma ia lá para buscar lenha para poder queimar, por que quem morava aqui era tudo gente pobre, o gás acabava ficava até 15 dias sem comprar. Ia lá, tinha que sair correndo porque tinha guarda.

O território abrange os bairros Jardim D'Abril, Jardim do Lago e Jardim Imperial. A área permanece como uma "ilha", pois tendo como limites o Município de Osasco, o Condomínio Parque dos Príncipes, a avenida Politécnica e a Rodovia Raposo Tavares, tem como característica uma topografia bastante acidentada, dificultando a mobilidade das pessoas com problemas de locomoção pelo bairro.

4.5 As Favelas

Zona de moradia de classe média e classe média baixa, com cerca de 14.000 habitantes, conta hoje com duas grandes áreas de habitações precárias (favelas já consolidadas), que abrigam cerca de 2.000 pessoas: as favelas Jardim D'Abril I e II, totalizando 298 e 447 domicílios, respectivamente, segundo microdados do IBGE no censo demográfico realizado em 2000.

O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS[8] do Distrito Rio Pequeno está entre 5 e 6, o que indica um grande número de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Nas favelas do Jardim D'Abril o IPVS é 6, que segundo dados da Fundação SEADE, indicam uma vulnerabilidade muito alta e é o segundo dos dois piores grupos em termos da dimensão

[8] Esse novo indicador permite ao gestor público e à sociedade uma visão mais detalhada das condições de vida do seu município, com a identificação e a localização espacial das áreas que abrigam os segmentos populacionais mais vulneráveis à pobreza. O IPVS baseou-se em dois pressupostos. O primeiro foi a compreensão de que as múltiplas dimensões da pobreza precisam ser consideradas em um estudo sobre vulnerabilidade social. Nesse sentido, buscou-se a criação de uma tipologia de situações de exposição à vulnerabilidade que expressasse tais dimensões, agregando aos indicadores de renda outros referentes à escolaridade e ao ciclo de vida familiar. O segundo pressuposto foi a consideração de que a segregação espacial é um fenômeno presente nos centros urbanos paulistas e que contribui decisivamente para a permanência dos padrões de desigualdade social que os caracteriza. Isso levou à utilização de um método de identificação de áreas segundo os graus de vulnerabilidade de sua população residente, gerando um instrumento de definição de áreas prioritárias para o direcionamento de políticas públicas, em especial as de combate à pobreza. Para tanto, entendeu-se que os resultados precisavam ser fortemente detalhados do ponto de vista espacial, de forma a permitir o desenho de ações locais focalizadas, especialmente por parte do poder público municipal (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Fundação SEADE).

socioeconômica, e grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e escolaridade e presença significativa de crianças pequenas permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza.

Segundo documento da Fundação SEADE entre os fatores que compõem as situações de vulnerabilidade social estão: a fragilidade ou desproteção ante as mudanças originadas em seu entorno, o desamparo institucional dos cidadãos pelo Estado; a debilidade interna de indivíduos ou famílias para realizar mudanças necessárias a fim de aproveitar o conjunto de oportunidades que se apresenta; a insegurança permanente que paralisa, incapacita e desmotiva no sentido de pensar estratégias e realizar ações com o objetivo de conseguir melhores condições de vida.

A favela do Jardim D'Abril I concentra 1.333 moradores, com predomínio de crianças, adolescentes e jovens; 12% dos moradores estão na faixa etária de 0 a 4 anos, 13% de 10 a 14 anos, 13% de 15 a 19 anos, e 12% estão na faixa de 20 a 24 anos. Na favela Jardim D'Abril II, com 1818 moradores, também há maior presença de crianças e adolescentes: 15% estão na faixa de 0 a 4 anos, 11% de 5 a 9 anos, 12% de 10 a 14 anos, 11% de 15 a 19 anos, e 12% entre 20 a 24 anos.

Segundo dados sobre o levantamento realizado pelos técnicos da Supervisão de Ação Social (SAS) da Subprefeitura do Butantã junto às lideranças comunitárias, em março de 2000 na Favela do Jardim D'Abril II, constatou-se que os moradores tinham, de estudo, em média, de três a seis anos, e 83% dos chefes de família percebiam até três salários mínimos. A população era formada majoritariamente por migrantes nordestinos com significativa presença de pessoas com algum tipo de deficiência.

Apesar das favelas terem iluminação pública, água, pavimentação, e coleta de lixo, a ausência de saneamento básico é notória. Outra característica da área é o risco de deslizamento de morros afetando os barracos. Dentre os problemas da favela citados por moradores destacam-se o desemprego, a falta de espaço para práticas esportivas, a ausência de política habitacional e assistencial, falta de equipamentos sociais e culturais, gravidez precoce, violência, e moradias em áreas de risco.

Os poucos equipamentos sociais: um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), uma Escola Municipal de Ensino Fundamental

(EMEF), e uma Unidade Básica de Saúde (UBS) – não é o suficiente para atender à demanda local, situação esta agravada pela proximidade da fronteira com o Município de Osasco, que muitas vezes prejudica a tomada de decisões por parte do poder público; não há uma concordância sobre "quem" responde sobre alguns problemas: se a Prefeitura do Município de São Paulo ou do Município de Osasco.

De acordo com o CECAE, esses fatos, associados à velocidade de instalação de novas famílias, não permitem o desenvolvimento de uma "identidade" local, por meio da qual os problemas cotidianos possam ser resolvidos. Tem-se, assim, um coletivo não assistido pelo poder público, que não tem estrutura para autoarticulação.[9]

O trabalho desenvolvido por Fátima C. Oliver et. al. no bairro Jardim D'Abril retoma os mesmos problemas abordados anteriormente. A autora refere que o grau de organização popular dos moradores do bairro que garantiu a conquista de bens coletivos desfez-se nas últimas décadas:

> "Aliado a isso, o crescimento populacional acelerado, a ocupação desordenada dos espaços, especialmente pelo adensamento das favelas, e o aumento continuado da violência e da pobreza, provocaram mudanças nas formas de sociabilidade dos moradores entre si, e nas relações que estabelecem com o território, como o esvaziamento das atividades coletivas e realizadas em espaços públicos. A inexistência de políticas públicas na área, exceto as clássicas, e a descrença dos moradores no poder público e na ação política, geram sentimentos de impotência". (Oliver et. al., 2004, p. 286)

Porém, nem sempre foi assim. Pela narrativa da líder comunitária compreendemos que no início da formação do bairro, os movimentos sociais ganharam força com a articulação e o trabalho conjunto dos moradores que foram reivindicando a escola, asfalto de ruas etc.; esse foi o início da luta por melhorias no Jardim D'Abril, que, segundo ela, trouxe as escolas, o posto de saúde, o transporte público.

---

[9] CECAE – Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais do Fundo de Cultura e Extensão Universitária. O trabalho executado recebeu o título: *A Comunidade e o Ambiente no Jardim D'Abril: cidadania, educação e compromisso*. O Projeto posto em prática em 2002/3,visava integrar e mobilizar a comunidade em busca de soluções para os problemas cotidianos, e de melhoria de vida, conta com o apoio de docentes e de algumas unidades de ensino. Foi desenvolvido com o apoio do Fundo de Cultura e Extensão e pela COSEAS – Coordenadoria de Assistência Social-USP (bolsa-trabalho).

4.6 As Reivindicações e Conquistas

Nossa narradora deixa claro que a história de lutas nunca termina. Um tema ou um problema os aglutina, em seguida se dispersam e, novamente voltam reivindicando alguma outra necessidade, porém, segundo a mesma, nos dias atuais, essa articulação tem sido cada vez mais difícil ou fica restrita aos mais velhos que já têm essa história de lutas.

> *(…) Aí quando começou a Teologia da Libertação a gente participava da igreja e tinha encontros bíblicos nas casas, novenas de Natal, também na quaresma e o povo foi se descobrindo, começou a conversar. Vinha para uma reunião própria da igreja e saía assunto da comunidade. Descobrimos que todos os loteamentos não tinham escrituras, era tudo grilado, a gente pagava imposto para o dono do terreno. Aí a gente começou a luta, começamos com um grupo chamado grupo de loteamento. Primeiro fizemos uma reunião com uma freira e ela começou a falar um pouco sobre a gente aprender a ir atrás, a cobrar, aí começamos a falar nos grupos, aí nós conseguimos um grupo de 40 pessoas.*
>
> *Depois de tudo organizado, a gente tirou dois moradores de cada rua e este grupo foi muito forte que foi atrás de luz, água, escolas e depois que a gente começou com o trabalho dos loteamentos dividimos em grupos pequenos para poder trabalhar com as outras coisas. Não tinha escola e aí fizeram uma escola de madeira onde hoje é a EMEI. Quando chovia, enchia tudo que para as crianças saírem tinha que pôr banquinhos e mesmo assim com o passar de três, quatro anos fecharam a quarta série. Foi outro começo de trabalhar pela escola. Fomos a várias secretarias e acabou abrindo uma sala. Depois a gente fez um levantamento com os jovens da comunidade, nas favelas. A escola tinha 250 alunos e tinha até 250 crianças até 15 anos analfabetos no bairro, sem escola. Aí começou a luta pela escola e conseguimos o terreno que hoje é a favela do Estado. E construíram a escola em outro lugar. Acabou o terreno sendo ocupado.*

Nossa narradora informa que até hoje existem moradores sem escritura de seus terrenos e casas. O movimento da igreja que tanto auxiliou nas reivindicações e organização da comunidade também sofre transformação. Nessa época referida pela moradora, a Teologia da Libertação trabalhava com os movimentos populares, conscientizando-os e apoiando-os em suas reivindicações. Atualmente, no bairro, a igreja católica está representada pela atuação da Pastoral da Criança e Pastoral Social.

As reivindicações dos moradores do Jardim D'Abril voltam-se para as melhorias do bairro e às crianças, melhorias vinculadas, na memória dessa líder comunitária, aos governos que as realizaram:

> *(…) A luz chegou nos anos 80, com Maluf no governo. A água veio no mandato da Erundina. Na época do Jânio foi mais difícil, a gente não teve trabalho grande, não conseguia nada porque você ia lá era um administrador, aí ele marcava para você voltar daí dois meses. Aí quando voltava era outra pessoa. A época do Jânio inteira foi desse jeito. Quatro anos e a gente não conseguiu nada. (…) O posto foi na época do Mario Covas.*
>
> *(…) Conseguimos a igreja, as escolas, o posto. O que reforçava mais as pessoas naquela época a lutar era a bronca que tinham da ditadura e saber que não tinha nada. Esse pessoal está quase todo aí. Quando fomos pedir o ônibus para os deficientes, reunimos quase 100 pessoas. E fizemos uma reunião na época com o Zaratini era secretário, era conhecido no bairro e ficou mais fácil pra gente também.*

O Estado quando deixa de assumir sua função de constituir políticas sociais básicas de qualidade traz como consequência a precarização das condições de moradia, transporte, das ofertas educacionais e culturais, dos serviços sociais e de saúde. Esses fatores acabam por agravar ainda mais os problemas vividos por essa população, que sem ter acesso a bens e serviços no mercado, têm inviabilizadas a sobrevivência, o desenvolvimento, e a emancipação.

4.7 Políticas Sociais e Assistencialistas

A supervisão do trabalho da brinquedoteca em 2007 trouxe a aproximação da realidade do bairro: o convívio diário dos moradores com a falta de segurança; o difícil acesso aos serviços de saúde; a precariedade de recursos; a ausência do poder público. A influência desses problemas e dificuldades leva à compreensão de que os mesmos não estavam à distância, mas próximos, e deveriam ser compreendidos não como problemas "daquelas" pessoas, mas como problemas da cidade e, portanto, de todos nós e que a nós também pertencem.

Andar pelas ruas do bairro com as crianças, experimentar cotidianamente com elas experiências diversificadas nos propiciou ver, ouvir e conhecer a realidade através de seus

olhos e sua compreensão. Valorizar as expressões utilizadas por elas em interação com seus outros sociais, ouvindo-as e vendo-as como sujeitos pertencentes e produtores de lugares e culturas na vida, implicou reconhecer que é no interior desses complexos modos de organização que a infância passa a adquirir contornos mais nítidos, sendo neles e por eles construída, muitas vezes, destruída e reinventada.

Apesar de tantos movimentos e lutas, percebemos em contato com a comunidade, que homens e mulheres, pela necessidade imediata e para lidarem com as urgências da vida, necessitam dos projetos de assistência social que o Estado fornece tais como o leite, o transporte gratuito até a escola, remédios, programas de renda mínima, dentre outros, e acomodam-se nessa política assistencialista.

Atualmente torna-se evidente a dificuldade para que novas pessoas venham ocupar o lugar dos que lutaram tanto pela formação do bairro. Hoje, na tentativa de suprir as carências mais urgentes são ativadas as novas e velhas formas de clientelismo e tutelagem ou, então, as linhas tortas que se faz de forma menos perceptível, pelas quais se dá a disputa por recursos e poder nos agenciamentos locais. Para muitos, no intuito de escapar da oscilação dos projetos de assistência social que mudam conforme o gestor de plantão ou por simplesmente deixarem de existir por falta de recursos, adota-se o mais seguro: seguir as lealdades políticas do velho e persistente clientelismo ou contar com a solidariedade ativa do chefe local do narcotráfico que mobiliza comerciantes, perueiros, e conseguem pequenos favores.

Na comunidade as associações de moradores, escolas, o equipamento de saúde, e as igrejas, aparecem com função importante de oferecer apoio, desenvolver estratégias de cuidado e redução de vulnerabilidade, principalmente em relação à infância. Preocupadas com a falta de perspectivas, de emprego e com o recrudescimento da violência, criam mecanismos oferecendo à população possibilidades de convivência, lazer, e projetos articuladores de rede de suporte e sustentação social.

Na brinquedoteca as crianças chegavam, a maioria, sem acompanhamento de um adulto, sozinhas. Tinham trânsito livre pelas ruas, revelando uma independência precoce, em muitos casos.

Pais e mães saem para trabalhar muito cedo e voltam ao anoitecer. Crianças e adolescentes assumem responsabilidades domésticas para que os pais possam trabalhar ou trabalham ajudando os pais no orçamento doméstico. Filhos mais velhos cuidam dos menores,

levam à escola, vão buscar, cuidam da casa. Quando falham em suas funções de adultos, sofrem com as punições físicas. Na brinquedoteca, muitas vezes, as brincadeiras eram interrompidas para que alguns meninos pudessem cumprir suas outras obrigações.

A questão financeira também constituía agravante, uma vez que os adolescentes tentavam ganhar algum dinheiro para ajudar seus pais. Vasculhar lixo e vender no ferro-velho, carregar compras, ajudar vizinhos em alguma construção ou ir trabalhar com o pai eram algumas atividades que rendiam algum dinheiro. Reproduzia o trabalho informal, a situação de subemprego que seus pais ou familiares vivenciavam. Sabe-se que é sobre os mais jovens que recai o maior peso do desemprego e do encolhimento das alternativas de um trabalho estável e promissor. Em torno dos jovens se cristalizam as diversas formas de trabalho precário, em torno de suas figuras se entrecruzam os fios de um mundo social que vem se desenhando nas dobras do mundo fordista que se desfaz.

> "A experiência do trabalho incerto e descontínuo, as esperanças frustradas de um emprego regular e a impossibilidade de outro futuro que não seja o círculo fechado tramado entre o trabalho precário e o desemprego, termina por alterar as relações com o trabalho, com o emprego, com o sindicalismo e com a política. E tudo isso se desdobra na erosão das referências "de classe" a partir das quais as identidades eram definidas e os critérios de reconhecimento de si e dos outros eram construídos". (Telles & Cabanes, 2006, p. 90)

Um dos meninos que frequentava a brinquedoteca vivia angustiado com sua condição impotente de criança de agir como provedor da família. Por mais que falássemos que ainda era uma criança e que o papel do adulto era provê-lo e não o contrário, sentia-se extremamente culpado por não poder ajudar a mãe a criar os dois filhos e sustentar sua casa. Seu grande sonho era entregar panfletos de propaganda, pois assim poderia ganhar algum dinheiro e ajudar sua mãe.

O desemprego intermitente e prolongado, o emprego incerto e descontínuo, o constante entra e sai do mercado são fatores que alteram e desestabilizam as referências que sempre pautaram e ritmaram a vida social: os tempos de trabalho e os tempos da vida perdem as sincronias que os dispositivos disciplinares do mundo fordista impunham, esfacelando-se as fronteiras dos espaços/tempos públicos de trabalho e os espaços/tempos privados de não trabalho. Telles & Cabanes (2006) referem que isso serve como indicação de que talvez se tenha de mudar o foco das atenções para os vetores horizontalizados de relações articuladoras

do trabalho, a cidade e seus espaços, para outros agenciamentos e outros eixos em torno dos quais desigualdades, controles e dominação se processam, afetando as formas e o sentido da vida.

Peter Pál Pelbart considera que está em questão o poder sobre a vida em uma época em que não nos são vendidos apenas produtos, mas, sim, formas de vida. Consumimos a todo o momento formas de viver, de pensar, sentir, morar e vestir, instalando-se um novo modo de relação entre o capital e a subjetividade. (Pelbart, 2003)

Robert Castel nomeia como desfiliação o estado de pobreza em que vivem milhares de pessoas na cidade de São Paulo. A desfiliação é a dissociação do vínculo social que alguns grupos exprimem de modo particular. O autor trabalha com o conceito de desfiliação na conjugação de dois vetores: um eixo de integração/não integração pelo trabalho e o eixo de inserção/não inserção em uma sociabilidade sociofamiliar. Essa forma de compreender as populações mais suscetíveis parece-nos a mais adequada, pois destaca que esses grupos populacionais não estão ameaçados somente pela insuficiência de seus recursos materiais, mas, também, fragilizados pela labilidade de seu tecido relacional, em processo de desfiliação ou ruptura do vínculo social. (Castel, 1994)

Estar dentro da zona de integração significa dizer que o indivíduo dispõe de garantia de trabalho permanente, e que pode mobilizar suportes relacionais sólidos. Por outro lado, a zona de vulnerabilidade associa precariedade de trabalho e fragilidade relacional, e a zona de desfiliação conjuga ausência de trabalho e isolamento social. Uma vez que as fronteiras não são rígidas, a porosidade entre elas implica dizer que, muitas vezes, a desfiliação se alimenta da turbulência da vulnerabilidade, sobretudo se a precariedade do trabalho estiver associada à fragilidade relacional.

4.8 Domínio da Violência e do Crime Organizado

Além do desemprego, o bairro sofre com a violência, o tráfico de drogas e o crime organizado. Em uma comunidade dominada pelo chefe do narcotráfico e do crime organizado, não raro vivíamos situações tais como: helicópteros da polícia sobrevoando a comunidade, a brinquedoteca; policiais ostentando armamento pesado; batidas policiais significando sinal de perigo para quem estava por perto demonstrando que ambos os lados, policiais e bandidos, representavam risco para nós.

Apesar de não haver indicadores disponíveis sobre a violência no território, os altos índices de homicídios, agressões e outras manifestações violentas eram evidentes. Meninos e meninas sempre contavam histórias trágicas e de violência. Constituíam fatos do dia a dia, histórias de gente que morreu aqui e ali, rumores que circulam pelas ruas. A experiência da violência cotidiana ganha figurações concretas como algo da vida, um realismo de quem se ocupa das coisas da vida, configurando-se de diversas maneiras: se não é o "presunto" na rua, como eles mesmos se referiam, é o caminho dos que entram no mundo da droga e do crime, atravessando os espaços da sociabilidade cotidiana.

Em muitos momentos ouviam-se histórias sobre como essa violência ganhou força na década de 1990, época em que o número de jovens mortos pelo tráfico era assustador. Os moradores relataram que, atualmente, o líder do tráfico os protege: não há roubos ou mortes, sentem-se seguros em suas próprias casas. Porém, obedece-se a uma lei, a lei do crime organizado. Percebe-se esse limite tênue entre segurança e insegurança e perigo nas próprias crianças e adolescentes. Não raro andávamos pelo bairro e eles iam nomeando: *aqui pode andar, mas ali não, é perigoso*. Em alguns lugares somente podíamos circular em companhia de morador ou liderança do bairro mais conhecido.

Marisa Feffermann em seu estudo sobre os jovens que fazem parte do tráfico de drogas refere que na sociedade atual observa-se cada vez mais a participação juvenil nos grupos que atuam no mercado ilícito das drogas, universo no qual a violência dissemina-se rapidamente.

> "O aumento da violência decorre, em particular, da ação de jovens do sexo masculino moradores de grandes cidades, que destituídos de força para agir não percebem a capacidade que têm de modificar a si próprios e ao mundo. A ameaça do medo constante gera consequências: falta de solidariedade, indiferença em relação à miséria, tolerância com a corrupção, e impunidade; a situação banal da violência torna-se um forte aliado para sua precipitação". (Feffermann, 2006, p. 164)

A autora menciona que a relação direta entre pobreza e violência não existe. Porém, há a violência estruturada perpetrada pelo Estado, que tem oprimido, ao longo dos tempos, grande parcela de população que está sob situação de vulnerabilidade social e em decorrência disso, vive situações de desrespeito e privações. Essas condições não são definidoras da adesão ao crime, mas podem ser uma vereda propiciadora para que os setores ilegais e criminosos se expandam, como o tráfico de drogas. "É nesses lugares que o tráfico torna-se visível, em

regiões em que o Estado é omisso e/ou violento. Esses lugares tornam-se campos férteis para atividades ilícitas". (p. 14)

4.9 A Desagregação Social das Famílias

Em relação às famílias, estas parecem ser o primeiro alvo de desagregação social que advém do fato da precarização das condições de alimentação, moradia, emprego e transporte, das ofertas educacionais e culturais, dos serviços de saúde e sociais. Nessas condições, não tendo como comprar tais bens e serviços no mercado, a família de baixa renda passa a ter suas condições básicas de sobrevivência, desenvolvimento e emancipação inviabilizadas.

