

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM PSICOLOGIA:
ESTUDOS DA SUBJETIVIDADE

MARÍLIA TOSCANO DE ARAUJO GOMES GURGEL

**A DULTOS, B RINQUEDOS, C RIANÇAS E D EFICIÊNCIAS:
A B C D DO CORPO EM UMA INSTITUIÇÃO DE REABILITAÇÃO**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARCIA MORAES

NITERÓI

2014

**A DULTOS, B RINQUEDOS, C RIANÇAS E D EFICIÊNCIAS:
A B C D DO CORPO EM UMA INSTITUIÇÃO DE REABILITAÇÃO**

MARÍLIA TOSCANO DE ARAUJO GOMES GURGEL

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Moraes

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM PSICOLOGIA.

NITERÓI

2014

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

G979 Gurgel, Marília Toscano de Araujo Gomes.
Adultos, brinquedos, crianças e deficiências: A B C D do corpo em
uma instituição de reabilitação / Marília Toscano de Araujo Gomes
Gurgel. – 2014.
69 f.
Orientadora: Marcia Moraes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia,
2014.
Bibliografia: f. 65-69.
1. Brincadeira. 2. Pessoa com deficiência. 3. Cuidado com crianças.
4. Reabilitação. I. Moraes, Marcia. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD 155.4

Marília Toscano de Araujo Gomes Gurgel

**A DULTOS, B RINQUEDOS, C RIANÇAS E D EFICIÊNCIAS:
A B C D DO CORPO EM UMA INSTITUIÇÃO DE REABILITAÇÃO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM PSICOLOGIA.

BANCA EXAMINADORA

Profª Doutora Alexandra Tsallis – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Profº Doutor Jader Janer - Universidade Federal Fluminense

Profª Doutora Marcia Moraes (Orientadora) – Universidade Federal Fluminense

Às instituições onde estive até hoje.

A todas as crianças e mães com quem estive durante e após esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Durante a pesquisa deste trabalho tive domingos de frio na barriga e muitos dias de alegria e amizade, que aqui se transformam em gratidão.