Na teoria winnicottiana a família fornece o ambiente para que a criança tenha suas necessidades atendidas, em continuidade ao trabalho iniciado pelo pai e pela mãe. O ambiente familiar fornece os primeiros passos de independência da criança, da mesma forma que concede a esta a possibilidade de retorno à dependência sempre que o desafio lhe trouxer dificuldades acima de seus recursos já desenvolvidos.

Sandra Maria Galheigo afirma que a função da família de ser provedora e cuidadora fica prejudicada tanto pela falta de recursos materiais quanto pelo grau de tensão dos provedores que deixam ou ficam impedidos de exercer de forma plena a sua função de acolhimento, desenvolvimento e manutenção de seus membros. Se antes a família era o espaço preferencial de estabelecimento de vínculos de confiança, aprendizagem de valores e da mediação de experiências, na modernidade contemporânea, agora passa a compartilhar suas atribuições com outros atores, mediadores e/ou instituições sociais. (Galheigo, 2003)

> "A fragilização da estrutura familiar, da mesma forma que a precariedade da inserção no mundo do trabalho, circunscreve a zona de vulnerabilidade relacional, sobretudo para as famílias mais desprovidas, que não têm necessidade de ser uma forma universal para transportar consigo efeitos sociais destrutivos. Ela representa uma correnteza que, ao misturar-se com outras águas, alimenta o viveiro da desfiliação". (Castel, 1994, p. 42)

Para Cinthia Sarti a vulnerabilidade da família pobre ajuda a explicar a frequência de rupturas conjugais, diante das expectativas não cumpridas. O homem se sente fracassado e a mulher vê rolar por água abaixo suas expectativas de ter algo mais com o casamento. Em função das rupturas conjugais, seja por separações, mortes ou prisão de um dos cônjuges, o

fato é que a configuração familiar dos meninos e meninas que frequentavam a brinquedoteca nos mostrava que a maioria das famílias era comandada por mulheres. O pai, em sua maioria, ausente e, mesmo quando presente na configuração familiar, é pouco falado. (Sarti, 2003)

Claudia Fulgencio retoma em seu trabalho o papel que o pai desempenha a partir da psicanálise winnicottiana, e o qual tem fundamental importância no processo de amadurecimento do indivíduo.

No estágio de dependência absoluta o pai tem como papel prover a mãe, para que ela possa regredir e ser suficientemente boa para seu bebê. Durante todo o período necessário o pai sustenta a dupla mãe-bebê, provendo e cuidando das coisas da casa, dando contornos às aflições da esposa e substituindo o colo materno quando necessário. Como um terceiro, o pai aparece em relatos como uma espécie de salva-vidas quando a superproteção materna ameaça sufocar seus filhos e, com o caminhar do desenvolvimento, o pai é quem vai fornecer à criança o ambiente estável, indestrutível e acolhedor onde seus filhos vão crescer. (Fulgencio, 2007)

É comum, na comunidade, ouvirmos relatos de mães que foram abandonadas ou não tiveram esse apoio de seu companheiro nesse momento importante da vida. Aparecem fragilizadas e muitas falam de um desamparo na hora de cuidar e serem suficientemente boas para seus bebês. Nesse sentido percebemos crianças que têm que se haver com a fragilidade materna desde muito cedo: da mais tenra idade enfrentam uma mãe muito aquém do que poderíamos considerar suficientemente boa. Como nos diz Radmila Zygouris, uma mãe, muitas vezes, incapaz de conter as angústias do recém-nascido.

> "Acontece de algumas crianças terem nascido num ambiente muito pouco confiável, incompreensível não só para eles, como também para seus pais, razão pela qual não encontram ninguém para acolher suas pulsões que buscam satisfação. Ninguém pode dar sentido às suas experiências, ninguém os sonha e deseja algo para elas. Acontece de algumas crianças atravessarem desertos afetivos, espaços inabitados, violências incríveis". (Zygouris, p. 41)

Fulgencio (2007) refere que a força do ambiente, sua indestrutibilidade e estabilidade dependem, em grande parte, do papel paterno e a falta do pai pode prejudicar e até extinguir essas qualidades gerando problemas específicos como os ligados à tendência antissocial.

Na comunidade o lugar das crianças nessas configurações familiares se modifica e varia conforme a necessidade, mas é comum que as crianças sejam cuidadas por outras pessoas que não a mãe e o pai. No bairro encontramos avós na função de cuidadoras de seus netos ou, também, quem está sem emprego ajuda a levar para a escola, ao médico, enfim, cuida para que a vida caminhe.

4.10 A Sexualidade

A gravidez na adolescência e o envolvimento de jovens com o tráfico de drogas nos mostram a fragilidade dos laços familiares. Ouvia das mães, quase como uma fatalidade, sobre a gravidez precoce. Uma delas diz que se sente felizarda por ser mãe de meninos, pois nessa idade de crianças (13 e 14 anos) se tivesse filhas já seria avó. Como se seu filho engravidasse alguma menina ela não seria avó, não teria essa responsabilidade ou não pudesse prevenir essa gravidez. Na brinquedoteca as meninas brincavam entre elas e com as meninas maiores de 14, 15 anos que estas já estavam ficando velhas para serem mães.

Em um trabalho realizado com os adolescentes que frequentavam a brinquedoteca em parceria com a UBS, mostrou-nos que esta é uma geração informada. Os meninos e meninas sabiam tudo sobre sexualidade, o corpo humano e as funções de reprodução, mas pareciam não ter maturidade para lidarem com essas informações na suas relações de afeto, namoro. As conversas sobre sexualidade, relação homem e mulher, os preconceitos, a homossexualidade eram temas compartilhados pelo grupo de adolescentes, mas pouco falados em casa, com os pais e, muitas vezes, apareciam de uma forma bastante deturpada ou errônea.

Estudo realizado por Byington (2008) na região da Supervisão Técnica de Saúde do Butantã aponta que a gestação em adolescentes não é *per si*, um problema social, pois estas adolescentes podem ter desejado e escolhido a chegada de seu bebê. O problema maior é a exclusão social que acompanha a maioria dos pais e mães adolescentes, em um circulo vicioso no qual causa e consequência se confundem.

Segundo esse estudo, no Jardim D'Abril a proporção de gestantes adolescentes é quase o dobro da região do Butantã. Em números a cada quatro mulheres que dão à luz no bairro, uma tem menos de 20 anos, ou seja, uma taxa de 25%, que corresponde a taxas comparáveis à de países como Togo, Gana e Quênia, onde a taxa de gestantes adolescentes é em torno de 20% a 30%.

Esses dados revelam que muitas vezes não é opção ter filho tão jovem, mas sim, pode apontar a falta de projeto de vida, de perspectivas de um mundo melhor, de estar gostando da escola e ter ambições de futuro melhor. No envolvimento com jovens que fazem parte do crime organizado, meninas engravidam por ordem dos mesmos, nas visitas íntimas nas penitenciárias. As relações de poder que se configuram nos mostram que crianças e mulheres estão submetidas constantemente pela violência presente nos relacionamentos.

4.11 Andanças pela Cidade

Na comunidade os jovens acumulam, dentre outras desvantagens, os pesados parâmetros detectados por Castel (1994): o desemprego, a recorrência de ocupações indeterminadas, os pequenos serviços, a vacuidade ociosa. Em relação à inscrição na família, percebe-se que na fragilidade em que se sustenta, muitas vezes quase nada tem a transmitir em uma trajetória de integração, encadeando os determinantes negativos da identidade: os maus desempenhos escolares, a desqualificação profissional, a penosa ocupação do território e, principalmente, o sentimento de ser estrangeiro em relação às instituições socioculturais e políticas locais. Para o autor, nessa perspectiva, os jovens mostram que a desfiliação não é apenas um estado, mas uma maneira de ser vivenciada nessa relação com o tempo eterno e fugidio, com um passado em que poucas coisas foram transmitidas, seja no âmbito familiar como escolar e culturalmente. “Resta o tédio, as pequenas artimanhas, as andanças pela cidade e as rondas noturnas, o perambular, a vagabundagem no mesmo lugar e sem horizonte e, por vezes, a viagem pela toxicomania” (p. 45).

O exemplo dessas andanças pela cidade, aliada ao subemprego e à pobreza é que em 2007 fomos procurados pela Supervisão de Ação Social da Subprefeitura do Butantã que, sabendo do trabalho desenvolvido pelo Cecco Previdência na brinquedoteca, traz uma questão urgente: a maioria das crianças que fica pelas ruas dos bairros de Pinheiros e Itaim Bibi, na região Oeste da cidade, detectada pelos educadores sociais, provêm do bairro Jardim D´Abril, Butantã.

Segundo as pesquisas realizadas pela Prefeitura de São Paulo 85% das crianças que trabalham nas ruas moram com suas famílias em bairros periféricos ou municípios da Grande São Paulo e vão para as ruas mais centrais da capital, muitas com um adulto ao lado, explorador do seu trabalho.

A situação de desigualdade que ainda persiste no Brasil trouxe-nos uma aceitação da mendicância infantil como consequência natural da pobreza, expressa por fórmulas como “pelo menos assim elas comem”. O fato é que essas crianças e adolescentes, ao frequentarem as ruas também sofrem violências de todos os tipos, passam por situações de humilhação e privação, e o saldo final de perdas geradas por um cotidiano privado de estudo, brincadeiras, afeto, esporte, e lazer é enorme e leva a um ciclo de transmissão intergeracional de pobreza.

A precocidade das relações, das responsabilidades nos mostrava que esses meninos e meninas dificilmente conseguiam lidar sozinhos com suas emoções. A raiva, a agressividade e, muitas vezes, a tristeza e a depressão, eram fardos pesados demais para crianças e adolescentes. Nesses momentos a brinquedoteca surge como um ambiente propício para que essas dificuldades do encontro indivíduo-ambiente aflorassem.

Em uma leitura winnicottiana o ambiente que não supre as necessidades do indivíduo provoca fraturas em seu desenvolvimento. O ambiente suficientemente bom é aquele que oferece ao indivíduo a experiência de criar o ambiente, a manifestação de seu si mesmo.

O projeto da brinquedoteca foi criado na tentativa de produzir o novo, inventando novos desejos, novas associações e novas formas de cooperação. Para Pelbart (2003) a invenção não é prerrogativa de gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é potência do homem comum.

> “Cada variação, por minúscula que seja ao propagar-se e ser imitada torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força viva, quantidade social, potência psíquica e política”. (Pelbart, 2003, p. 23)

Nesse território árido o brincar que parecia não ter lugar afeta de diferentes modos, pessoas diferentes.

"A brinquedoteca "suficientemente boa" não é a brinquedoteca perfeita, tampouco a brinquedoteca ideal, ambas impossíveis de serem imitadas. Neste espaço de ilusão (palavra que vem do latim in lusio, isto é, em jogo) instaurado pela brinquedoteca "suficientemente boa" seus usuários colocam em jogo a vida real, ajustando-a, através da vida imaginária, às suas reais possibilidades de vivê-la. É uma brinquedoteca na medida de cada um e, por isso mesmo, uma brinquedoteca de todos: nela todos encontram seu lugar, uma vez que é capaz de comportar o ser de cada um".

(Fortuna, 2008)

5. – UM LUGAR PARA BRINCAR

Brinquedotecas são espaços configurados para que o brincar aconteça. Elas existem com a finalidade de atender às necessidades lúdicas e afetivas das crianças e, como as crianças e suas necessidades são diferentes entre si, as brinquedotecas também têm que ter flexibilidade e serem diferentes também.

Existem brinquedotecas comunitárias, em museus, circos, creches, escolas, presídios, hospitais, caminhões, e unidades básicas de saúde. Podem ser circulantes ou fixas, enfim, cabem nesse molde inúmeros projetos, porém todas devem ter como eixo o fato de que uma criança precisa brincar, esteja esta criança privada de seu direito por questões médicas, de risco social, em função de alguma deficiência ou outros acometimentos.

Nylse Helena Cunha resgata história das brinquedotecas no Brasil e no mundo e nos mostra a variedade e imenso panorama de diferentes tipos de brinquedoteca que existem atualmente. Na Europa existem *Toy Libraries* – bibliotecas de brinquedos que funcionam emprestando brinquedos às crianças que os levam para casa. Na Suécia as *Lekoteks* atendem crianças com deficiência e ensinam suas famílias a brincar com eles. Em países como Itália, França, Suíça e Bélgica as ludotecas emprestam brinquedos e recebem visitas de crianças. No Brasil as brinquedotecas focam seu trabalho no brincar propriamente dito. Para a Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBRI) esta é um espaço preparado para estimular o brincar, possibilitando o acesso a uma ampla variedade de brinquedos, a partir de um ambiente lúdico. (Cunha 2007)

A preocupação com o direito da criança ao brinquedo parece estar presente no mundo todo. A ITLA – *International Toy Library Association* reúne em seus congressos representantes dos mais diversos países para lutarem pelo direito da criança brincar e pela qualidade do brinquedo que lhe é oferecido. (id. ibidem)

Fortuna (2008) refere que a brinquedoteca não é apenas onde se brinca ou no qual as crianças têm os brinquedos, mas também o ambiente em que se estimula a brincadeira. A autora refere que há brinquedotecas praticamente sem brinquedos e, mesmo assim, podem ser identificadas como tal, pois seus espaços vazios são especialmente ambientados para cada

grupo de visitantes brincar, a partir de poucos jogos e materiais não estruturados disponíveis. Nesse sentido, as brinquedotecas, independente de seu formato, recebem crianças evoluindo em direção ao desenvolvimento de um espaço sociocultural e de expressão lúdica em comunidade e são capazes de suscitar a criatividade e a compreensão de valores humanos.

Portanto, seja qual for sua condição, a criança deve ter seu direito de brincar garantido, o brincar criativo que a possibilita modificar o mundo e a si mesma. Entretanto, a autora alerta para o risco do aprisionamento da ludicidade quando esta fica restrita a momentos e espaços bem definidos, controlando-se a brincadeira, como se fosse possível dirigi-la, uma vez que o ditame da cultura consumista de massas também representa uma tentativa de dominar a atividade lúdica.

> "As preferências lúdicas, cuja padronização pela indústria cultural é efeito da globalização hegemônica, nada mais são do que imposições veladas relativas ao como, com o que, com quem, onde e quando brincar. Associada à infância, tendo esta, por sua vez um estado minoritário e desvalorizado na cultura, a brincadeira – e, por extensão, a preocupação com ela – é considerada 'coisa de quem não tem o que fazer'. Pressionada por um projeto civilizatório pragmático, centrado no enaltecimento da acumulação capitalista e na valorização da utilidade, a ludicidade só é tolerada se produzir algo". (p. 3)

É o que Medrano (2004) aponta como brincar ortopédico cuja preocupação parte do interesse dos adultos em detrimento das necessidades das crianças, gerando intervenções que lidam com categorias disciplinadoras da criança e seu brincar. Porém, uma segunda proposta de trabalho com crianças refere-se aos espaços para brincar cujo objetivo é fazer da atividade lúdica uma tentativa de possibilitar a palavra e a fala dos sem-voz. Para isso é preciso que se compreenda o mundo infantil a partir de uma lógica que lhe é própria, trata-se de pensar que o adulto se integre a esses espaços, interagindo com as crianças, de tal forma que o brincar crie laços sociais.

As restrições impostas à atividade lúdica são restrições a uma ameaça que ela apresenta à ordem estabelecida, a uma subversão de uma determinada ordem e organização social. A atividade lúdica instaura uma nova relação com a vida, possibilita a criação de um novo mundo, estabelece outros jeitos de viver e de fazer, cria novos padrões de sociabilidade permeados pela amizade, pela cooperação e noção de responsabilidade coletiva. Ou como nos

diz Paulo S. Oliveira “a vida vivida como brinco traz universalidade e restitui raízes abaladas por toda a sorte de alienações”. (Oliveira, 2006, p.17)

Nos tempos de competitividade, de individualismo, o brincar na sociedade contemporânea caminha na contramão dos processos hegemônicos. Por isso, as brinquedotecas têm um importante papel no projeto de transformação social e requer, cada vez mais, novos lugares para que se realize plenamente.

Não que nos falte lugares em uma época que nunca foi tão fácil ir tão longe. Em tempos contemporâneos, cuja sociedade valoriza a velocidade, a informação, o efêmero, o descartável, desvalorizando a experiência, tempo e espaço parecem ter outro significado. Os espaços se alargam, se esgarçam, sugerem um mundo sem limites.

Contudo, neste vasto espaço mundial, predominam os não-lugares. Augé (1994) parte da hipótese de que a supermodernidade é produtora de não-lugares. O autor esclarece que um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico. Sem referências individualizadas, os não-lugares são espaços impessoais, de passagem: lugares de ninguém.

Não basta que instalemos brinquedos em salas de espera de unidades de saúde, hospitais ou ambulatórios. Muito menos que lutemos para que cada escola abra sua brinquedoteca, pois o primordial é que cada criança possa fazer valer seu gesto, sua fala e por meio da brincadeira construa algo de seu no mundo. É necessário que o ambiente brinquedoteca possa fazer emergir o novo, a criação. Como caixas de ressonâncias o ambiente das brinquedotecas devem amplificar a voz dos que não são ouvidos, articulando por meio do brincar passado, presente e futuro.

O ambiente que acolhe o gesto criativo permite ao indivíduo mostrar sua presença que, no registro individual, significa a capacidade de se sentir vivo, real e atuante numa realidade que nos coloca frente a frente com a alteridade irredutível do mundo. No registro coletivo, presença significa a possibilidade de subjetividades coletivas ocuparem tempo e espaço sem que sejam obrigadas a lutar tenazmente pela sobrevivência fazendo uso de dissociações defensivas. (Vaisberg, 2004)

Para tanto se faz necessário pensar em uma provisão ambiental que possibilite à criança envolver-se criativamente em seu processo de amadurecimento. Nessa perspectiva, prover para a criança é uma questão de prover o ambiente que facilita a saúde mental individual e o

desenvolvimento emocional, sendo saúde considerada como maturidade de acordo com a idade do indivíduo.

O ambiente suficientemente bom oferece a continuidade do ambiente humano que auxilia a integração da personalidade do indivíduo; a confiança é o que torna o comportamento do ambiente previsível e a adaptação gradativa às necessidades cambiantes em expansão da criança é a provisão para concretizar seu impulso criativo.

A brincadeira contribui para essa experiência e para o aprendizado da transformação social em uma perspectiva emancipatória.

> "Lembremos que no mundo do faz-de-conta outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por um novo imaginário, novos princípios e novos valores que podem ser aprendidos através da vivência da solidariedade, da ousadia e da autonomia que as atividades lúdicas podem comportar". (Fortuna, 2008, p. 3)

Para o adulto o brincar aparece como uma atividade de difícil compreensão. Radicalmente subversivo, o brincar mostra a linguagem da infância, mostra-nos que as crianças têm coisas a dizer em relação a seus sofrimentos, angústias, medos e ao deciframento de um mundo que, por muitas vezes, lhe é hostil, um mundo conflitivo e contraditório. Elaborar esse mundo e o impacto sobre sua subjetividade só é possível por meio da palavra nas suas diferentes formas: jogar, brincar. (Medrano, 2004)

Winnicott com sua simplicidade e profundidade deixou ao mundo uma teoria que afirma a importância do brincar não apenas para as crianças, mas, também, em relação aos adultos, uma vez que esse brincar se dá na superposição de dois espaços de brincar, estando relacionado a duas pessoas que brincam juntas. É por meio da atividade lúdica que o indivíduo se apropria da experiência cultural. Como atividade humana abre possibilidades para um campo em que as subjetividades se encontram com elementos da realidade externa, possibilitando uma experiência criativa com o conhecimento.

O brincar na teoria winnicottiana ganha um estatuto próprio e abre outra possibilidade de compreensão do indivíduo e sua relação com o ambiente. O brincar winnicottiano é a expressão da criatividade, da possibilidade do indivíduo criar o mundo por meio de seu gesto espontâneo. Estamos falando de um brincar que tem espaço e lugar para acontecer, tanto na

subjetividade de cada um como na realidade compartilhada. Um brincar que se propõe criativo, pois o entrelaçamento com o ambiente faz com que o indivíduo possa criar e transformar, colocar algo de seu no mundo compartilhado.

Mello Filho reflete sobre o viver criativo, noção introduzida pela teoria winnicottiana, que se remete à maneira como o indivíduo segue seu percurso, no contato com a realidade, sem perder o que é genuinamente seu: sua subjetividade. (Mello Filho & Leal, 1995)

O conceito winnicottiano de criatividade originária coloca no âmbito da psicanálise a ideia de que a criatividade é inerente à natureza humana e está presente desde o seu início. Cada ser humano cria o mundo de novo e esse processo se inicia tão cedo quanto o momento do seu nascimento. Winnicott considera que para uma pessoa ser criativa esta tem que existir e ter um sentimento de existência, de uma forma que lhe permita ver o mundo por meio de uma apercepção criativa, que se refere ao modo como o indivíduo se relaciona com o sentido de realidade. Em consequência, a criatividade é o fazer que emerge do ser, que indica que ele está vivo, que ele é (Winnicott, 1975a).

Sem criatividade ocorre a acomodação a falsa vida, o falso *self*. A criatividade a que Winnicott se refere relaciona-se ao estar vivo, refere-se à abordagem do indivíduo à realidade externa.

> "É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida". (p. 95)

É no brincar que a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação e, assim como a experiência cultural podem receber uma localização: o espaço potencial existente entre mãe e bebê. O autor chama a atenção para o fato de que não se pode fazer uma descrição do desenvolvimento inteiramente em termos do indivíduo e, sim, considerar que o comportamento do ambiente faz parte do próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo e, portanto, tem que ser incluído.

Portanto, ao construir uma proposta de atenção a crianças voltada para o social, provocando conexões com outros campos de conhecimento, entende-se que provocamos novas formas de subjetivação e existência, rompendo com os silenciamentos e silêncios que perpassam as práticas voltadas à infância. A importância e a relevância do brincar na estruturação subjetiva apontam para os riscos e consequências que a falta da possibilidade do brincar pode provocar no desenvolvimento saudável da criança.

5.1 O Cotidiano e a Organização da Brinquedoteca Comunitária

A brinquedoteca comunitária do Jardim D'Abril localiza-se em uma casa da Associação Cultural União de Bairros que tem como vizinhos algumas residências, a Unidade Básica de Saúde Jardim D'Abril, uma Escola Municipal de Educação Infantil, um Centro de Educação Infantil e uma papelaria. Fica próxima de um pequeno comércio e do ponto final da linha de ônibus para o Jardim D'Abril.

Em seu espaço físico tem sala com os brinquedos, sala com computadores doados, três banheiros, sendo um deles adaptado às pessoas com deficiência, uma pequena cozinha com fogão, pia e geladeira, despensa com armário e um espaço aberto onde ocorre a maior parte das brincadeiras. Os brinquedos e materiais eram comprados pela Associação, conseguidos por meio de doações ou oferecidos pelo Cecco Previdência. Os períodos de funcionamento: as manhãs e duas tardes.

Nos relatórios produzidos por estagiários que nos antecederam há dados indicadores de que o trabalho com as crianças sofreu interrupções ao longo do tempo. A falta de continuidade pareceu ser um dos obstáculos a serem avaliados. Percebe-se que entre o término dos estágios e a recontratação de novos estagiários[10] havia um hiato no funcionamento da brinquedoteca. Crianças paravam de frequentá-la e quando os novos estagiários chegavam, novo trabalho de aproximação com as crianças tinha de ser feito, novo vínculo construído.

Fazia-se necessário, na avaliação da equipe do Cecco Previdência, que um profissional pudesse estar nesse papel de dar continuidade ao trabalho. Fazer com que a intervenção e o vínculo com as crianças não fosse perdido a cada mudança, a cada término de estágio.

---

[10] A contratação de estagiários universitários está prevista por Lei Municipal na PMSP. O trabalho de vinte horas semanais é remunerado, supervisionado por técnicos dos serviços da área de atuação e acompanhado pelas respectivas universidades. O Cecco pediu a contratação de um estagiário de psicologia e um estagiário de terapia ocupacional para iniciar o trabalho na brinquedoteca comunitária em 2004.

Além disso, havia uma distinção entre estagiários e brinquedistas, vista por ambos de forma negativa. Para os brinquedistas, os estagiários detinham um saber de técnico da saúde que se distinguia do seu saber prático, de quem mora na comunidade e faz parte dela, assim como as crianças. Nesta distinção os saberes não se complementavam e não interagiam, se excluíam, dificultando as intervenções com as crianças. O trabalho ficava afetado por essa falta de articulação entre os profissionais que lidavam diretamente com elas. Os relatos eram de indisciplina, de crianças que pulavam o muro e o portão querendo participar dos grupos ou não participar. A não concordância entre os profissionais, a falta da produção de um comum que pudesse nortear a ação e o conhecimento de todos destacava-se entre os fatores justificativos da existência de um profissional mais presente no trabalho.

O número de crianças que frequentavam a brinquedoteca era grande e evidenciavam a escassez de serviços e de alternativas que essas crianças e adolescentes dispunham para o lazer. Em média, na brinquedoteca, circulavam cerca de 200 crianças toda semana. Esse número oscilava quando das trocas de estagiários.

Observávamos que no Jardim D'Abril as crianças que frequentavam a brinquedoteca vinham em busca de lugar para brincar, moravam nas ruas próximas, nas favelas do bairro, enfim, no geral moradoras da comunidade. Diferentemente dos serviços oferecidos às crianças da região, como as escolas e os serviço de saúde, na brinquedoteca, a maioria chegava por vontade própria, e desacompanhadas. Poucas eram trazidas por familiares. Crianças transitando pelas ruas do bairro ao se depararem com a casa da Associação e com o barulho das brincadeiras paravam interessadas. Na primeira vez queriam somente observar: entravam, olhavam as brincadeiras, andavam pelo espaço, encontravam um amigo, sentavam para participar. O convite para brincar era estendido a todos e opcional.

Muitas dessas crianças viviam com suas famílias, frequentavam a escola e pareciam não apresentar problemas em seu processo de amadurecimento. Outras tantas chegavam com problemáticas intensas, expostas a situações de violência, com problemas de inserção escolar e o aprendizado comprometido. Essas crianças exigiam um cuidado maior e mais intenso, pois apresentavam um grau de imaturidade que poderia comprometer sua saúde mental.

Viviam em condições precárias, tendo experiências cotidianas de situações de extrema exclusão social, estavam em situação de risco. Lescher et al (2004) definem situação de risco como a condição de crianças expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de

experiências relacionados à privações afetivas, culturais e socioeconômicas que desfavorecem o desenvolvimento bio-psico-social.

Em nosso entendimento a situação de risco acaba se traduzindo por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde e nas relações afetivas consigo mesmo, com a família e com o mundo. Facilmente encontrávamos nessas crianças situações de sociabilidade marcadas pela agressividade e destrutividade. Não era raro que crianças destruíssem a brincadeira e trabalhos realizados por outras crianças. A falta de diálogo entre as crianças era motivo de agressões físicas constantemente.

Jorge,[11] 10 anos, é um exemplo da situação de risco social em que tantas crianças se encontravam. Assíduo frequentador da brinquedoteca, Jorge oscilava entre a extrema agressividade com os colegas e a extrema doçura. Não raras vezes vinha até a brinquedoteca em seu horário de escola, dizendo que não havia aula naquele dia. Apresentando sérias dificuldades de aprendizagem, vivia com os irmãos mais novos e a mãe alcoolista em um barraco, sobrevivendo com ajuda de vizinhos ou catando papelão e ferro-velho.

Encontrei na brinquedoteca crianças que lutavam pela própria sanidade, por um espaço de saúde que as acolhesse, que lhes confirmasse a condição do humano, do crescimento, da vida. Algumas lutavam, argumentavam, traziam suas necessidades de forma clara e precisa. Outras nos amedrontavam com sua descrença no outro humano, tornando-se elas mesmas, caricatura do que poderia ser uma criança. Desapegadas, com dificuldades de estabelecer vínculos, viviam em estado de tensão e alerta que as impedia de vivenciar outras formas de relação e convívio. Estavam impedidas de manifestar seu si mesmo e poder criar, brincar.

A situação dessas crianças chamava a atenção, principalmente por forçarem a olhá-las. Mantinham um padrão de relacionamento com o mundo que nos colocava em alerta. A convivência diária com as crianças e adolescentes nos mostravam que nem tudo era tranquilo: os conflitos eram diários e corriqueiros, os palavrões e as agressões frequentes constituíam a forma utilizada por muitos na resolução de conflitos e diferenças. Observava-se que as diferenças não eram aceitas, o princípio era o da exclusão e não da complementaridade. Os jogos, as brincadeiras se baseavam sempre em quem era o melhor e o pior. O individualismo sempre pautado na luta pela sobrevivência: quem pode mais leva a melhor. Era preciso ficar

[11] Os nomes são fictícios para manter a privacidade das crianças.

alerta, usar esperteza, ser mais rápido para conseguir vantagens em detrimento do coletivo. O outro não era tão importante.

Precisávamos a todo o momento contê-las, ficar ao lado, impedir que brigassem ou colocar limites para não quebrarem brinquedos ou móveis. Preocupadas em reagir a um ambiente invasivo, esqueciam-se de brincar. A função do ambiente de oferecer uma provisão ambiental que ofertasse o cuidado e permitisse que surgisse o desejo de brincar, parecia não acontecer a muitas dessas crianças.

Os princípios da teoria do amadurecimento faziam cada vez mais sentido na leitura do território e da brinquedoteca. A falta de continuidade dos serviços oferecidos provocava nas crianças a incerteza, a instabilidade e, para muitos, reforçava a descrença no outro humano. A confiabilidade e a fidedignidade tornavam-se necessárias não apenas para as crianças e adolescentes, mas, também, aos brinquedistas e estagiários. A provisão ambiental proposta nesta intervenção deveria dar sustentação e acolhimento a todos: crianças, adolescentes, brinquedistas e estagiários.

Assim, começamos a introduzir uma organização e um olhar específico a cada criança e para o grupo como um todo. Se na teoria winnicottiana o brincar é um dos mais importantes sinais de saúde, no ambiente brinquedoteca o cuidado traduzia-se de diversas maneiras, de acordo com a necessidade de cada criança. Desde o acolhimento, o reconhecimento de cada um, o respeito à sua singularidade, sua subjetividade, até a noção de continuidade de que amanhã nos veríamos novamente.

No início de 2007 reiniciava-se o trabalho na brinquedoteca após a finalização dos estágios do ano anterior. Contávamos com dois brinquedistas da comunidade contratados pela Associação Cultural e duas estagiárias do Cecco Previdência, uma da área de psicologia e outra da área de terapia ocupacional, que chegavam conosco. Com essas quatro pessoas organizou-se o trabalho.

Em fevereiro tínhamos cerca de 50 crianças participando ativamente da brinquedoteca, todas crianças da região, na faixa dos 4 a 12 anos. O maior número de crianças estava em torno dos 8 a 11 anos. Mas, começamos a receber também os adolescentes das imediações. Até o final do ano tínhamos um grupo frequente de adolescentes até a idade de 15 anos. Se inicialmente nossa população somava 50 crianças, triplicamos esse número em três meses.

Logo eram 150 e no final do semestre cerca de 200 crianças e adolescente estavam inscritos e a frequentavam efetivamente.

O movimento crescente de crianças e adolescentes levou nossa equipe a refletir sobre esse espaço brinquedoteca. As crianças vinham experimentar, brincavam e voltavam no dia seguinte com um grupo de amigos, primos ou vizinhos. Logo no início, um adolescente veio conhecer, no dia seguinte seus melhores amigos vieram juntos. A brinquedoteca foi se configurando como espaço de convivência em que era permitido um brincar livre e espontâneo.

Sem querer estabelecer dicotomias entre bom e mau, entre a brinquedoteca e os outros espaços educacionais e de saúde, é preciso esclarecer que a brinquedoteca possuía formato de porta aberta, no qual o acesso de todos era facilitado. Além disso, as crianças, em sua maioria, comparecia por vontade própria, sem compromisso de frequência ou notas. Esse formato oferece um contorno facilitador do encontro, numa gestão de trabalho mais democrática e acessível a todos.

A partir da organização que propusemos nessa intervenção, a brinquedoteca passou a funcionar no período da manhã de segunda a quinta-feira, e no período da tarde às terças e quintas-feiras. Os grupos não eram divididos por faixa etária, porém, como frequentavam a brinquedoteca no horário oposto ao da escola, a maioria dos meninos e meninas na brinquedoteca no período da manhã compunha-se de crianças na faixa dos 7 a 15 anos. E no período da tarde, as crianças menores estavam em maior número. O trabalho realizava-se sempre em duplas para que os brinquedistas pudessem atender às necessidades das crianças com mais atenção.

O cuidado com o brincar era uma das facetas do acolhimento. Recorda-se, por exemplo, de um menino de 11 anos, muito agressivo, resistente ao contato, que não frequentava a brinquedoteca com assiduidade, mas estava sempre por lá; chegava, ficava um pouco e saía, dificilmente conseguia interagir com os outros e brincar. Um dia sentou-se ao meu lado em uma brincadeira de *stop*, em que tínhamos que dizer nomes de pessoas, estados, frutas, objetos etc. com determinada letra e em tempo delimitado. Perguntamos se queria participar do jogo e ele apenas balançou com a cabeça que não, mas continuou ao meu lado acompanhando a brincadeira. Um dos meninos, colega seu de escola, falou que ele não iria conseguir, pois não sabia ler e escrever. Com o desenrolar do jogo, começamos a buscar sua

participação, pedir sua ajuda na lembrança das palavras. Ele participa com alegria e, no final do jogo, mais relaxado e menos defensivo. Volta no dia seguinte e novamente senta-se ao nosso lado para brincarmos. Em outro jogo de *stop* mudamos um pouco as regras e ele pôde participar: nesse jogo o auxiliávamos e era ele quem jogava com os meninos. O grupo descobriu nesta possibilidade de compartilhar a brincadeira que as diferenças podem ser aceitas e conviverem lado a lado.

Um olhar mais cuidadoso, uma pergunta sobre de que mais gostavam, o que faziam, de que não gostavam e por que, era um sinal para novos relacionamentos se estabelecerem. No início, as crianças entravam e saíam sem cumprimentar nem dizer *tchau*. Por outro lado, sempre estávamos preocupados em nos comunicar com cada uma delas e mostrar sua importância para todos nós. A cada um que chegava dávamos "bom dia", a cada um que saía "até logo" e "te espero amanhã". Um beijo, um abraço foi modificando os modos de se relacionarem. Com o tempo éramos procurados para que dissessem bom dia, respondiam aos cumprimentos e não saíam sem dizer "*tchau*" e procurar um beijo e um abraço.

Olhar o outro, provocar nele formas de humanidade, reconhecê-lo como importante e único – é o que toda mãe faz, é o que todo ambiente suficientemente bom deve fazer.

A roda de conversa era recurso utilizado pelos estagiários anteriores e foi mantida nessa nova organização. Realizava-se antes ou depois do trabalho de grupo para quem quisesse participar; nesses momentos conseguíamos aglutinar todos: crianças e brinquedistas podendo conversar sobre o acontecido no dia e planejamentos futuros. Em momento no qual o brincar compartilhado apresentava-se muito confuso e o diálogo pouco aparecia, a roda de conversa foi um instrumento importante.

Nessa roda as crianças traziam seus desejos, o que gostariam de fazer, possivelmente um planejamento para o próximo dia ou suas reivindicações. Tentávamos possibilitar, nesses momentos, que as crianças pudessem conversar e refletir sobre o que havia acontecido e planejar o que poderia acontecer no próximo grupo. As regras não eram fixas e, dependendo do dia, conversávamos sobre algo que emergia do grupo, como por exemplo, as brigas, as regras coletivas para o funcionamento da brinquedoteca, a festa junina ou o piquenique. Um pouco de organização foi se colocando como necessária a esse espaço de brincar.

Para sustentar esse trabalho foi preciso pensar na organização da equipe, do espaço e dos grupos de crianças. Estabelecer encontros com a equipe durante a semana para pensar

sobre o trabalho, sobre as crianças e atividades que estavam sendo feitas, além da organização do material e do espaço tornava-se urgente.

A primeira e mais premente necessidade era organizarmos as crianças em grupos e horários definidos. Não havia como atender a todos diariamente. O espaço ficava tumultuado e os brinquedistas não conseguiam oferecer a atenção necessária às crianças.

Na história da brinquedoteca havia sempre o relato de crianças pulando o muro para entrar na brinquedoteca, uma vez barradas na porta. Para os brinquedistas e estagiários isso constituía falta de limites, certa provocação, indisciplina: notava-se que talvez faltasse a eles compreensão do processo de organização de grupos. De outro lado, toda vez que se tentava explicar às crianças sobre a divisão de grupos, percebia-se que elas sentiam-se lesadas. Em ambiente que privilegia a lei do mais forte e do que tem mais, onde prepondera a falta, o não comparecimento à brinquedoteca enquanto outros estavam lá, era explicitamente dizer que essa criança estava sendo preterida.

Em uma discussão em equipe percebemos que as crianças, para entenderem a nossa proposta, teriam que participar da mesma e compreendê-la como um todo. Assim, nas rodas de conversa colocava-se a dificuldade que aparecia para que todos pudessem brincar quando a brinquedoteca estava superlotada, e perguntava-se o que poderia ser feito para resolver o problema, como se poderia achar uma solução em conjunto.

Tiramos daí, em consenso, o limite de crianças por grupo. Todos acharam importante dividir os grupos, porém, concretamente, o problema persistia. Pensou-se, então em um instrumento gráfico, concreto, que as crianças pudessem visualizar como ocorreriam as mudanças, assim como marcar um compromisso de cada uma com as mudanças que estavam ocorrendo.

Construímos com eles um grande cartaz com os dias da semana e os horários e os dias da semana que poderiam frequentar; cada um poderia escolher dois dias da semana. Todos puderam optar e o acordado foi que cada grupo poderia receber até 25 participantes, se o número-limite não estivesse preenchido, crianças não inscritas nesse horário poderiam participar se quisessem. As crianças e adolescentes estipulariam seus horários em períodos alternados ao da escola, assim os que quisessem frequentá-la deveriam colocar horário complementar à escola.

Esse acordo coletivo produziu um movimento interessante entre as crianças e adolescentes. Um deles se referiu à possibilidade de escolha e comprometimento. Ao escolher, optar por um determinado horário e dia, a criança começava a fazer parte de um grupo por opção própria. Na hora da escolha perguntavam quem fazia parte do grupo e sempre estavam atentos aos primos e amigos que também estariam no grupo. Começaram a combinar entre si, permutar os dias, conversar sobre a possibilidade de virem juntos. Surgiu a probabilidade de negociação, pois algumas vezes as crianças colocavam horários não compatíveis com seus compromissos com a escola ou em casa e precisavam encontrar outro horário ou dia. Daí a necessidade de conversar, trocar com alguém, negociar e compreender as dificuldades do outro e a sua própria dificuldade.

A certeza de que o grupo formado estaria lá trouxe contornos para o grupo e este passou a criar regras coletivas, a organizar-se como tal. A possibilidade de ter grupos mais ou menos fixos com a organização dos dias e horários nos auxiliou a construir certa grupalidade e a introduzir projetos coletivos.

Uma das teses básicas da teoria winnicottiana é a de que o indivíduo para sentir-se vivo e desenvolver ou atualizar (apropriar-se de) suas potencialidades herdadas, todos os estados do ser precisam ser experienciados. A experiência, segundo Elza O. Dias (Dias, 2003) é um conceito que aparece na teoria do amadurecimento pessoal de uma forma não muito clara, mas tem um sentido que o torna inteligível em si mesmo e que varia conforme o momento do amadurecimento. A confecção do cartaz, a experiência de localização no tempo e no espaço, foram limites propostos pela realidade. Experiência e sentimento de real estão imbricados e só aquilo que é dado na experiência é real para o indivíduo.

Na teoria do amadurecimento a integração no tempo e no espaço é a tarefa mais básica e fundamental do bebê que leva o indivíduo a um estado unitário. Não há sentido de realidade possível, nem do corpo, nem do mundo ou do si-mesmo, fora de um espaço e de um tempo. Para Dias (2003) não há indivíduo se não houver uma memória de si, não há encontro de objetos se não houver um mundo onde se possa encontrar os objetos e um si mesmo que possa encontrá-los. A autora aponta que o aspecto central dos cuidados adaptativos está relacionado ao tempo, cuja característica básica é a confiabilidade, que significa previsibilidade. Ou seja, uma criança bem cuidada é uma criança cujo ambiente a protege dos imprevistos, de ser apanhada de surpresa por algo que não espera. Localizar as crianças quanto ao tempo, ao espaço, quem vai esperá-las, com quem vão brincar trouxe a experiência de previsibilidade,

oferecendo limites da realidade. Porém, isso só se torna possível se o indivíduo, por meio do complexo e longo processo de amadurecimento, puder sair da área de controle onipotente e utilizar os objetos da realidade compartilhada.

O brincar tem relação direta com a criação de externalidade do mundo. Basta lembrar que a mãe de início é objeto subjetivo para o bebê e, por meio de um complexo processo de amadurecimento ela se tornará um objeto da realidade compartilhada. É através do *entre* que se dá a chegada do bebê ao mundo externo, à realidade compartilhada, aos objetos compartilhados. Na sua longa jornada rumo ao amadurecimento, o indivíduo necessita constituir sua própria subjetividade e, assim, criar a externalidade do mundo da realidade compartilhada, para estabelecer pontes e transitar entre ambas.

É no *entre* duas subjetividades que se cria um espaço transicional em que duas ou mais pessoas podem viver juntas uma experiência, que as leva a compartilhar outras experiências ofertadas pela realidade. A experiência de estar com o outro humano, em uma relação de confiança é que possibilita a criatividade de ambos.

Tanto para as crianças quanto para a equipe, o contorno do trabalho ofereceu a certeza de continuidade, algo tão difícil de crer naquele lugar, em que a instabilidade parecia ser a tônica das relações e demonstrando que a questão de "segurar" traz à baila toda a questão da confiabilidade humana.

Conseguimos construir coletivamente essas regras, mas muitas outras estavam por vir. No início da intervenção, a relação das crianças com o espaço da brinquedoteca apresentava-se conflitante. Brinquedos eram quebrados com frequência, poucos guardavam o que utilizavam, a sujeira era nossa grande vilã. Enfim, o cuidado com o ambiente, quase nenhum. A lixeira, objeto pouco utilizado. O lixo produzido, deixado pelos cantos ou jogado a esmo, revelando-se um espelho das ruas do bairro que sempre cheias de lixo acumulado. Presença de ratos, insetos, água parada eram sinais de ausência do poder público, mas também de uma dificuldade da população em cuidar de seu entorno. Certa vez, ao chamarmos a atenção de uma menina que jogava o papel de um doce no chão ela nos diz. "*Deixa, todo mundo faz isso*".

A falta de cuidado com si mesmo, com o outro, com o ambiente físico constituíam situações emergenciais que foram sendo tratadas ao longo do ano. Nem todos faziam a arrumação dos brinquedos e materiais após cada grupo, sendo essa mais uma das

preocupações que derivavam do cuidado com o ambiente. Percebia-se que as crianças se ressentiam de ajudar na arrumação como se estivessem se submetendo a uma exploração de seu trabalho. Algumas falavam para os brinquedistas que eles não poderiam obrigá-la a arrumar o lugar, que não era empregada de ninguém.

Compreendemos que era necessário introduzir novas formas de organização com novos elementos e sem nenhuma exclusão, pois a questão ia além do conceito moral de limpo/sujo, certo/errado.

Na rotina de trabalho começamos a avisar com vinte ou quinze minutos de antecedência que o grupo estava terminando e que eles poderiam começar a se preparar para concluir as brincadeiras e começar a guardar os materiais e brinquedos utilizados. Essa providência foi fundamental, pois estabeleceu uma preparação anterior ao término da brincadeira.

Antes, as crianças resistiam em guardar, saíam bravas porque queriam continuar brincando e, além de não guardarem os jogos ou brinquedos, alguns eram alvos dessa raiva, sendo quebrados ou danificados.

Com essa preparação, abriu-se a possibilidade de negociarem com os brinquedistas cinco minutos a mais, explicarem que não daria para terminar o jogo e indagarem sobre o que fariam. Com calma e mais tempo disponível os brinquedistas começavam, com a ajuda das crianças a organizar o espaço para o outro grupo ao mesmo tempo que as crianças tinham tempo de se despedirem do espaço.

Começaram a perceber que nos preocupávamos com a limpeza, com os materiais e a integridade do espaço. Apontávamos sobre a importância de cada grupo limpar a sala depois das brincadeiras e organizar o espaço.

Sem censuras ou castigos, foram percebendo como era bom encontrar a sala limpa e organizada quando chegavam para brincar. Reclamavam do grupo anterior que deixara a sala em desordem. Passaram a organizar melhor o espaço e, havia dias em que água e sabão estavam por todo lado. A arrumação coletiva implicava em uma ação comum, uma mesma tarefa, com um mesmo objetivo.

Passamos a organizar melhor o espaço físico com a ajuda das crianças. Solicitou-se à Oficina do Fazer prateleiras coloridas para que pudéssemos guardar os brinquedos e livros: a sala ganhou um colorido a mais.

Naturalmente esse foi um trabalho que esteve presente em todos os grupos, ao longo do ano. As crianças novas que chegavam não gostavam e tínhamos sempre um novo recomeço e sempre havia um grupo mais caótico, que não conseguia se organizar o suficiente para limpar e guardar os materiais.

O trabalho com as famílias não era frequente, conseguíamos contato com algumas mães, pois as crianças referiam que suas mães trabalhavam e não tinham tempo para vir à brinquedoteca. Tentamos reuniões aos sábados, mas percebíamos que algumas nem sabiam que os filhos frequentavam a brinquedoteca ou pelas tarefas do dia a dia não se comprometiam com mais esse espaço de trânsito infantil. Porém, ao andarmos pelas ruas e encontrarmos algumas mães, ouvia das mesmas como consideravam importante o trabalho desenvolvido na brinquedoteca, principalmente pelo fato de afastar seus filhos do perigo das ruas. A figura paterna pouco aparecia, tanto nas conversas como fisicamente. Quando acontecia em uma conversa falarmos sobre o pai, muitos relatavam que viviam com padrastos e pouco contato tinham com o pai biológico, muitas tinham o pai preso.

Quando preenchíamos a ficha de inscrição poucas crianças forneciam o endereço e a justificativa é que não queriam que soubéssemos seu endereço para não irmos à sua casa e reclamarmos dele com a família. Outros relatavam que a cada reclamação da escola ou de pessoas da comunidade apanhavam em casa.

Um dos casos que pareceu emblemático simbolizando o afastamento da família e a necessidade de aproximar-nos da mesma: dois irmãos vinham à brinquedoteca, um no período da manhã, com 9 anos de idade e outro no período da tarde, com 11 anos de idade. Em ambos começamos a perceber certa dificuldade em brincar, em estar com as outras crianças. O menino de 9 anos utilizava os brinquedos para jogá-los, quebrá-los. Seu instrumento preferido, as bonecas, por meio das quais falava de sua raiva, batia nelas, jogava no chão. Ao ficarmos próximas e acolher sua raiva e poder falar sobre ela, soubemos que apanhava do irmão mais velho, da mãe, na escola, enfim, nos seus relatos havia diversos tipos de violência. Por outro lado, o irmão mais velho, demonstrava por meio da agressividade a dificuldade que tinha em lidar com o irmão mais novo e a responsabilidade demasiada de cuidar do mesmo, uma vez que a mãe saía para trabalhar e ele é quem se responsabilizava pela escola e pela alimentação. Com o passar do tempo não só a agressividade chama a atenção, mas componentes depressivos começam a aparecer. Silvio, o irmão mais velho, chora muito, diz que está cansado de viver, suas pinturas trazem elementos de morte. Por intermédio do

vínculo estabelecido com a estagiária Silvio pôde pedir ajuda. Em uma reunião de equipe discutimos sobre os dois irmãos e como poderíamos auxiliá-los. Decidimos falar com Silvio sobre a necessidade de conversarmos com sua mãe para podermos ajudá-lo melhor. Quando foi pedida sua autorização para falarmos com sua mãe, respondeu "*Por Favor*".

Apesar de todas as dificuldades apresentadas pelos dois irmãos, percebíamos a capacidade criativa de cada um: ambos tinham um trânsito muito bom entre os meninos e, com o passar do tempo, criavam brinquedos e brincadeiras revelando criatividade que surpreendia as outras crianças. Foi com esse conteúdo que nos reportamos à mãe. Ao lhe telefonar, ela, logo de início, acostumada com reclamações, disse que já sabia que os filhos eram terríveis, brigavam muito, que sobrava razões para reclamarmos dos mesmos. Foi dito a ela que na ligação não pretendíamos reclamar de seus filhos, mas, sim, lhe dar os parabéns, pois eram meninos criativos e, nesse momento, precisavam de ajuda e sobre isso queríamos conversar com ela. A reação da mãe foi calar-se e assim e permanecer um tempo ao telefone. Na sequência, agradeceu o interesse por seus filhos. O tom da conversa mudou e conseguimos que a mãe, muito frágil, pudesse perceber as necessidades dos filhos e os encaminhamentos necessários.

Conversamos sobre as potencialidades de seus filhos, mas, também, da dificuldade que estavam tendo de estar com os outros. Apontamos para essa mãe que a agressividade dos meninos mostrava que ambos precisavam de ajuda nesse momento. A mãe se refere às dificuldades do dia a dia e revela como lida com os filhos. O pai das crianças não é presente e pouco auxilia nas necessidades familiares. Conversamos sobre a importância dos meninos terem um acompanhamento psicológico e poderem frequentar outros espaços sociais que lhes oferecessem outras experiências. A mãe concordou e se encarregou dos encaminhamentos propostos. Assim, os dois meninos, aos poucos, vão sendo incentivados a frequentarem as oficinas do Cecco Previdência, passam a fazer parte do Grupo Escoteiro Raposo Tavares e começam a ter aulas de teatro. Essas atividades propiciaram aos dois uma possibilidade de vida que até então não conheciam. Serem cuidados, usufruírem novas experiências, poderem compartilhar tanto os sofrimentos como as possibilidades de mudança e transformação foi algo essencial que repercutiu no processo de amadurecimento de cada um deles.

Os cuidados vão se tecendo pouco a pouco, articulando pessoas, ações, instituições de acordo com a necessidade de cada um. A rotina, a organização do espaço e do trabalho, ofereceu a essas crianças a segurança da continuidade, no tempo e no espaço; de permanência

e de confiabilidade, que foi modificando comportamentos e introduziu uma nova forma de convívio entre todos nós.

5.2 A Reunião de Equipe

Para organizar o trabalho proposto e integrar toda a equipe ao trabalho, estabelecemos um encontro semanal, que ocorria toda segunda-feira. Além dos brinquedistas, estagiários, alguns adolescentes vinham participar eventualmente, assim como alguns representantes da Associação Cultural. Porém, a frequência dos mesmos não era assídua.

Galletti (2007) esclarece que a reunião de equipe é um dispositivo diretamente relacionado ao coletivo institucional, e se refere não apenas ao conjunto de pessoas, mas a um coletivo compreendido no sentido de multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo. A autora considera esses espaços de muita importância, responsáveis mesmo pela criação da vida cotidiana da instituição.

Estabelecer o horário de reunião permitiu à equipe pensar sobre o trabalho realizado, problematizar a existência do mesmo e se propor a criar formas de sustentar esse espaço de brincadeiras.

Os estagiários tinham um horário de supervisão semanal além dessa reunião de equipe, realizado no Cecco Previdência junto com outros estagiários. Nesse horário de supervisão, a articulação teórico-prática era importante para a compreensão do trabalho realizado. Porém, no horário de reunião de equipe as urgências cotidianas emergiam sempre. O que fazer com as crianças mais agressivas? Como lidar com os roubos? Como suprir as necessidades das crianças com uma equipe tão reduzida? Enfim, das dificuldades financeiras ao contorno do trabalho as reuniões ocorriam com muitas perguntas e questionamentos. Entretanto, a possibilidade de ter esse espaço assegurado para a equipe como um todo, ofereceu unidade à equipe.

A teoria winnicottiana era fundamental na discussão do trabalho realizado no dia a dia, porém não havia como incluir livros e textos. Para os brinquedistas isso se apresentava como dificuldade. A articulação teórica deu-se por meio das discussões das ações concretas. Nas ações propostas conversávamos sobre a importância das mesmas empregando a teoria que guiava a intervenção. Nesse primeiro momento importava que cada atitude das crianças e da

equipe fosse compreendida a partir de um contexto que tinha como referência os pressupostos da teoria do amadurecimento. A compreensão das atitudes, da responsabilidade como profissional implicava compreender por que precisávamos modificar algumas coisas que estavam estabelecidas e criar coisas novas. E, principalmente, a importância de estarmos presentes nas brincadeiras, compartilhá-las e sustentar o brincar quando não havia possibilidade do mesmo acontecer.

A compreensão da importância do adulto na relação com a criança foi se solidificando ao longo da intervenção. Os brinquedistas acreditavam que sua função se resumia em cuidar do espaço físico, dos brinquedos e da segurança das crianças. Retiravam-se da brincadeira em muitos momentos, não percebendo a preciosidade daquela oportunidade de brincar junto.

No processo de intervenção pensávamos nos problemas práticos do dia a dia e nas crianças e questões relativas à maneira de intervir com as mesmas. Trazíamos para a discussão as crianças e suas histórias de vida, o conhecimento que cada um tinha dessa criança e como poderíamos produzir um conhecimento comum sobre ela. Dados sobre o desenvolvimento, o acolhimento, a necessidade de cuidado e atenção foram produzindo ações e intervenções da equipe que favoreceram muitas crianças e foram importantes na própria ação dos brinquedistas.

As queixas dos brinquedistas normalmente referiam-se às dificuldades de controlar a indisciplina, as agressões físicas costumeiras, os roubos de brinquedos, a organização de horários e grupos que inicialmente pareciam ser um desafio para os mesmos, e no decorrer do trabalho puderam ser compreendidas e concebidas como propostas da equipe. Se no início a questão da indisciplina e o limite eram urgentes e se manifestavam em propostas de elevar muros, colocar grades, assim impedindo o acesso das crianças, esse olhar vai se modificando quando percebem que a intervenção surtiu o efeito desejado. As modificações ocorridas no ambiente e nas próprias crianças foram mostrando que o trabalho tinha um caminho a ser percorrido.

Ao longo desse percurso lidávamos com a desconfiança dos brinquedistas frente a algumas propostas ou pontos de vista que colocávamos. O senso comum, muitas vezes, falava mais alto e muitas vezes ouvimos as frases: "*este não vai mudar*" ou "*a família é desestruturada*".

Recordamo-nos de uma das meninas que foi motivo de discussão por muito tempo em nossas reuniões. Menina de 10 anos, agitada, brigava muito, resistia a limites, confrontava a todos. Seu divertimento consistia em fazer arrastão e acabar com a brincadeira das outras crianças. Obviamente provocava tumultos, apanhava e batia nos meninos. Discutimos sobre seu comportamento, o que cada um sabia sobre ela. Sem dúvida precisávamos saber mais para lidarmos com suas dificuldades e com as dificuldades que provocava no ambiente. Afirmávamos para a equipe que, por mais cansativo e difícil que fosse acolher Célia naquele momento, algo ela nos comunicava com seu brincar atrapalhado, com sua dificuldade em estar no coletivo. Pudemos, nesses momentos de discussão, conhecer melhor o processo de amadurecimento de uma menina de 10 anos e o que havia de singular em seu crescimento.

E foi por meio da brincadeira que conseguimos visualizar uma forma de acolher essas dificuldades e provocar mudanças. Em uma das manhãs Célia chega muito agitada e tumultua o lugar. Uma das brinquedistas senta-se ao seu lado e a chama para brincar. Pergunta-lhe qual brincadeira escolhe e ela diz que é de casinha. E assim, pela primeira vez Célia, tendo ao seu lado alguém disponível, pode brincar. Sua brincadeira se espalhou e logo muitos estavam brincando de casinha e comadre; fazíamos visitas, levávamos nossos filhos para passear. Nesse contexto que se repetiu várias vezes, Célia conseguiu compartilhar outras brincadeiras. Não deixou de ser agitada, agressiva em alguns momentos, mas conseguiu compartilhar outras experiências.

Para a equipe essa experiência foi importante à medida que trouxe os questionamentos, as dificuldades, as tentativas que não deram certo. Porém, foi nos mostrando que havia um conhecimento e que este era útil e precisava ser conhecido, mostrou e reafirmou que é por meio do brincar compartilhado que o cuidado pode se manifestar.

As reuniões de equipe ofereceram um espaço de acolhimento às angústias, aos sentimentos de raiva e rejeição que muitas vezes apareciam em relação a algumas crianças. Sempre perguntavam nossa opinião sobre alguma situação polêmica ou o que seria feito em determinado acontecimento. Procurava-se, nesse horário precioso de conversa a respeito de si mesmo e do trabalho, que eles pudessem refletir sobre seu conhecimento, e sua experiência anterior. Valorizando-se o trabalho que vinha sendo realizado, e a atenção despertada para o conhecimento, os aspectos do desenvolvimento, o trabalho em parceria, o brincar compartilhado, foi-se criando uma relação de confiança fundamental para o trabalho com as crianças.

Adriana Marcondes Machado ressalta a importância da produção de um comum nesse espaço compartilhado de conhecimento. As situações vividas pelos professores, pelas famílias e, nos arriscamos a dizer, os brinquedistas, revestiam-se de muita intensidade. A pobreza, o tráfico, o sofrimento, a violência, o abuso, a solidão, a miséria, a doença, as más condições de trabalho, a banalização e naturalização dos acontecimentos cotidianos acaba por produzir a sensação de impotência e adoecimento nos profissionais que atuam com essa população.

Em seu trabalho com professores e familiares a autora aponta o risco que corremos quando buscamos orientação e não conhecimento compartilhado. Em contraponto ao comum, a orientação pode, algumas vezes, produzir a desigualdade, pois podemos atuar como se faltassem ao outro as informações e dicas que temos para dar. Pode funcionar como se quem orientasse soubesse mais e melhor o que fazer, e não o orientado. Podemos perder, desse modo, a discussão do sentido que se busca com o que se faz. E assim a existência de um campo comum, um campo que fortaleça as práticas coletivas e seus recursos, é o caminho a seguir. (Machado, 2008)

O trabalho com os brinquedistas e estagiários permitiu uma troca de saberes rica e profícua. Os estagiários com mais conhecimento teórico puderam se apropriar do conhecimento prático que os brinquedistas detinham e vice-versa. Ao mesmo tempo, nas reuniões de equipe conseguimos acentuar a necessidade de se apropriar do conhecimento sobre o amadurecimento e desenvolvimento infantil para que as intervenções fizessem sentido, tivessem significado.

Por meio de uma relação de confiança foi possível oferecer apoio e sustentação às demandas trazidas pelas crianças, favorecendo a criatividade de cada um. Dos estados mais tranquilos aos mais agitados, seguíamos o ritmo das crianças sem perder de vista a presença do brinquedista, que por seu cuidar e sua preocupação ética construiu na brinquedoteca um lugar para Ser.

Naquele ambiente foi surgindo o brincar que se referia ao diálogo, estabelecido entre eu e o outro em uma base de segurança, de um “faz de conta” que trata de coisa muito séria, do ambiente mais tranquilo permitindo o experimentar-se, promovendo integrações. Um brincar da ordem do brincar winnicottiano.

Nas situações que foram ocorrendo reforçava para a equipe que o papel do brinquedista era fundamental. Acentuava a importância do brincar compartilhado, do papel do adulto estar

junto nas atividades propostas, acompanhando a singularidade de cada criança, ofertando propostas grupais, fazendo a intermediação entre eles quando necessário. A pergunta que surgia era se ele, o brinquedista, estava lá para brincar ou cuidar do grupo. A resposta, que o cuidado se expressa por meio do brincar compartilhado, do fazer junto, de estarmos disponíveis às necessidades do outro. Cuidar e brincar eram sinônimos na composição desse ambiente.

Como nos diz Winnicott (1975a) a brincadeira se dá na superposição de duas ou mais áreas do brincar, nesse caso nos referimos ao brinquedista e à criança, e relaciona-se a duas pessoas que brincam juntas. Se o universal é o brincar, quando o brincar não é possível o trabalho do adulto responsável deve ser orientado de modo a fazê-lo acontecer.

Na interação entre brinquedista e criança importava que o brincar mútuo pudesse oferecer o espaço de diálogo, de comunicação e acolhimento, permitindo favorecer o estabelecimento de um espaço potencial, decorrente da confiabilidade e previsibilidade do ambiente oferecido. O trabalho com os brinquedistas e estagiários foi afirmar que a atenção às crianças deve ser feita alicerçada à ética da delicadeza e à ética do encontro.

O papel dos brinquedistas foi propiciar o brincar e isso se deu pela função de amparo e apoio exercido por eles, tanto na dimensão da presença, de um estar junto, como na dimensão de uma sustentação física.

Com sua presença mantinham a regularidade do ambiente, de modo que as atividades pudessem ocorrer; com sua presença ofereciam segurança para que ninguém se machucasse ou ficasse solitário frente ao caos do ambiente. Mediar os conflitos por meio do encontro e do diálogo, brincar junto, sugerir atividades fez com que as crianças confiassem no trabalho desenvolvido. A rede de cuidados ia sendo tecida a cada criança que aparecia para brincar.

O trabalho realizado pela equipe da brinquedoteca propiciou a muitas crianças a experiência criativa que geralmente não poderia ser obtida nos outros espaços que frequentavam. Sem ser dirigida, a brincadeira resumia-se na forma de expressão que mais lhe agradasse ou lhe desse prazer.

Winnicott (1990b) nomeou de *holding* essa função exercida por mães, pais e outros mais. Para o autor a função de *holding* é tudo que no ambiente fornecerá ao indivíduo a experiência de continuidade, de constância, tanto física quanto psíquica.

A função ambiental de *holding* exercida pela mãe ao dispensar os cuidados que seu bebê necessita e exercida continuamente, possibilitará que o bebê vá adquirindo integração no tempo e no espaço. Nessa experiência o *holding* explicitado na sustentação da experiência vivida em grupo estava garantido pela presença dos brinquedistas em termos de sua humanidade e tornava-se diferenciado pela acolhida que dava às diferentes maneiras de brincar, aos sentimentos, às apresentações de alteridade, permitindo a todos realizar sua ação de maneira absolutamente singular. A brinquedoteca se constituiu como ambiente humano cujo *holding* permitiu que o brincar pudesse ocorrer e a criança pudesse se expressar.

A apresentação do espaço, dos brinquedos, dos materiais, de maneira livre e desinteressada propiciava às crianças a apropriação dos objetos em tempo e espaço marcados pelo ritmo pessoal de cada um.

Barretto (2000) refere que quando falamos em presença facilmente tendemos a pensar no estar-junto fisicamente. Porém, o autor ressalta que esse estar-junto pode vir acompanhado de uma presença afetiva que revela a capacidade de uma pessoa estar em contato com as angústias, dores e sofrimentos do outro por meio de uma atitude empática. Nesses momentos não há muito que fazer ou dizer e o fato de estarmos presentes já significava bastante. A estabilidade e a constância nas atitudes dos brinquedistas exerciam a função de *holding*. Porém, só é possível dar *holding* a alguém à medida que se experimenta relativa tranquilidade.

A provisão ambiental fornecida pela brinquedoteca pôde sustentar e acolher tanto as crianças quanto os brinquedistas.

5.3 O Ambiente e sua Importância

Talvez a maior dificuldade dessa intervenção tenha sido a proximidade com a violência que permeava as relações na comunidade. Na brinquedoteca esta assumia a forma de agressões físicas e verbais, nos furtos dos brinquedos, na destrutividade presente no dia a dia. Os palavrões, as agressões físicas eram uma constante. Observávamos a dificuldade enorme que muitas das crianças tinham em dialogar, em resolver seus conflitos de outra maneira que não fosse por meio da agressão física, em ouvir o outro.

A violência presente trazia algo de assustador e amedrontador e nos rondava a todo momento. No senso comum a questão da violência é atribuída a um período que estamos

vivendo e da presentificação da mesma por meio dos roubos, sequestros, terrorismos e guerras, que são trazidos pela mídia que os coloca dentro de nossas casas. Isso se amplifica com a rápida proliferação das notícias e oferece um relevo maior aos horrores e estimula a impressão de uma época mais violenta quantitativamente e qualitativamente.

Porém, na vida cotidiana dessas crianças e adolescentes, não precisávamos de televisão, revistas, jornais ou filmes: a violência nos rondava à medida que o barulho da polícia à procura de uma vítima de sequestro indicava o Jardim D'Abril como o local de cativeiro. Ou quando a comunidade se imobilizava à chegada da notícia da prisão do líder do crime organizado, ou, ainda, ao darmos conta da quantidade de crianças cujos pais estão presos ou mortos. A violência se espalha pelo tecido social e ultrapassa os limites dos episódios policiais ou da criminalidade. Atinge espaços públicos e privados, espaços sociais nos quais a questão da violência tem se tornado crucial.

Na teoria do amadurecimento, sua visão contínua permite desnaturalizar o fenômeno da violência e despatologizar as manifestações de agressividade, assim como o papel fundamental do ambiente no processo de desenvolvimento emocional nos possibilita vislumbrar o sentido negativo da violência e o papel fundamental da agressividade.

Violência e agressividade a partir da teoria winnicottiana, não são sinônimos, e a violência não é expressão de agressividade. Violência é algo a ser tratado, agressividade algo a ser experienciado. A agressividade é uma das fontes permanentes de vida psíquica e tem duas raízes. Dias (2003) refere que há no bebê dois estados que se alternam permanentemente: os estados excitados e os tranquilos. Os dois estados e a delicada passagem de um para o outro, são algo que o indivíduo terá que lidar ao longo da vida; o modo como ele o fará é determinado pela maneira como, com a ajuda da mãe, isso é feito no início. Enquanto os estados tranquilos são mais claramente a ocasião para as tarefas de integração, no tempo e no espaço, e de alojamento da psique no corpo, os estados excitados são mais diretamente relacionados com o início do estabelecimento do contato com a realidade e o momento privilegiado para observar as raízes da agressividade.

Os impulsos que levam o bebê à excitação provêm de duas fontes: a instintualidade que é o campo em que a sexualidade irá se desenvolver e a motilidade. Na saúde espera-se que ambos se juntem numa experiência global e, com o tempo, atuem de maneira integrada. Nessa fase do amadurecimento, a agressividade é motilidade e parte do apetite do bebê. O que seria

chamado de agressão é visto como evidência de vida. A destruição que é inerente ao impulso amoroso primitivo não deve ser vista como manifestação da agressividade, visto que é incidental e faz parte de uma satisfação instintual. A agressividade presente nesse movimento tem o sentido etimológico da palavra *agredere*, a saber, ir ou fazer um gesto na direção de alguém. (Andrade & Bezerra Jr., 2009)

Para que o bebê possa ampliar seu mundo subjetivo e compartilhar o mundo objetivamente percebido, ele deve poder destruir o objeto, que precisa sobreviver a essa destruição, mantendo sua atitude. Essa é a base da percepção de um eu que se relaciona a um não eu que resiste e não retalia.

Pode ocorrer de uma mãe, que cuida muito bem de um bebê tranquilo, assustar-se e reagir a ele nos estados excitados. Ela pode apavorar-se ou adotar uma atitude moralista ou ser do tipo que se ressente do ataque do bebê. Para Elza O. Dias às vezes, há na reação da mãe, uma espécie de desaprovação ao que está vivo ou ao que parece agressivo exatamente por estar vivo. Em função da desaprovação do ambiente, seja da maneira que for, à agressividade do bebê, cabe ao mesmo algumas alternativas: esconder seus impulsos uma vez que o ambiente não tolera ou não aceita a agressão, inibindo a impulsividade instintual e desenvolvendo um autocontrole prematuro e defensivo; cindir os impulsos que ficam dissociados ou desenvolver a tendência antissocial. (Dias, 2003)

Se em vez da voracidade aparecer a avidez, então já não se trata mais de manifestação de vitalidade, mas sim, uma sofreguidão imperiosa que vem acompanhada de sofrimento e parece insaciável. Nesse caso, pode-se supor que a criança está sofrendo algum grau de deprivação, decorrente de alguma necessidade pessoal primordial não reconhecida e suprida. De qualquer maneira a avidez significa a busca compulsiva de um cuidado especial. (id. ibidem)

A autora ressalta que a privação que transparece na avidez, mesmo estando referida à amamentação, não diz respeito às necessidades instintuais, mas às necessidades do ego. Uma mãe ausente no momento da amamentação, ou se esta for feita de forma impessoal, faltando comunicação, intimidade e mutualidade, as experiências instintuais tornam-se enfadonhas. Apenas o choro de raiva e frustração faz parte da realidade e envolve a personalidade toda. (id. ibidem)

O postulado winnicottiano enuncia um valor positivo da agressividade não-instintual e sem raiva, pois se o objeto transmitir a segurança de quem tem sua existência independente da

proteção da criança, o indivíduo não avaliará o mundo como algo a que deva se submeter, mas como um lugar criado para se viver. (Andrade & Bezerra Jr., 2009)

O papel do ambiente é sustentar a situação no tempo, é fazer acontecer a repetição monótona e regular da experiência excitada para a tranquila e vice-versa, permitindo que a capacidade de confiar possa ser criada. O acúmulo dessas experiências torna-se um padrão e forma a base para as expectativas do bebê e para a capacidade de "acreditar em….":

> "A capacidade que a mãe tem de ir ao encontro das necessidades, em constante processo de mutação e amadurecimento, desse bebê permite que sua trajetória de vida seja relativamente contínua; permite-lhe, também, vivenciar situações de não-integração ou relaxadas, a partir da confiança que deposita na realidade do fato de o segurarem bem, juntamente com fases reiteradas da integração, que faz parte da tendência inata ao crescimento. O bebê passa, então, com muita facilidade, da integração ao conforto descontraído da não-integração, e o acúmulo dessas experiências torna-se um padrão e forma a base para as expectativas do bebê. Ele passa a acreditar na confiabilidade dos processos internos que levam à integração em uma unidade". (Winnicott, 1994, p. 86)

Na brinquedoteca tínhamos um compromisso com o coletivo, com a constituição do grupo, em constituir um ambiente humano e confiável. Por esse motivo importava discernirmos entre o que era uma travessura típica de crianças e o que era da ordem da destrutividade que trazia sofrimento ao indivíduo e ao ambiente. Crianças e adolescentes subiam pelos muros, corriam, rolavam pelo pátio, subiam nas lajes, o limite estava lá para ser questionado, ser rompido. Lidávamos com essas situações de uma forma mais tranquila e o próprio grupo impunha suas regras. Porém, para além das traquinagens e dos limites que tentavam superar, as agressões, a destruição, os furtos fugiam do nosso controle e, muitas vezes, da nossa compreensão.

As constantes agressões verbais, muitas vezes, nos mostravam que as palavras utilizadas não provinham das crianças, mas mera repetição de outros. Em determinada situação, uma menina sentiu-se lesada em uma brincadeira e parte aos palavrões e berros para cima de outra menina. De sua boca brotavam palavras que não eram dela e não faziam parte daquela cena. De tão grotesca, a cena nos paralisa por momentos frente a uma reação verbal descabida e descontextualizada. Nossa atitude foi tentar compreender o que ela estava falando, com quem e por quê. De imediato a criança para de falar começando a rir, como se com aquela cena ela

tivesse colocado um ponto final no assunto e acertado as contas com a amiga. Naquele instante nos sentamos e conseguimos esclarecer o que foi aquela cena, os gritos e a tentativa de coagir o outro. Essa menina conseguiu ouvir os argumentos da amiga e resolver o mesmo conflito de outra maneira.

Entendia-se que as situações de conflito, agressões, destrutividade e furtos deveriam ser compreendidas uma a uma, contextualizadas e verbalizadas a cada um e ao grupo como um todo. A reflexão, a problematização do que acontecia oferecia a todos eles outro lugar, não só o do agressor ou o do agredido, ou dos que ficavam indiferentes com o conflito, como se o mesmo não dissesse respeito ao grupo – mostrava-se estarmos todos implicados em compreender os conflitos e não em escondê-los e, a forma de em conjunto, procurar maneiras de resolvê-los.

Andrade & Bezerra Jr. (2009) apontam que, na teoria do amadurecimento, a aceitação de responsabilidades, o esforço de contribuição social, e o interesse ativo pelo outro estão vinculados à capacidade de concernimento (ou preocupação). E se constitui etapa de integração desenvolvida a partir da existência de um ambiente que sobrevive aos aspectos construtivos e destrutivos da espontaneidade do indivíduo, e que possa oferecer a possibilidade de reparação dos eventuais danos causados por estes.

Sem essa conquista, não é possível sentir-se responsável pela agressividade contida no impulso amoroso. Esta acaba sendo projetada para fora e se torna uma ameaça, diante da qual o indivíduo precisa reagir. A violência tem, então, um sentido que é reação relacionada à intenção de destruir e/ou negar a existência do outro, em razão da incapacidade do indivíduo usufruir criativamente de sua agressividade.

Quando Winnicott refere-se à tendência antissocial, aponta a de-privação, a perda de algo bom, de caráter positivo na experiência da criança até certo momento no qual esse elemento foi retirado. A retirada deu-se em época na qual essa criança já tinha alcançado a capacidade de perceber que a causa desse vazio era uma falha do ambiente e estendeu-se por um período maior que a criança seria capaz de manter viva a memória da experiência. (Winnicott, 2000b)

Por meio de comportamentos agressivos e do roubo, a criança tenta recuperar uma relação de confiabilidade com o ambiente instando-o a cumprir seu papel de continência e provisão que, em algum momento do processo de amadurecimento, foi interrompido. Porém,

sem um domínio firme, a criança é incapaz de descobrir o impulso e, apenas o impulso que é encontrado e assimilado é passível de autocontrole e socialização. Por isso, propiciar um retorno da segurança pode resultar em descoberta da própria agressividade, criança e adolescente testam o ambiente até reaver a crença em sua indestrutibilidade.

Intervir nas situações em que a agressividade surgia implicava compreendê-las como manifestações de um contexto social, contexto de vida daquelas crianças e adolescentes. Não poderíamos, nessa vertente, penalizar crianças e adolescentes pelos furtos e agressões, muito menos impedi-las de frequentar a brinquedoteca, um espaço de todos. Também sabíamos que se acionássemos as famílias as crianças seriam penalizadas. Tínhamos que fazer uma leitura do que acontecia e pensar em estratégias que permitissem oferecer a cada um novas formas de convivência.

Esse foi um trabalho que podemos nomear de alteridade, que foi despertar em cada um a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo as razões que motivam seus atos. A todo momento precisávamos intervir e retomar os conflitos para que os envolvidos pudessem conversar e entender o motivo que os havia levado a brigar, discutir ou agredir alguém.

Era comum que meninos e meninas discutissem verbalmente e, não demorava, agredirem-se fisicamente. Não foi diferente com Jonas e Vitor que, em uma manhã de brincadeiras, trocaram socos e pontapés. Vitor acabou se machucando e começou a sangrar na boca.

Essa situação pareceu-nos emblemática, pois claramente mostrava a importância de cuidar de ambos, agressor e agredido, para que pudessem ter a chance de reparar o dano causado. Na cena entre Jonas e Vitor, ambos eram vítimas de uma situação sem controle. Cuidamos de Vitor e de seu machucado para que parasse de sangrar, enquanto a brinquedista cuidava de Jonas junto ao grupo, pois está tão amedrontado e assustado com sua força e o poder de sua agressividade, que também precisa ser cuidado.

Winnicott (1999d) aponta em seu texto sobre a delinquência como sinal de esperança, que a tendência antissocial faz com que o menino redescubra sempre que sinta alguma esperança de retorno da segurança. O menino descobre que machucou alguém e para o autor esse é um sinal de socorro que se traduz em explosão de agressividade. “A agressão provavelmente será sem sentido e bem divorciada da lógica, e não é bom perguntar à criança que age dessa forma por que ela quebrou a janela, nem indagar à criança que roubou o motivo pelo qual ela pegou o dinheiro”. (p. 86)

Nesse sentido não cabia sanção ou perguntas, não poderíamos responder moralmente a uma atitude que ambos não sabiam explicar o motivo. O que ocorreu depois da briga nos mostrou que conseguimos acolher a ambos. Após ser cuidado, Vítor me pede que brinquemos com ele. Escolhe um jogo e começamos a brincar. Percebe-se que está mais calmo. O medo e o susto parecem ter passado. Nesse momento Jonas chega até a sala aparentando estar preocupado com o amigo. Olha para ele vê que está bem e se retira. Volta novamente e pergunta se pode brincar junto conosco. Vitor concorda e nosso jogo tem o sabor de uma reconstrução.

O processo de amadurecimento proposto na teoria formulada por Winnicott aponta que o mesmo não é linear, uma vez que na concepção winnicottiana amadurecimento não é sinal de progresso – este inclui a possibilidade de regredir a cada vez que a vida exige descanso, em momentos de tensão ou para retomar pontos perdidos. O ambiente suficientemente bom precisa lidar com conquistas e também com a perda delas, pois nenhuma conquista adquirida no processo de amadurecimento implica garantia. Por esse motivo o ambiente precisa estar atento às necessidades que vão se modificando e se modificam em função do próprio ambiente. Este tem que estar pronto a atender às necessidades de pessoas que não têm exatamente a sua idade, pois em alguma medida elas têm todas as idades ou nenhuma. (Winnicott, 1999b)

Para o autor, chegar à destrutividade que existe em nós quando estamos com raiva ou frustrados não é difícil. “A dificuldade é cada indivíduo assumir plena responsabilidade pela destrutividade, que é pessoal e inerente a uma relação com um objeto sentido como bom – em outras palavras, que está relacionado ao amor”. (p. 71)

Acolher, suportar e sobreviver à agressão e à destrutividade nos levou, na condição de ambiente, a iniciar uma relação de confiabilidade. O ambiente não estava lá para excluir ou penalizar, mas era importante que ficasse clara a preservação do grupo e de sua sanidade. Esse era nosso limite para as manifestações de agressão.

Winnicott (2005a) ensina que no processo de amadurecimento da criança a construção surge como uma alternativa muito importante à destruição. Oferecer para ambos a oportunidade de reparar o que foi destruído mostrou-lhes ser possível lidar com a própria agressividade e reconstruir o que foi destruído.

O autor refere que o brincar, baseado como é na aceitação de símbolos, contém possibilidades infinitas e torna a criança capaz de experimentar tudo o que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, base do sentimento de identidade em desenvolvimento. Agressividade, amor, e crianças juntos em suas raízes.

> "Na criança em processo de amadurecimento surge uma alternativa muito importante à destruição. É a *construção.* Tentei descrever um pouco de maneira complexa como, em condições ambientais favoráveis, um impulso construtivo está relacionado com a aceitação pessoal, por parte da criança, da responsabilidade pelo aspecto destrutivo da sua natureza. Um dos mais importantes sinais de saúde é o surgimento e a manutenção, na criança, do brincar construtivo". (p. 107)

A ausência de um ambiente bom o bastante leva ao fracasso da reparação e à possibilidade de perda da capacidade de se preocupar, tendo como consequências o desenvolvimento de formas primitivas de sentimento de culpa e, numa outra vertente, a tendência antissocial.

Não era raro que precisássemos conter fisicamente as crianças que brigavam. A continência, o limite foi necessário. Para Vaisberg (2004) a colocação de limites à impulsividade, muitas vezes é necessária, inclusive para manter a integridade física, porém não se confunde com a diretividade, que seria a invasão do *self.* A colocação de limites, quando apropriada, pode ter o valor do *holding* e a preservação da espontaneidade vital.

Mello Filho (1989) afirma que a questão dos limites é fundamental neste tipo de trabalho e com tal comportamento humano que se refere a um limite frouxo ou mesmo ausente dentro da família.

Winnicott (2005a) aponta que é tarefa do adulto impedir que a agressão fuja ao controle; proporcionado por uma autoridade confiante, dentro de limites, um certo grau de maldade pode ser dramatizado e usufruído sem perigo.

> "É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. A assunção de autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiveram a experiência de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranquilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades". (p. 101)

A ambiguidade das crianças em relação aos limites estabelecidos chamava a atenção. Infringi-los parecia ser uma necessidade imediata, depois, conversando, entendiam por que algumas regras precisavam ser colocadas para que o espaço da brinquedoteca pudesse continuar a existir e para que pudesse emergir um coletivo.

Construir regras coletivas foi um fator importante para que os limites fossem mais aceitos. Quando a regra é feita pelo próprio grupo fica mais fácil ao próprio grupo saber quem a infringiu, por que e quais as consequências. Nesse sentido o grupo se torna um local privilegiado na determinação de onde começa e onde termina o direito de cada um e do próximo.

Durante as conversas percebíamos que a ambiguidade em relação aos limites dizia respeito aos outros ambientes que a criança frequentava: família, escola, comunidade. Observávamos que a compreensão das crianças em relação aos limites sociais impostos oscilava entre a falta de limites claros quanto a hora de dormir, por exemplo, que redundava em permanecer na rua até altas horas da madrugada ou assistir filmes na madrugada, cujo conteúdo não era adequado, ao limite imposto pelas regras da comunidade feitas por meio da força e da violência.

Um exemplo disso via-se em algumas situações nas quais algum limite foi colocado ou alguma negativa dada por alguém da equipe: algumas crianças e adolescentes nos ameaçavam dizendo que iam chamar um tio ou primo que era “bandido” e resolveria a situação. Reproduziam o que costumavam ouvir e ver como atuação do crime organizado para fazer justiça com as próprias mãos.

A criança cujo lar não consegue lhe dar o sentimento de segurança procura as quatro paredes fora de casa; ainda mantém a esperança e busca em amigos, tios, primos, na escola, uma estabilidade externa, sem a qual podem enlouquecer. Quando os limites encontram-se enfraquecidos crianças e adolescentes necessitam se tornar emocionalmente reativos ou se veem obrigados a desafiar a sociedade para que esta forneça a estrutura de suporte que lhe falta na família. (Mello Filho, 1989)

Na brinquedoteca o limite físico, inicialmente, era uma constante. Não apenas pelas brigas que ocorriam, mas até para que pudessem parar e conversar. Em uma roda de conversa tivemos que conter fisicamente uma criança no colo para que a conversa pudesse fluir; percebe-se que essa criança se acomoda e se tranquiliza estando no colo. A conversa flui com

mais calma e quando olho para o lado noto um dos meninos grandes em estado tranquilo: colocar o dedo polegar na boca e encostar-se em nós. Assim, ouvia a conversa.

Porém, nem sempre o ambiente conseguia prover a criança em suas necessidades. Com algumas crianças estávamos aquém de suas necessidades imediatas ou talvez, já não teríamos como atendê-las. Percebíamos isso nos casos de destrutividade que não cessavam. Um dos casos extremos foi com um grupo de meninas que, por várias vezes, quebraram móveis e brinquedos e, em uma atitude extrema, agrediram fisicamente um dos brinquedistas. Uma das meninas, frágil fisicamente, demonstrava uma agressividade latente e impermeável ao diálogo. Seu único canal de expressão consistia no emprego da destrutividade e da agressão. O ambiente acolheu e suportou seu gesto durante um tempo, mas não tivemos tempo nem manejo para que essa menina pudesse reviver o momento de deprivação que sofreu que não fosse por meio do ato destrutivo.

Outra questão que surgia eram os furtos de brinquedos pelas crianças. Algumas crianças falavam que levavam o brinquedo para poderem brincar em outro momento, já que não o tinham em casa. Por outro lado, sabíamos que esses brinquedos e objetos, muitas vezes, viravam moeda de troca entre as crianças do bairro. Precisava-se pensar como tratar o assunto com as crianças.

Para Winnicott (2005b) o furto está no centro da tendência antissocial, associado à mentira. O autor refere que a criança que furta um objeto não está desejando o objeto roubado, mas a mãe, sobre quem ela tem direitos.

> "Esses direitos derivam do fato de que (do ponto de vista da criança) a mãe foi criada pela criança. A mãe satisfaz a criatividade primária da criança e, assim, converteu-se no objeto que a criança estava disposta a encontrar". (p. 141)

O fato de querer levar os brinquedos foi durante muito tempo assunto da roda de conversa. Estabelecemos algumas regras coletivas que diminuíram em muito a destruição dos brinquedos e a perda dos mesmos. A primeira foi o empréstimo de livros e brinquedos. Em cada grupo uma criança ficava responsável em anotar o nome da pessoa que estava levando o livro e esta teria que devolvê-lo em bom estado na semana seguinte. Os brinquedos poderiam ser emprestados desde que não existisse apenas um exemplar ou não fosse muito requisitado pelos grupos seguintes. Assim íamos lidando com os furtos. Um dos limites colocados foi a não reposição dos brinquedos e livros que eram levados. Com o passar do tempo as crianças

já compreendiam que não teriam brinquedos de reposição. Mantê-los permitia a todos brincar e dar continuidade àquele espaço.

Winnicott (2005b) explica que o tratamento da tendência antissocial não é a psicanálise, é, sim, o provimento de cuidados à criança, que podem ser redescobertos pela própria criança e nos quais ela pode experimentar de novo os impulsos do id, com possibilidade de testá-los. "É a estabilidade do novo suprimento ambiental que dá a terapêutica". (p. 147)

As crianças antissociais pressionam constantemente o ambiente para obter os suprimentos ambientais que perderam. No momento de esperança a criança percebe o novo ambiente que possui alguns elementos de confiabilidade e experimenta um impulso que poderia ser chamado de busca do objeto. Agita o ambiente num esforço de alertá-lo para o perigo e para que este se organize de modo a tolerar o impulso:

> "Se a situação se mantém, o ambiente deve ser testado repetidamente em sua capacidade. Para suportar a agressão, para impedir ou reparar a destruição, para tolerar o incômodo, para reconhecer o elemento positivo na tendência antissocial, para fornecer e preservar o objeto que é procurado e encontrado". (p. 146)

O objeto furtado não era devolvido; muitas vezes não passava de objeto insignificante, mas para a criança era importante tê-lo consigo. Mais importante ainda, talvez seja o fato de poderem se preocupar com o ambiente proposto, como no caso de uma das meninas que, frequentemente, levava algo para casa. Quando começamos o empréstimo de brinquedos essa menina se compromete a devolvê-los no prazo determinado e o faz sem problemas. Até que um dia pergunta se aceitamos doações e traz de casa uma boneca sua para a brinquedoteca.

O ambiente que propicia segurança e liberdade, que oferece oportunidade de expressão, participação e contribuição, permite que crianças e adolescentes usufruam de forma saudável sua agressividade e desenvolvam sua capacidade de concernimento, de preocupação, exercendo um movimento importante de prevenção da violência. A brinquedoteca ao acolher e sobreviver a comportamentos agressivos pôde evitar que esse ambiente reproduzisse violências ocorridas contra crianças e adolescentes em outros âmbitos.

5.4 A Função do Coletivo – A Festa Junina

Estava chegando a festa junina. Em uma roda de conversa os adolescentes perguntam o que vamos fazer na festa junina. A pergunta lhes é devolvida: O que *nós* vamos fazer na festa

junina? Acostumados em receber a festa pronta, perguntaram-nos como seria a festa daquele ano. Foi-lhes dito que não sabíamos como seria, mas que gostaríamos de saber deles como imaginavam a festa.

Nos disseram que todo ano a Associação traz comidas, bebidas, brinquedos e prendas para eles. Certo ano uma estagiária foi até uma rua de comércio no centro da cidade providenciar as prendas. Foi dito a eles que esse ano talvez possa ser diferente e aponta-se a necessidade da participação na festa que é destinada a eles mesmos. Pedimos que se organizem para que a festa aconteça.

Começamos por indagar se queriam uma festa ampliada, com as famílias participando ou uma festa exclusiva dos frequentadores da brinquedoteca. Decidiram durante a semana por uma festa só para eles mesmos.

Assim, nas rodas de conversa começaram a se organizar, dividiram-se em grupos e começaram a pensar na festa. Na realidade os adolescentes contribuíram mais efetivamente nesse planejamento. Porém, certa manhã, ao chegarmos à brinquedoteca encontramos todos muito desconfortáveis, mal humorados. Ao serem perguntados sobre o que houve, explicam que saíram pelas ruas pedindo comida para a festa e as pessoas não quiseram dar. Um deles fala: *não sou mendigo, não estou pedindo esmola. Me senti pedindo esmola.* Narraram-me, então, as diversas vezes em que se sentiam assim quando mexiam no lixo que os moradores do condomínio deixam em suas portas. Lá encontram coisas úteis, mas correm riscos ao fazer isso. Os seguranças do condomínio os afastam com brutalidade. Só são tolerados quando vão fazer algum trabalho, como limpar a piscina, cuidar do jardim ou fazer pequenos serviços.

Falam sobre a sensação de inferioridade, de sentirem-se humilhados por não terem acesso a bens, serviços e oportunidades. A organização da festa faz emergir uma situação latente: a humilhação que vivem no dia a dia, a impossibilidade de verem suas vidas se modificarem, o modo como a sociedade os olha e reprova. Falar, expor a raiva, a falta de expectativa foi uma das formas de transformar essa situação em algo menos dolorido para todos. A outra forma foi pensar com eles outras maneiras de se fazerem presentes no mundo, por meio de seus desejos, de sua criatividade, de seu fazer. Não mais como coadjuvantes, mas como coautores daquele espaço, algo poderia ser transformado.

Essa realidade se concretizou com os preparativos e com a organização da festa junina. Havia outras formas de articular doações que não fosse pedindo de porta em porta.

Perguntamos como procedem os outros espaços da comunidade, as escolas. Começamos a pensar em alternativas. Uma delas foi elaborar um documento explicando sobre a festa e que algum adulto pudesse estar junto com os adolescentes nessa primeira explicação, assim como, elencar lugares comerciais e o que estaríamos precisando para a festa.

Produzimos um documento ao comércio da região solicitando contribuições para a festa junina das crianças. Basicamente solicitou-se material para o lanche: cachorro quente, pipoca, refrigerante. A Associação e o Cecco providenciaram as prendas e o preparo do lanche, e os adolescentes trataram das barracas e a da diversão. Eles se organizaram entre os que iriam cuidar da comida e os que iriam fazer as brincadeiras. Constroem barracas de pescaria, tiro ao alvo, boca do palhaço etc. As meninas organizam as comidas e a distribuição do lanche, assim como algumas brincadeiras que entretêm as crianças menores. Um dos brinquedistas oferece um show com violão e músicas sertanejas.

A elaboração da festa trouxe muitas questões à tona, como fortalecer esses meninos e meninas para as contradições de uma sociedade dividida em classes? Como conviver com a existência da falta de oportunidades? Como compreender as humilhações? Como criar opções quando não há possibilidades de lazer em um bairro ocupado por moradias precárias? A quem recorrer quando não se tem recurso para comprar o necessário, até para comer?

Guimarães (2001) destaca que a convivência com uma população que sofre de carência continuada, tem levado a perceber que esse grupo acaba por desenvolver sentimentos de banalização e naturalização da dor física e psíquica. Termina por desenvolver sentimentos de banalização do sofrimento e da morte que por vezes pode transformar-se em falta de *concern*, em falta da capacidade de preocupar-se, de transformar-se em um movimento autofágico, por vezes autodestrutivo, da mesma forma como cria uma dificuldade ou impossibilidade de organização em termos autogerativos.

Essa festa, além de fazer emergir questões tão difíceis, exercitou uma nova forma de trabalho coletivo, de preocupação com a comunidade, de responsabilidade e cuidado com o outro. E, principalmente, o início de uma conversa sobre os direitos que cada ser humano tem e como podemos assegurá-los.

Porém, outros momentos com as crianças nos alertaram que os muros invisíveis da exclusão eram mais concretos do que imaginávamos e tinham repercussões ainda maiores no processo de amadurecimento de cada criança e adolescente. Uma delas ocorreu em nosso

piquenique que estava agendado há semanas e algumas crianças e adolescentes trouxeram lanche para compartilhar. Fomos a um bosque que fica dentro do condomínio próximo. Um lugar agradável, cheio de árvores, mais abaixo um pequeno riacho e em volta do bosque um passeio para caminhadas. Pés de amora, árvores diversas, e uma clareira nos bastaram. Fomos conversando pelo caminho e as crianças correndo um pouco mais à frente, iam e vinham, corriam e voltavam.

Quando estávamos próximos alguns meninos que tinham se adiantado, voltaram correndo e gritando que não podíamos mais fazer ali o piquenique. Indagamos o por que e responderam que os alunos do colégio particular situado dentro do condomínio estavam lá. Esclarecemos que isso não tinha importância, pois o bosque era grande e havia lugar para todos. Ainda retrucaram, mas aceitaram continuar.

Chegaram em silêncio. Havia uma turma de alunos com sua professora fazendo uma atividade escolar. Passamos por eles e arrumamos nossa toalha, nosso lanche e fomos brincar: subir em árvores, colher amoras, pular obstáculos, desenhar na terra. Os adolescentes saíram para caminhar. Quando estávamos lanchando, a professora aproximou-se e perguntou se poderia vir com outra turma de alunos.

Aquela pergunta nos incomodou mais que o receio das crianças em estarem no mesmo espaço que os alunos da escola particular. Não era uma pergunta referente ao espaço físico, era uma pergunta que questionava a nossa permanência no mesmo espaço. Essa professora parecia acreditar que esse convívio talvez fosse realmente impossível. Respondi-lhe como respondi às crianças: o bosque é de todos e comportaria a todos.

No termino de nosso piquenique ao recolhermos nossas coisas, a outra turma de alunos já estava iniciando sua atividade pedagógica. Quando estávamos na rua um dos meninos chega perto e diz com muita raiva odiar aqueles meninos. Um ódio tão forte que o faz chorar. Perguntado por que, ele responde não saber bem, mas os odeia e que é bem-feito que os meninos do Abril venham roubar os tênis e as mochilas deles.

Novamente problematizar a situação com aquele grupo foi importante e uma forma de fazê-los pensar sobre seus direitos, a forma como podem reverter situações de exclusão. O senso de justiça, de direitos e cidadania parecem não caber na história brasileira e detonam processos de descrença no outro. Os pressupostos contidos na teoria winnicottiana, nos mostram que o trabalho desenvolvido a partir dos mesmos, implica um sentido de

humanidade, em um senso de cidadania, de direitos e uma estrutura social positiva que nos falta em nossa posição histórica.

A possibilidade dessa reversão foi se construindo no dia a dia, nas atividades coletivas, no cuidado com o espaço que era deles, na preocupação com o outro.

Uma dessas possibilidades se concretiza em uma ação dos adolescentes. Próximo ao final do ano começaram a escrever nas paredes do prédio da Associação. Escrevem seus nomes, o nome dos namorados e namoradas, fazem desenhos. Perguntamos o que estão querendo dizer com aquilo. Na verdade querem grafitar, o grafite parece ser a linguagem gráfica mais próxima deles. Um dos meninos que desenha muito bem traz uma pasta de desenhos para mostrar e dar ideias. Outros falam de uma grife e já combinam fazer bonés. De qualquer modo não estavam grafitando e não poderiam continuar a sujar as paredes.

Colocamos na conversa com eles nosso problema: o espaço estava ficando com as paredes sujas. A linguagem do grafite era outra, que não se resumia em ficar simplesmente escrevendo nas paredes. O grafite exigia também um aprendizado, uma ideia que se colocava na parede ou no muro, uma organização. Combinamos procurar alguém na comunidade que pudesse nos ajudar com uma oficina de grafite. Mas, ficávamos com um problema: as paredes estavam sujas. O que fazer? Os adolescentes se reúnem e falam que vão pintar as paredes que sujaram. Conseguimos a doação de um galão de tinta e eles pintaram as paredes como prometeram.

5.5 A Relação com O Brincar e as Modificações Ocorridas

As dificuldades escolares eram percebidas nas brincadeiras e nos jogos com regras. Crianças e adolescentes com dificuldade de ler e escrever provocavam muitas cenas de conflito. Os jogos com regras que exigiam uma atenção maior ou algum tipo de aprendizado de números ou letras eram agentes de brigas em vez de promotores da grupalização. Crianças com dificuldades se irritavam e eram quase sempre excluídas do grupo.

Observávamos crianças que chegavam e não sabiam com o que brincar, destruindo a brincadeira do outro. Nesse momento o brincar não tinha o relaxamento que poderia ter para que as crianças pudessem criar e compartilhar a brincadeira. Eram crianças que não se atinham a uma brincadeira e provocavam conflitos.

Conseguimos doações de livros infantis que estimularam as crianças a lê-los. Apesar de todos terem contato com livros nas escolas, percebíamos que o interesse era diferente: manuseavam os livros, interessavam-se pelas figuras, perguntavam sobre as histórias. Passamos a ler juntos algumas histórias e as crianças começaram a se interessar e levar para casa. Alguns gostavam mais de histórias de terror, outras de suspense, outras, ainda, de contos de fadas. Alguns vinham perguntar se conseguiriam ler uma história tão comprida e sem ilustrações e discutíamos sobre isso ou orientávamos a criança que levava um livro que não estava adequado à sua idade. Enfim, esse processo propiciou a todos outro contato com esse material.

Uma das meninas, muito agitada e com dificuldade para concentrar-se nas atividades, apresentava uma dificuldade de leitura bastante grande. Quando começamos a ler histórias em comum, algumas crianças liam alguns trechos. Com o passar do tempo essa menina começou a sentir-se à vontade para exercitar sua leitura e, mesmo com erros e dificuldades, demonstrava vontade de ler para todos. No final do ano, essa menina lia com fluência e prazer. Em um ambiente sem cobranças, com liberdade ia escolhendo o que mais lhe interessava e o grupo pôde ouvir suas histórias sem juízo de valor, de quem sabe mais ou menos. Cada um podia fazer o que conseguia e do modo como conseguia e aquele ambiente acolhia a todos.

Passamos a trabalhar com a confecção de brinquedos e foi muito importante. Fantoches, calendários, porta-trecos, retalhos de madeira viravam esculturas ou brinquedos e a cada dia as crianças traziam novas ideias e novas formas de confeccionar brinquedos que aprendiam nas atividades da igreja ou na escola, para ensinar os outros do grupo. Essa ideia aglutinou muitas crianças e possibilitou o processo criativo.

Na comunidade o brincar das crianças não era bem-visto: empinar pipas além de perigoso muitas vezes ela caía na casa das pessoas e gerava mal-estar, os conflitos entre as crianças mediava-se por adultos que, nessas situações, falavam com as crianças como se estas fossem adultos também, gerando brigas e agressões. Não raras vezes precisamos colocar para fora da brinquedoteca adultos que vinham “acertar” contas com crianças ou adolescentes, tentando agredi-los. Nesse momento víamos que ficavam muito assustados e a forma como reagiam era também a agressão.

As ruas e as casas não pareciam muito propícias às brincadeiras. Em determinada ocasião um grupo de meninos estava entretido com um jogo e já estava na hora de fechar a

brinquedoteca e todos pudessem ir para a escola. A dificuldade de parar o jogo era grande. Sugeriu-se, então, que levassem o jogo emprestado e o continuassem em outro momento com mais tranquilidade. Um dos meninos me perguntava onde iriam jogar, sugeri que jogassem na casa de um deles, que poderiam combinar. O comentário do grupo neste acerto me fez perceber a dificuldade que era poder brincar em grupo: na casa de um deles não havia mesa, portanto nem espaço suficiente, na casa de outro não havia onde sentar. Um deles oferece sua casa que tinha dois banquinhos e poderiam improvisar outros.

O ruído das brincadeiras e da gritaria chegava à rua e, às vezes, não era bem-aceito. A bola que caía no quintal do vizinho era motivo de brigas e discussões, a agitação das brincadeiras, para os adultos, era sinal de indisciplina e caos. Durante muito tempo ouvíamos dos moradores que precisávamos ser mais enérgicas com as crianças, que estas precisavam de mais limites. Por outro lado, percebíamos que outro ruído que o brincar produzia afetava de modo diferente as pessoas da comunidade.

Avós chegavam com seus netos, mães traziam seus filhos pequenos e ficavam um pouco com eles, os médicos da UBS encaminhavam à brinquedoteca crianças carentes de socialização. Era comum que adultos ou jovens passassem pelo portão da casa e ali ficavam observando o brincar que acontecia, as músicas, o barulho das brincadeiras, as bolas que caíam na rua. Alguns paravam para olhar, sorriam, ficavam por ali. Algumas vezes um adulto entrava e participava de algum jogo com os meninos maiores.

Ao longo do ano de 2007 observávamos as mudanças que ocorreram nesse espaço e nas crianças que ali frequentavam. De usuários da brinquedoteca passaram a ser atores desse espaço e a compor o trabalho. Compreendemos, na prática, os efeitos que pode provocar um ambiente sustentado na confiabilidade e na fidedignidade.

Começaram a sugerir mudanças e alternativas aos problemas surgidos. Propunham participar do trabalho e, assim, alguns adolescentes, começaram a atuar como monitores do grupo: auxiliavam na organização do espaço, dos brinquedos e propunham brincadeiras aos mais novos. Nessa função puderam perceber como era lidar com o grupo, com a indisciplina. Relembravam que eles também tiveram comportamentos parecidos e como lidaram com isso. O cuidado com os menores chamou a atenção de todos e era diferenciado da obrigação de todos os dias com os irmãos menores. Esse cuidado era mais prazeroso e tranquilo, sem a cobrança da tarefa bem-feita e realizado por meio do brincar.

Os adolescentes principiaram a reivindicar um espaço próprio, onde pudessem ouvir as músicas, conversar, ter um espaço de convivência enfim.

Os momentos de brincadeira tornavam-se prazerosos. Observou-se que uma mudança no brincar estava ocorrendo. Meninos e meninas trazendo para a brinquedoteca brinquedos com os quais gostavam de brincar. Era a pipa, o pião, a corda, o elástico, as bolinhas de gude, CDs preferidos. Eles apareciam para ser compartilhados. As negociações se tornaram mais frequentes e os conflitos foram, ao longo do ano, sendo resolvidos de outro modo que não o embate corporal. Em Junior um espaço para brincar teve efeitos visíveis. Como outros meninos que frequentavam a brinquedoteca, Junior era grande e truculento para seus 11 anos de idade. Exercia sobre os outros meninos uma liderança negativa, à medida que procurava resolver seus conflitos por meio da briga, da agressão física. Pouco conversava ou interessava-se por jogos ou brincadeiras. Provocava a todos e mantinha perto de si um clima de tensão. No início chegava sem cumprimentar ninguém, com roupas sujas e descuidadas.

Quando Junior chegava tentávamos ficar próximos, cumprimentá-lo, oferecer alguma atividade. Quando ia embora nos despedíamos e dizíamos esperar por ele no próximo grupo. Aos poucos Junior começou a procurar por nós e dizer bom dia, dar um beijo ou abraço. Chegava sempre de banho tomado, com roupas limpas, cheiroso, o que sempre comentávamos. Quando ia embora, despedia-se. As brigas diminuíram e Junior, mais tranquilo modificou sua relação com o ambiente e com o brincar. Emergiram brincadeiras em grupo, trazia brinquedos seus para compartilhar, participava das propostas de jogo. Era assíduo e pouco faltava. Começou a cobrar das outras crianças compromisso assumido com horário e dia que cada um poderia frequentar.

Nos demos conta de sua mudança quando estávamos no portão conversando certa manhã com uma criança que queria entrar fora de seu horário, quando Junior se aproxima e diz: *"precisamos conversar sobre isso"*.

Encontrar um ambiente que o fizesse ser menos reativo, provocou em Junior manifestações espontâneas e o deixou confiante o bastante para poder brincar e criar.

A possibilidade de criar, interagir, transformar foi posta em prática na brinquedoteca. O contato com brinquedos diversificados, aos quais muitos não tinham acesso, nos mostrou que

estavam longe de ser um amontoado de objetos nas prateleiras. Ao contrário, adquiriam vida nas mãos das crianças, transformavam-se e iam para além do mundo real. Observava que cada criança tinha um modo peculiar de se apropriar dos objetos, de se deixar levar pela imaginação, de entrar em contato com um universo de objetos e artefatos, mostrando que a criação e a possibilidade de habitar outro mundo que transformava a brinquedoteca em um mundo de brincadeiras. As fantasias adquiriam vida quando vestidas pelos meninos e meninas. Era comum montarem cenas de teatro para apresentar ao grupo. Cenas de casamento, de bandido e polícia eram as mais comuns e traziam nas falas cenas do cotidiano. Casamentos, nascimentos, e mortes violentas encenavam quase todos os dias. Provocavam mal-estar muitas vezes, mas precisavam ser repetidas e repetidas para que fizessem sentido em suas vidas e pudessem ser mais bem elaboradas.

A brincadeira simbólica das crianças menores começou a chamar a atenção dos meninos maiores e os levou a compartilhar brincadeiras diferenciadas que não ficavam restritas ao gênero ou à faixa etária. Foi se tornando comum que sentássemos para brincar de casinha ou escolinha e muitos chegavam para brincar juntos, independente da idade. Essa diversidade abarcada pelo brincar compartilhado criou experiências inusitadas e nos permitiu crianças e adultos, ser flexíveis nas adaptações necessárias de tempo, espaço, regras.

As bonecas viravam filhas e os brinquedistas, pais, mães, comadres; os jogos de encaixe viravam carros, armas e castelos; os livros nos revelavam que muitos não tinham passado pelo universo das histórias infantis, dos contos de fada, e a aproximação desse universo revelou, em muitos, outro mundo de possibilidades de interagirem com a cultura. O instrumento musical, a música foi outro canal de expressão muito rico e proveitoso. Adolescentes montaram um grupo de percussão junto com um dos brinquedistas que tocava violão e cantava. Com latas e baldes faziam música. O interesse pela música e os instrumentos nos levou a um grupo de percussão no Butantã para que pudessem conhecer o trabalho e quem sabe integrá-lo.

Enfim, das pinturas às construções cada um explorou o universo dos elementos culturais e puderam, por meio da manifestação do si mesmo, transformar, criar, apropriar-se desses elementos culturais e a brinquedoteca transformou-se em um mundo de trocas, de conhecimento, de compartilhar a brincadeira e os brinquedos. Para Friedman (1992) a vida na brinquedoteca permite à criança criar laços afetivos, aprender, ensinar, ajudar, competir, fazendo com que cresçam e se desenvolvam graças às interações entre seus pares.

A possibilidade infinita e pessoal de cada um utilizar os brinquedos e os recursos propostos trouxe a possibilidade de se verem em outro papel social e observarem o outro na brincadeira desenvolvida. A brincadeira compartilhada trouxe a possibilidade de experimentar o que o outro sugeria ou modificar sua brincadeira com a brincadeira do outro. As interferências do coletivo propiciavam novas formas de integração e criavam novas possibilidades de expressão, de apropriação.

O brincar possibilitou a emergência de formas inéditas de convívio e expressão, que foram compartilhados por todos, ampliando o espaço potencial, o lugar da expressão cultural. Crianças brincam por horas a fio e, se não são interrompidas, têm experiências inimagináveis: viram cientistas, heróis, mães, filhos, personagens diversos da vida cotidiana ou da vida que gostariam de ter.

Davy L. Bogomoletz ensina que Ser e Fazer estão integrados no brincar – dois aspectos fundamentais e básicos no indivíduo humano e que determinam, com seu equilíbrio, toda atividade humana. O Ser é o primeiro a surgir na vida do indivíduo e refere-se ao início da vida, à relação mãe bebê já citada anteriormente, e se refere a uma atividade cuja tela de fundo é o interior do eu. (Bogomoletz, 2001)

Na ideia do Fazer está incluída não apenas a atividade física concreta, mas inclui-se também todos aqueles aspectos do funcionamento da mente humana que, por sua natureza, relacionam-se com o mundo externo enquanto ambiente, universo ou espaço. O Fazer inclui o pensar, raciocinar, comparar, visualizar, a aquisição de conhecimentos e sua aplicação. O autor aponta o brincar como uma atividade que mistura em doses iguais o Ser e o Fazer – “pois à atividade física concreta de mover-se ou manipular os brinquedos integra-se um aspecto imaginário que nem um pouco tem a ver com desempenho ou produção”. (p. 2)

Segundo Amiralian et al (2003), para que possa existir a criatividade o Ser, enquanto elemento feminino puro, próprio da fusão com a mãe, seria o primordial. Quanto ao Fazer, implica em falarmos em instintos, pois o elemento masculino puro não se apoia, mas pede ação mobilizada pelo instinto. Nesse momento, em que o ser humano começa a experienciar os instintos como próprios, vê-se diante de uma nova tarefa que é lidar e integrar ao si mesmo a sua vida instintiva. Quando há falhas nesse processo surgem dissociações entre o Ser e o Fazer, tendo como uma das consequências a perda do viver criativo. Winnicott refere que “Após ser – fazer e deixar-se fazer. Mas ser, antes de tudo”. (Winnicott, 1975a, p. 120)

Assim, no final do ano de 2007 as manhãs de terças e quintas-feiras começavam cedo. Ao chegarmos à brinquedoteca já havia um grupo de crianças e adolescentes esperando para entrar. Não se atrasavam e não faltavam. Traziam suas ideias, seus desejos e, principalmente, poderiam estar tranquilos para brincar. Nossa interferência, nesse momento, era pequena: sentar, brincar junto, compartilhar a brincadeira proposta pelas crianças, às vezes estar junto para conversar.

Com os adolescentes, juntávamos as cadeiras e ouvindo música contavam o que faziam, e do que gostavam, os namoros, e as situações de violência que sofriam. O grupo se dividia em pequenos grupos: alguns queriam pintar, outros usar a massinha, outros jogar bola, enfim, podiam escolher e brincar. A roda de conversa foi perdendo potência, pois o diálogo começou a aparecer durante as brincadeiras. Não havia mais a necessidade de sentarmos e conversarmos sobre um determinado assunto. Essa conversa ocorria no grupo durante as atividades.

Ao longo desse percurso observávamos que quando as crianças e adolescentes se tranquilizavam o comportamento reativo se extinguia e eles conseguiam se comunicar verbalmente, construir brincadeiras, demonstrando que se sentiam acolhidas naquele espaço e com aquelas pessoas. Nesses momentos a experiência do encontro com outro humano não ameaçava, não interrompia o processo criativo de cada um deles.

Registrávamos que as experiências vividas na brinquedoteca provocaram um deslocamento dos comportamentos reativos e nos mostraram que as falhas ambientais poderiam, em grande parte, ser reparadas por meio de um ambiente provedor de cuidados e, assim, oferecer uma continuidade do processo de amadurecimento. Uma das brinquedistas relata que em suas andanças pelo bairro notou modificações nas atividades cotidianas das crianças. Observou que estas se reúnem na rua para brincar e, sozinhas, organizam as brincadeiras, conversam e conseguem compartilhar, por meio do diálogo, regras e modificações das brincadeiras. Observou que o conflito, quando emerge, passa a ser mediado pelo grupo ou por alguma criança presente.

Porém, a continuidade do trabalho encontrava-se comprometida. No meio do ano com a saída de um brinquedista e uma estagiária ficamos com a equipe muito reduzida. Assim, no período de agosto a dezembro de 2007 três pessoas continuavam trabalhando na brinquedoteca além de nós mesmas: uma estagiária, e uma brinquedista.

Nesse período tentamos junto à Associação a contratação de novos brinquedistas. Oferecemos um curso de formação de brinquedistas aberto à comunidade para quem tivesse interesse, mas, mesmo assim, entre saídas e chegadas de outras pessoas permanecemos em equipe reduzida.

A dificuldade financeira da Associação em fazer crescer o trabalho com as crianças colocou nossa equipe em situação de vulnerabilidade. Para a brinquedista contratada, a proposta de outro emprego a colocava em uma situação de eterna despedida do trabalho; em relação à estagiária, não havia a possibilidade de mantê-la após o final do ano. Terminamos 2007 sem saber como aquele trabalho voltaria a acontecer.

"Curioso e delicado ofício este de tecer. Exige técnica, conhecimento e criatividade. Entretanto, este tear, em que são tecidas possibilidades de vida, de enfrentamento à morte, é um tear diferente, que pressupõe muitos fios, muitos pentes, muitas mãos. Um tear coletivo, em que a assimetria no tempo, a habilidade criativa, o conhecimento, o ritmo e as expectativas de cada um carecem de um balizador que entrelace as diferenças: um mesmo objetivo. Assim, os fios de cores diversas, em múltiplos trançados, em variadas texturas e tamanhos vão tramando, em composição única, porém compartilhada, um produto representativo a todos. Tecem-se, assim, fios de disponibilidade, de rearranjo interno diante do novo, de autoestima, de incertezas e questionamentos". (Lopes, 1999)

6. – OS CUIDADOS SE AMPLIAM

A intervenção baseada nos pressupostos da teoria do amadurecimento possibilitou ampliar o trabalho para além das relações individuais e fortalecer as práticas coletivas, criando estratégias de composição entre o campo da saúde e o campo do social, afirmando a possibilidade de novas formas de convívio. A consequência dessa intervenção foi ultrapassar os muros da brinquedoteca e provocar em outros espaços novas formas de pensar a atenção à criança.

Para a equipe ficava implícito que não bastava criar condições de humanidade e respeito dentro da brinquedoteca se, ao saírem de lá, crianças e adolescentes continuavam submetidos à barbárie, a um mundo que não as acolhia. No dia seguinte retornavam à brinquedoteca reagindo de modo muito primitivo frente ao que estavam sofrendo.

A concepção de que a atenção à criança se faz através da composição de uma rede de cuidados que reduza os danos causados em seu processo de amadurecimento fez com que pudéssemos compor outros tipos de agenciamento[12]. Para além da Associação havia a necessidade de compor esse trabalho com as escolas, a instituição de saúde, outras associações de moradores e com os próprios moradores do bairro. Tecer essa rede de responsabilidade compartilhada foi um dos caminhos encontrados para complementar a rede de cuidados que ia sendo tecida através do ambiente brinquedoteca.

Rede pressupõe uma teia de vínculos, ações e relações entre indivíduos e instituições. As redes são o próprio cotidiano (nas relações de parentesco, vizinhança, relações comunitárias), no mundo dos negócios, na vida pública e entre elas. O que explica as múltiplas redes são as necessidades humano-sociais que colocam em movimento a busca de interação e formação de vínculos afetivos, de apoio mútuo. Circulação, comunicação,

---

[12] Usamos aqui a noção de agenciamento em preferência a de parceria, pois agenciar significa criar uma política de conectividade, de vizinhança, uma possibilidade de trabalho em que a rede não se define por uma somatória, mas sim por uma relação de ressonância que se estabelece entre elementos do território, num movimento capaz de agitar as formas de produção hegemônica em saúde, fazendo aumentar o *quantum* de comunicação entre os serviços. (Galletti, 2009)

articulação, participação, cooperação, reciprocidade são palavras que nos chegam quando trabalhamos em rede.

Maria C. G. Vicentim considera que com a infância e adolescência não há outra forma de pensar a atenção ou o cuidado em saúde que não seja necessariamente interdisciplinar e intersetorial. A partir da Constituição Federal de 1988, infância e adolescência ganham uma singular posição no campo dos direitos. Para a autora o direito à saúde e ao desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes são imediatamente direitos sociais. Afirma, ainda, que no caso da criança e do adolescente a integralidade deve ser pensada não apenas em termos de saúde, mas como proteção integral, no conjunto de seus direitos, como preconiza ao Estatuto da Criança e do Adolescente. (Vicentim, 2006)

Nesse sentido, a rede de proteção social poderia ser definida como um micro-sistema que envolve múltiplos interesses e sentidos e que se dedica à promoção do bem comum. O trabalho em rede opera com a constituição de laços sustentados em torno de um objetivo comum, articulando diferentes níveis de complexidade e de recursos. Trabalhando em rede partimos do princípio de que a diversidade proveniente de diversos saberes e experiências nos permite ampliar a leitura dos fenômenos e gerar novos recursos de ação. (id. ibidem)

A autora refere, ainda, que ao trabalhar em rede, trabalhamos convergentemente, mas não indiferenciadamente. Quanto mais diferenciado e heterogêneo os lugares na rede, mais rede se tece. Pressupõe-se, assim, que a diversidade proveniente de diversos saberes e campos de experiências permite ampliar a leitura dos fenômenos e gerar novos recursos de ação. Contribuições e diferenças são sintetizadas numa direção comum. (id. ibidem)

No Jardim D'Abril o percurso de construção da rede não se deu de modo linear. Esta foi tecida numa atitude inclusiva que só se dá por meio de muitos desvios, investimentos e desinvestimentos. Dados de atas de reuniões anteriores mostram que em 2002 um grande número de participantes retomou a rede para discutir projetos em comum. Em 2006 por meio de um projeto de inclusão escolar de crianças com deficiência no Centro de Educação Infantil do bairro, a rede novamente toma forma. Profissionais e instituições começam a se reunir para articular ações frente à complexidade da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esse tema se amplia e logo há um coletivo pronto a discutir e alinhavar ações frente às demandas e necessidades de um bairro carente de recursos.

Recorda-se das primeiras reuniões cujo tema era o encaminhamento dessas crianças a terapeutas da região. Ao discutirmos os encaminhamentos, compreendemos que não bastava a escola colocar à família a necessidade urgente dos mesmos, pois muitas dessas famílias encontravam-se em tal estado de vulnerabilidade que pouco conseguiriam fazer pelo filho com deficiência. As discussões se estendem e nos mostram que a fragilidade dos laços sociais, a falta de assistência e de recursos públicos afetam diretamente a comunidade e o núcleo familiar.

No Jardim D'Abril, ao participarmos ativamente das reuniões da rede, compreendemos que poderíamos cair facilmente na armadilha da impotência frente aos problemas que essa comunidade apresentava. Identica descrença e desconfiança percebida nas crianças, percebia-se também na comunidade e seus representantes. Mobilizar movimentos sociais, moradores, instituições, constituiu difícil trabalho inicial que precisava ser superado. Nesse sentido a confiabilidade e a noção de continuidade e pertencimento a um coletivo auxiliaram na composição da rede.

Para alguns componentes da mesma, representantes da comunidade, a paralisação de vários projetos sociais, de projetos que começavam e eram interrompidos identificava a causa de tanta descrença. Sentiam que a comunidade era abandonada por essas iniciativas frustradas. Essa colocação parecia se confundir concretamente com os vários pedidos feitos à administração pública e pouco atendidos. Essa era, também, a justificativa para não se fortalecerem como coletivo, não agirem como autores e protagonistas na própria comunidade.

Compreende-se que as carências continuadas, as limitações impostas a uma vida saudável e de qualidade, desenvolve sentimentos de banalização do sofrimento, da falta de capacidade de preocupar-se e cria uma dificuldade ou impossibilidade de organização social. Trabalhar com a impotência, com a falta de perspectiva, o descaso, foi no início o trabalho mais importante. Construir uma relação baseada na confiabilidade, na fidedignidade nos permitiu tecer parcerias, nos organizarmos como um coletivo, pensarmos juntos sobre as necessidades e ações necessárias. Nesse sentido a rede conduziu a questionamentos acerca do fazer de cada um e da história do bairro. Esta vinha a tona a todo momento para exemplificar, ilustrar ou destacar que aquela comunidade tinha uma história singular. Generalizar sem distingui-la não nos levaria a qualquer lugar.

Esse modo de trabalhar foi provocando nas instituições indagações, convocando-os a pensar o coletivo, tirando-os da individualidade, do fazer solitário, implicando a todos em um

trabalho compartilhado. Durante esse processo a rede do Jardim D'Abril sustentou parcerias, desfez algumas e refez outras, conforme as necessidades e as urgências da comunidade. Trabalhar em rede tem suas características. Uma delas refere-se à horizontalidade: nessa estrutura seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais, diretamente ou através dos que o cercam, como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum de seus nós possa ser considerado principal ou central. No lugar de um chefe, há a vontade coletiva de realizar determinado objetivo.

Em uma leitura winnicottiana o trabalho em rede facilita a realimentação e manutenção do campo imaginário compreendido como espaço potencial. Guimarães (2001) propõe que nesse modelo de rede haja uma dinâmica que é instrumentalizada a partir de atitudes de *holding* social, manejo social, fidedignidade e limite não invasor, visando a criação de uma atmosfera de suporte e acolhimento e o registro vivencial de uma linha de continuidade de ser entre indivíduos de um coletivo.

A chegada de novos projetos sociais na comunidade expõe de forma clara o movimento da mesma. Um dos projetos trazidos por uma organização não governamental, parceira da rede se propõe a instalar na comunidade um instituto de atendimento a crianças e adolescentes em atividades educacionais fora do horário da escola. Essa ONG, após participar de uma das reuniões da rede, acreditou em sua organização coletiva e se propõe a trabalhar no bairro. Este projeto foi apresentado em detalhes à rede que o avaliou muito importante para as crianças e adolescentes do bairro. Nesse sentido há uma tarefa coletiva de encaminhamento das crianças, de divulgação do projeto na comunidade.

O outro projeto chega ao Jardim D'Abril encaminhado pelo Cecco Previdência. Também de organização não governamental[13] vem como uma proposta diversa. Seu projeto tem prazo determinado, começo, meio e fim, no período de um ano. A questão da (des)confiança novamente emerge, colocando em evidência a falta de credibilidade do projeto. Outra modificação foi a proposta de que cada parceiro da rede participasse das oficina e suas linguagens para multiplicá-la na comunidade. Novamente esbarramos na dificuldade dos parceiros colocarem-se como atores do processo. A inclusão de pessoas com deficiência era um dos objetivos das oficinas e destinava-se a jovens, assim como, a sexualidade e a

[13] ONG Mais Diferenças – que trabalha pela inclusão social e educacional de todos, prioritariamente das pessoas com deficiência, buscando a realização e ampliação do potencial de cada um, através da produção e elaboração coletivas de saberes e práticas, da equiparação de oportunidades, da construção da autonomia, valorizando as múltiplas formas de ser e estar no mundo. (Retirado do website www.maisdiferencas.org.br)

prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Ao ter como foco a população jovem de 15 a 24 anos, o projeto expôs a precocidade das relações: os jovens quase não compareceram. Em sua maioria estavam preocupados e voltados à sua profissionalização, seus empregos e trabalhos temporários. A linguagem cultural das oficinas de vídeo, rádio, teatro e grafite parecia não ter espaço naquela comunidade.

Porém, ao longo do projeto a ONG Mais Diferenças atuou como importante intercessor da rede, provocando novos movimentos e interlocuções, possibilitando a criação, o desejo de escolha, a revelação de vocações, a expressão. O conceito de intercessor formulado por Deleuze (1992) afirma que o trabalho importante é a fabricação de intercessores. Sem eles não há obra. Na composição de uma rede os intercessores podem ser pessoas, técnicos, artifícios diversos que entram em ressonância, repercutem um no outro, interferem entre si.

Nesses dois projetos que chegaram à comunidade o papel ativo de cada um dos participantes da rede foi criar sustentabilidade aos novos projetos que chegavam, mediar as interações sociais e fortalecer o papel que cada instituição tem nessa comunidade. Instituições e pessoas começaram a agir, saíram da solidão negativa, essa que recusa uma certa sociabilidade inventada, quando começaram a conhecer seu contexto.

Realizar esse trabalho foi como tecer fio a fio, nó a nó, cada movimento que a rede ia fazendo. Para além, pudemos compreender que nessa relação de horizontalidade pessoas, instituições iam mobilizando questões importantes, ações coletivas e, no percurso, sabiam que poderiam contar com alguém para executá-las. O cuidado com cada parceiro, a responsabilidade, o reconhecimento de cada um e sua importância para a comunidade criou laços e nos permitiu configurar a rede de acordo com as necessidades que iam aparecendo.

Com relação à brinquedoteca e à permanência da mesma na comunidade, compreende-se que para que ela pudesse se manter viva, apesar das dificuldades financeiras, era preciso que a mesma fizesse sentido para a comunidade. Este sentido é dado pelos projetos que a comunidade compreende como passíveis de serem realizados por ela, mas, também, é dado por aquilo que a define, a partir de sua relação com o brincar, com sua possibilidade de abrigar sonhos, desejos e projetos compartilhados. Nesse sentido, analisa-se que a interrupção dos trabalhos da brinquedoteca ocorreu pela dificuldade de mobilizarmos a comunidade em torno de uma cultura lúdica, de transitar pelos caminhos da brincadeira. No confronto com as lutas árduas que essa comunidade trava no cotidiano, o espaço de brincar, da cultura e saúde foi engolido pelas batalhas e táticas de sobrevivência.

Entretanto, resultados desse trabalho se fazem notar, não apenas nas modificações ocorridas com as crianças e adolescentes em sua relação com o brincar, como vimos anteriormente. A escola de ensino fundamental coloca mais brinquedos em seu espaço físico e, segundo as palavras de seus dirigentes, mais brinquedos e brincadeiras para diminuir a violência dentro da escola; a escola de educação infantil abre uma brinquedoteca para seus pequenos alunos. Enfim, de alguma forma as ações contra a exclusão vão se materializando de diversas maneiras e devem estar intimamente associadas ao objetivo de recriar e recompor laços sociais, potencializando não apenas os sujeitos das intervenções, mas quem as faz.

"Nem domínio do pecado nem jardim do paraíso, a infância habita muito mais, como seu limite interior e fundante, nossa linguagem e nossa razão humanas. Ela é o signo sempre presente que a humanidade do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas essencial, sobre suas faltas e fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda, não deveriam encobrir, mas sim, muito mais, acolher e bordar. É porque a in-fância não é a humanidade completa e acabada, é porque a in-fância é, como diz Lyotard, in-humana que, talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro ao pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também a invenção do possível.

(Gagnebin, 1997)

7. – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção proposta neste estudo teve seu início em uma proposta de trabalho de uma instituição de saúde pública, o Cecco Previdência, que, através de um modo de gestão em rede, convoca-nos a pensar e repensar criticamente nossas intervenções como profissionais de saúde. Aprendemos na implicação nesse modo de produção de saúde que a atenção a crianças e adolescentes em situação de risco social poderia ser feita através de uma intervenção que resgatasse a possibilidade do brincar, da atividade criativa, do gesto espontâneo como forma de reduzir a situação de vulnerabilidade.

Nesse estudo falamos sobre crianças e adolescentes, moradores de um bairro da periferia da cidade de São Paulo, que sofrem com a falta de recursos de sobrevivência. Travam lutas cotidianas para ter seus direitos garantidos e não ficarem submetidos à violência, às drogas, às situações de humilhação e exclusão social. O ambiente social e familiar que deveria cuidar e acolher provoca, muitas vezes, situações de negligência e abandono. A falta de cuidado e sustentação psíquica os coloca em situação de vulnerabilidade e provoca um padrão de comportamento de reação ao ambiente em vez de criá-lo e transformá-lo.

As crianças e adolescentes que chegam à brinquedoteca criada por esse serviço buscam espaço para brincar, pois na desorganizada ocupação do território não sobraram espaços disponíveis para praças, parques ou campos de futebol. Restaram-lhes as moradias com espaços exíguos, os becos, as vielas, e a rua, espaço público que também traz muitas ameaças.

Diante de um mundo que foge ao controle e se apresenta como algo que ainda não pode ser percebido como próprio e os atinge como perigo, gerando descrença, ser menos vulnerável é apropriar-se das coisas da vida, é dar sentido ao que é vivido. Em ambiente sustentado nas relações de confiança, a brinquedoteca propiciou às crianças a experiência de um modo de existir baseado na crença no outro humano e, portanto, um modo de se relacionar baseado na sua capacidade de ser criativo diante dos desafios propostos pelo ambiente.

Ao retomar o tema do brincar e as infinitas possibilidades de estudo que dele emergem constatou-se que, neste estudo, o brincar aparece como uma possibilidade que a criança tem de expressar suas dificuldades, de reverter processos de amadurecimento interrompidos, de vivenciar processos de saúde, de viver criativamente. Na prática cotidiana o brincar propiciou às crianças estarem em contato com o mundo, com a cultura e se apropriar desses elementos, revelando uma maneira de ser, de estar no mundo e de expressar-se.

O ambiente proposto na brinquedoteca potencializou a importância do espaço compartilhado, como mediador entre as necessidades e desejos das crianças e os limites e possibilidades da realidade externa. Nessa intervenção, o papel do adulto foi de acolher as diferenças, estar junto quando o brincar não era possível e fornecer segurança suficiente para que o brincar criativo pudesse fazer parte da vida dessas crianças.

O ambiente foi sendo descoberto de forma criativa, destruído, criado, reinventado, oferecendo a oportunidade de uma ilusão criativa, agente de descobrimento, mesmo sabendo-se que o mundo já estava lá para ser criado. As crianças puderam entrar em contato com um ambiente que a acolheu sem invasões, sem encontros inesperados e incompreensíveis. O ambiente pôde estabelecer limites e contornos sem que as crianças que o frequentavam perdessem a dignidade.

Como nos diz Guimarães (2001) um meio ambiente sócio-cultural que integra na justa medida a dinâmica desejo/limite é aquele que impõe regras e limites naturais de cada cultura, mas é também capaz de se apresentar como ambiente-suporte fidedigno, com as características básicas de *holding*, manejo e continuidade

A partir dessa intervenção saímos com a certeza que ao profissional de saúde cabe compreender melhor o modo como a violência atinge nossas crianças e como podemos combatê-la ao provocar nessas crianças outras formas de existência. À sociedade cabe compreender que as mais variadas formas de exclusão e desigualdade social estão impedindo o processo de amadurecimento pessoal e multiplicando fatores de risco que deterioram gravemente a vida de cada uma dessas crianças.

O trabalho de um profissional de saúde deve voltar-se para transformar realidades, traçar novos caminhos para a criação de políticas públicas mais justas na atenção à infância e à adolescência. Nesse sentido o trabalho desenvolvido por meio de brinquedotecas que apostam na construção de comunidades pode contribuir para a constituição de políticas públicas mais inclusivas.

Como uma mãe suficientemente boa, a brinquedoteca suficientemente boa tem que ser capaz de adaptar-se ativamente às necessidades de cada criança que a frequenta, além de manter um compromisso fundamental com todos: ali é o lugar onde se brinca, lugar que tem o compromisso de oferecer condições para que a brincadeira seja possível.

Como nos diz Fortuna (2008) a disponibilidade de um espaço físico no qual a brinquedoteca possa se instalar não é o ponto de partida para sua existência. Esse espaço para brincar é conquistado e mantido na estreita relação com o desenvolvimento da consciência lúdica que reflita o compromisso com o brincar e sua viabilização.

É compreendido que essa consciência não é inata, ela é construída socialmente, nas relações sociais, por meio de intervenções que prestigiam a ludicidade, na vivência cotidiana. Assim, a continuidade desse trabalho deve ser mantida e multiplicada em outras instituições e comunidades com a adoção da formação lúdica e dinamização de outros espaços lúdicos, de oficinas, cursos e atividades que ajudem a difundir a cultura lúdica pela ética do cuidado e do encontro.

Finalizamos com uma frase de Winnicott que parece resumir o trabalho realizado:

"Crescer não depende apenas de tendências herdadas; também é uma questão de entrelaçamento complexo com o ambiente facilitador. Se a família ainda puder ser utilizada, será utilizada em larga medida. Se a família não estiver mais à disposição, nem que seja para ser posta de lado (uso negativo), então é necessário prover pequenas unidades sociais para conter o processo de crescimento do adolescente". (Winnicott, 1999c, p. 153)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda (2001). "Decifrando o Pergaminho – O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas". In: J. B. Oliveira, I. Barbosa & N. Alves (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 157 p.

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes; FONSECA, Maria Cecília Schiller Sampaio; HIRCHZON, Cecília Luiza Montag (2003). "Os elementos masculino puro e feminino puro na clínica: A história de Vítor". *Natureza Humana*, v. 5, n. 2, pp. 443-57, dez. 2003, São Paulo.

ARAÚJO, Conceição A. Serralha de (2007). *Uma Abordagem Teórica e Clínica do Ambiente a partir de Winnicott*. Tese (Doutorado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 193 p.

AUGÉ, Marc (1994). *Não-Lugares*: *Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Maria Lúcia Pereira (trad.). Campinas, SP: Papirus. .

ANDRADE, Elaine Vasconcelos de; BEZERRA JR., Benilton (2009). "Uma Reflexão Acerca da Prevenção da Violência a Partir de um Estudo sobre Agressividade Humana". *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 14, n. 2, mar/abr. 2009, Rio de Janeiro.

BARRETTO, Kleber Duarte (2000). *Ética e Técnica no Acompanhamento Terapêutico*: *Andanças com Dom Quixote e Sancho Pança*. São Paulo: Unimarco Ed., 210 p.

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo (2005). "A Humanização como Dimensão Pública das Políticas de Saúde". *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 10, n. 3, pp.561-571, Rio de Janeiro.

BENJAMIN,Walter (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. Marcus Vinícius Mazzari (trad.). São Paulo: Summus Editorial, 117 p.

BOGOMOLETZ, Davy Litman (2001). "O Ser e o Fazer: uma contribuição psicanalítica para a educação". Recuperado em 8.nov.2005, http://www.saude.inf.br/serefazer.htm. – e em 28.out.2009, http://www.dwwinnicott.com/artigos/21.htm

BRARDA, Analía; RIOS, Guillermo (2004). "Argumentos e Estratégias para a Construção de uma Cidade Educadora". In: M. Gadotti, P. R. Padilha & A. Cabezudo (orgs.). *Cidade Educadora*: *Princípios e experiências / Ciudades Educadoras America Latina*. São Paulo/Buenos Aires: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, 159 p.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. (1991) "Projeto Minha Gente", Estatuto de Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Criança/Projeto Minha Gente, 110p.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2006) Cartilha PNH: *HumanizaSUS, Ambiência*. (Política Nacional de Humanização – PNH) 2a ed. Brasília, DF: Editora MS. Recuperado em 24 jul. 2007 <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/0440%20miolo.pdf.

BYINGTON, Maria Helena Dillon (2008). *Gestantes Adolescentes na Supervisão Técnica de Saúde do Butantã: Estudo descritivo por área de abrangência das Unidades Básicas de Saúde* (mimeo).

CASTEL, Robert (1994). "Da Indigência à Exclusão, a Desfiliação: Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional". In: A. Lancetti (org.). *Saúde Loucura*, n. 4, pp. 21-48. São Paulo: Editora Hucitec.

CHAUÍ, Marilena (2006). *Cultura e Democracia*: *O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez Editora.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) (2005). *Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.* Rio de Janeiro: DP&A, 224 p.

CUNHA, Nylse Helena Silva (2007). *Brinquedoteca; um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana.

DAVIS, Mike (2006) *Planeta favela* [*Planet of slumbs*]. Beatriz Medina (trad.). São Paulo: Boitempo Editorial, 272 p.

DELEUZE, Gilles (1980). Prefácio. In: DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. "Os Intercessores" (1992). In: G. Deleuze, *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1996). *Anti-Édipo. Capitalismo e Esquizofrenia* [*L'Anti-Oedipe*]. Lisboa: Editora Assírio & Alvim, 432 p., 1996;DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1976) *O anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia*. Georges Lamazière (trad.), Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DEL PRIORE, Mary (org) (2004). *História das Crianças no Brasil* (4a ed.). São Paulo: Editora Contexto, 444 p.

DIAS, Elza Oliveira (2003). *A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 344 p.

FEFFERMANN, Marisa (2006). *Vidas Arriscadas*: *O cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 352 p.

FORTUNA, Tânia Ramos (2008). *Para um Modelo de Brinquedotecas para a América Latina / Hacía un modelo de Ludotecas en Latinoamerica*. Palestra proferida na REGESD, Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância. Porto Alegre, RS: Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. – Recuperado em 15.maio.2009 em www.abrinquedoteca.com.br.

FRIEDMANN, Adriana. [et al.] (1992). *O Direito de Brincar*: *A brinquedoteca*. São Paulo: Scrita/ABRINQ, 269 p.

FOUCAULT, Michel (1987). *Vigiar e Punir*: *Nascimento da prisão*. Raquel Ramalhete (trad.). Petrópolis: Ed. Vozes, 288 p.

FULGENCIO, Claudia Dias Rosa (2007). *A Presença do Pai no Processo de Amadurecimento*: *Um estudo sobre D .W. Winnicott*. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 131p.

GAGNEBIN, Jeanne Marie (1997). "Infância e pensamento". In: P. Ghirardeli Jr. (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, pp. 83-100.

GALHEIGO, Sandra Maria (2003). "O Social: Idas e vindas de um campo de ação em terapia ocupacional". In: E. M. PÁDUA, L. V. MAGALHÃES (orgs.). *Terapia Ocupacional: Teoria e prática.* Campinas, SP: Papirus, 154 p.

GALLETTI, Maria Cecília (2007). *Itinerários de um Serviço de Saúde Mental na Cidade de São Paulo: Trajetórias de uma saúde poética.* Tese (Doutorado, Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____. (2009). "Redes de Produção de Saúde". *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo (no prelo).

GARCIA, Maurício Lourenção. (1996) *Análise Institucional: Considerações sobre a clínica ampliada. Dissertação* (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

GONÇALVES FILHO, José Moura (1998). "Humilhação Social – Um problema político em psicologia". *Revista Psicologia USP*, vol. 9, n. 2, 1-23, São Paulo.

GUIMARÃES, Marco Antonio Chagas (2001). *A Rede de Sustentação*: *Um modelo winnicottiano de intervenção em saúde coletiva*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio (2006). *Império*. (8a ed., Berilo Vargas, trad.), Rio de Janeiro: Editora Record.

IANNI, Octávio (1996). *A Ideia de Brasil Moderno*. (2a ed.), São Paulo: Editora Brasiliense, 180 p.

JURDI, Andrea Perosa Saigh (2004). *O Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental: A atuação do terapeuta ocupacional*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 146p.

LACÔRTE, Maria Tereza (2008). "O Meio Ambiente e sua importância no tratamento da tendência anti-social". In: J. T. ROSA e I. F. da MOTTA (orgs.). *Violência e Sofrimento de crianças e adolescentes na perspectiva winnicottiana*. São Paulo/Aparecida, SP: FAPESP/Ideias & Letras, 232 p.

LESCHER, Auro Danny; GRAJCER, Bettina; BEDOIN, Graziela; AZEVEDO, Ligia Miranda; SILVA, Lucília Nunes da; PERNAMBUCO, Maurício C. A. & CARNEIRO Jr., Nivaldo. (2004) *Crianças em Situação de Risco Social: limites e necessidades de atuação do profissional da saúde*. Recuperado no website http://www.projetoquixote.epm.br/publicacao.pdf em setembro de 2008.

LOPARIC, Zeljko (1997). "Winnicott: uma psicanálise não edipiana". *Percurso*, ano IX, n. 17, pp. 41-47, São Paulo.

LOPES, Isabel Cristina (1999). "A contribuição paulistana à reforma em saúde mental brasileira. A construção de uma política de saúde mental antimanicomial". In: M. C. T. Vieira, M. C. Vicentim & I. A. Fernandes (orgs.), *Trajetórias da saúde mental em São Paulo 1989-1996*. Taubaté (SP): Cabral Editora Universitária, p. 27-76

MACHADO, Adriana Marcondes (2008). *A Produção de Desigualdade nas Práticas de Orientação*. Trabalho apresentado no CEU-Butantã dentro do projeto Direitos Humanos nas Escolas. (mimeo)

MARTINS, José de Souza (2005). *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Paulus Editora.

MEDRANO, Carlos Alberto (2004). *Do Silêncio ao Brincar*: *História do presente da saúde pública, da psicanálise e da infância*. São Paulo: Vetor.

MELLO FILHO, Julio de (1989). *O Ser e o Viver: Uma visão da obra de Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas, 270 p.

MELLO FILHO, Julio de; LEAL, Anna Lucia Melgaço (orgs.) (1995). *Winnicott 24 anos depois*. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 197 p.

MÉNDEZ, Emílio Garcia (1998). *Infância e Cidadania na América Latina*. Angela Maria Tijiwa (trad.). São Paulo: Hucitec/Instituto Airton Senna.

MEYER, Julienne (2005). "Usando Métodos Qualitativos na Pesquisa-Ação Relacionada à Saúde". In: C. Pope e N. Mays (orgs.). *Pesquisa Qualitativa na Atenção à Saúde*. (2a ed., Ananyr P. Fajardo, trad.). Porto Alegre: Artmed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2008). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (11a ed.) São Paulo: Hucitec, 2008, 407 p.

_____. (2002). "O Significado Social e para a Saúde da Violência contra Crianças e Adolescentes". In: M. F. WESTPHAL (org.). *Violência e Criança* (pp. 95-114) São Paulo: Edusp, 309 p.

MORIN, André (2004). *Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica: Uma antropedagogia renovada*. Michel Thiollent (trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 232 p.

NEVES, Claudia Abbês Baeta; RAUTER, Cristina; PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides; JOSEPHSON, Silvia Carvalho (1993). "Teoria e Práticas Psicológicas em Instituições Públicas: Uma abordagem transdisciplinar da clínica". *Cadernos de Subjetividade*, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, v. 1, n. 1, pp. 176-86, São Paulo.

OLIVER, Fátima Corrêa; TISSI, Maria Cristina; AOKI, Marta; VARGEM, Ester de Fátima & FERREIRA, Taísa Gomes (2004). "Participação e exercício de direitos de pessoas com deficiência: Análise de um grupo de convivência em uma experiência comunitária", Revista *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 8, n. 15. Campus da UNESP, Botucatu (SP), p. 275-88, mar./ago. 2004.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (2006). *Cultura Solidária em Cooperativas: Projetos coletivos de mudança de vida.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 155 p.

PELBART, Peter Pál (2003). *Vida Capital*: *Ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 252 p.

PHILLIPS, Adam (2006). *Winnicott.* Alessandra Siedschlag (trad;). Aparecida, SP: Ideias e Letras.

RIZZINI, Irene. (2008) O Século Perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. (2a Ed.), São Paulo: Cortez, 198 p.

ROZEMBERG, Brani; MINAYO, Maria Cecília de Souza (2001). "A experiência complexa e os olhares reducionistas". *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 1. Recuperado em 8 abr. 2009 em http://www.scielo.br.

SAFRA, Gilberto (2000). "Introdução". In: BARRETTO, K. D. *Ética e Técnica no Acompanhamento Terapêutico: Andanças com Dom Quixote e Sancho Pança*. São Paulo: Unimarco Ed., 2000. 210 p.

_____. (2002) "Desenraizamento e Exclusão no Mundo Contemporâneo". In: T. A. Vaisberg & F. Ambrósio. *Trajetos do Sofrimento*: *Desenraizamento e exclusão*. São Paulo: Anais, Instituto de Psicologia USP.

_____. (2004). *A Po-Ética na Clínica Contemporânea*. Aparecida,SP: Ideias & Letras.

_____. (2005) *Método de Pesquisa*: *Do projeto à elaboração do texto final* – As metodologias contemporâneas e suas bases epistemológicas, com foco na pesquisa em Psicologia e Psicanálise. DVD gravado em aula ministrada no curso de pós-graduação em Psicologia Clínica da USP em 16 mar. 2005. São Paulo: Edições Sobornost,

SANTOS, Boaventura de Sousa (2006). *A Gramática do Tempo*: *Para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez.

SANTOS, Milton (2008). *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2008. 176 p.

SARTI, Cinthia (2003). "Famílias Enredadas". In: A. R. Acosta e M. A. F. Vitale (orgs.). *Família: redes, laços e políticas públicas.* São Paulo: Cenpec, 316 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (1993). *O Espetáculo das Raças – Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

TELLES, Vera da Silva; CABANES, Robert (orgs.) (2006). *Nas Tramas da Cidade: Trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 442 p.

TEIXEIRA, Ricardo (2005). "Humanização e Atenção Primária à Saúde". *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 10, n. 3, pp. 585-97, Rio de Janeiro.

THIOLLENT, Michel (2003). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 107 p.

VAISBERG, Tania Aiello (2004). *Ser e Fazer: Enquadres diferenciados na clínica winnicottiana*. Aparecida,SP: Ideias e Letras, 286 p.

VINCENTIM, Maria Cristina Gonçalves (2006). "Infância e Adolescência: Uma clínica necessariamente ampliada". *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 17, n. 1, pp.10-17, jan./abr. 2006, São Paulo.

WINNICOTT, Donald Woods (1975a) "A Criatividade e suas Origens". In: D. W. Winnicott, *O Brincar e a Realidade*. José Octávio de A. Abreu e Vanede Nobre (trads.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 203 p. (Trabalho original publicado em 1959)

_____. (1975b)"A Localização da Experiência Cultural". In: D. W. Winnicott, *O Brincar e a Realidade*. José Octávio de A. Abreu e Vanede Nobre (trads.). Rio de Janeiro: Imago Editora,. 203 p. (Trabalho original publicado em 1967)

_____. (1975c) "Conceitos Contemporâneos de Desenvolvimento Adolescente e suas Implicações para a Educação Superior". In: D. W. Winnicott, *O Brincar e a Realidade*. José Octávio de A. Abreu e Vanede Nobre (trads.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 203 p. (Trabalho original publicado em 1968)

_____. (1983a) "Provisão para a Criança na Saúde e na Crise". In: D. W. Winnicott, *O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Irineo Constantino S. Ortiz (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p. (Trabalho original publicado em 1962)

_____. (1983b "Da Dependência à Independência no Desenvolvimento do Indivíduo". In: D. W. Winnicott, *O Ambiente e os Processos de Maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Irineo Constantino S. Ortiz (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 268 p. (Trabalho original publicado em 1963)

_____. (1983c) "Os Doentes Mentais na Prática Clínica". In: D. W. Winnicott, *O Ambiente e os Processos de Maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Irineo Constantino S. Ortiz (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 268 p. (Trabalho original publicado em 1963)

_____. (1990a) *Natureza Humana*. [*Human Nature*] Davi L. Bogomoletz (trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 222 p. (Trabalho original publicado em 1988)

_____. (1990b) "Teoria do Relacionamento Paterno-Infantil".. In: D. W. Winnicott, *O Ambiente e os Processos de Maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino S. Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 268 p. (Trabalho original publicado em 1960)

_____. (1991) *Holding e interpretação*. [*Holding and Interpretation. Fragment of an Analysis*]**.** Sonia Maria Tavares Monteiro de Barros (trad.). São Paulo, Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1986)

_____. (1994) "O Jogo do Rabisco". In: D. W. Winnicott, *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1989)

_____. (1994) "A Comunicação entre o Bebê e a Mãe e entre a Mãe e o Bebê: Convergências e divergências". In: D. W. Winnicott, *Os Bebês e suas Mães*. Jefferson Luiz Camargo (trad.); revisão técnica e tradução da introdução Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Trabalho original publicado em 1968)

_____. (1999a) "A Delinquência como Sinal de Esperança". In: D. W. Winnicott *Tudo Começa em Casa* (3a ed., Paulo Sandler, trad.). São Paulo: Martins Fontes,, 282 p. (Trabalho original publicado em 1967)

_____. (1999b) "Agressão, Culpa e Reparação". 1960. In: D. W. Winnicott, *Tudo Começa em Casa*. (3a ed., Paulo Sandler, trad.) São Paulo: Martins Fontes, 282 p. (Trabalho original publicado em 1960)

_____. (1999c). "A imaturidade do adolescente". In: D. W. Winnicott, *Tudo Começa em Casa*. (3a ed., Paulo Sandler, trad.) São Paulo: Martins Fontes, 282 p. (Trabalho original publicado em 1920)

_____. (1999d) “O Conceito de Indivíduo Saudável”. In: D. W. Winnicott, *Tudo Começa em Casa* (3a ed., Paulo Sandler, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 282 p. (Trabalho original publicado em 1967)

_____. (1999e) “Tipos de Psicoterapia”. In: D. W. Winnicott *Tudo Começa em Casa*. (3a ed., Paulo Sandler, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 282 p. (Trabalho original publicado em 1961)

_____. 2000a) “Ansiedade Associada à Insegurança”. In: D. W. Winnicott *Da Pediatria à Psicanálise: Obras escolhidas*. Davy Bogomoletz (trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Trabalho original publicado em 1952)

_____. (2000b) “A Tendência Anti-Social”. In: D. W. Winnicott *Da Pediatria à Psicanálise: Obras escolhidas.* Davy Bogomoletz (trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Trabalho original publicado em 1956)

_____. (2005a) “Agressão e suas Raízes”. 1939. In: D. W. Winnicott, *Privação e Delinquência.* (4a ed., Álvaro Cabral, trad.); revisão da tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1939)

_____. (2005b)“A Tendência Anti-Social”. In: D. W. Winnicott, *Privação e Delinquência.* (4a. ed., Álvaro Cabral, trad.); revisão da tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1956)

ZYGOURIS, Radmila (2004). ‘Sobreviver Ainda”. Caterina Koltal (trad.), *Revista de Psicanálise Textura*, ano 4, n. 4, pp. 39-43, São Paulo.

=====

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, consinto que dados sobre o trabalho desenvolvido na brinquedoteca possam ser utilizados na pesquisa cujo objetivo é analisar a intervenção realizada na brinquedoteca comunitária e as modificações que ocorreram no processo de amadurecimento das crianças que a frequentavam.

Para esta pesquisa não será aplicado nenhum teste padronizado, nem questionários específicos ou entrevistas com as crianças ou seus familiares.

Este estudo tem caráter acadêmico científico e será conduzido por Andrea Perosa Saigh Jurdi, doutoranda da área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof. Dra. Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian.

Declaro, assim, ter compreendido que poderei solicitar quaisquer informações que achar necessárias, que as crianças não sofreram nenhum tipo de constrangimento de ordem psicológica ou física e que suas privacidades serão preservadas.

Concordo que os dados sejam utilizados na tese de doutorado e em publicações com fins científicos. Em qualquer circunstância serão omitidas ou modificadas informações que permitam a identificação das pessoas participantes, portanto estarão garantidos o sigilo dos dados e a privacidade das pessoas e das instituições envolvidas.

Estou ciente de que poderei, a qualquer momento, comunicar a desistência em participar do presente estudo.

São Paulo,_____ de _____ de 2007.

_____ _____

Assinatura do Responsável Assinatura da Pesquisadora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, consinto que dados fornecidos por mim sobre a história do bairro possam ser utilizados na pesquisa cujo objetivo é analisar a intervenção realizada na brinquedoteca comunitária e as modificações que ocorreram no processo de amadurecimento das crianças que a frequentavam.

Este estudo tem caráter acadêmico científico e será conduzido por Andrea Perosa Saigh Jurdi, doutoranda da área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof. Dra. Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian.

Declaro, assim, ter compreendido que poderei solicitar quaisquer informações que achar necessárias e que minha privacidade será preservada.

Concordo que os dados sejam utilizados na tese de doutorado e em publicações com fins científicos. Em qualquer circunstância serão omitidas ou modificadas informações que permitam a identificação das pessoas participantes, portanto estarão garantidos o sigilo dos dados e a privacidade das pessoas e das instituições envolvidas.

Estou ciente de que poderei, a qualquer momento, comunicar a desistência em participar do presente estudo.

São Paulo,_____ de _____ de 2007.

_____ _____

Assinatura do Responsável Assinatura da Pesquisadora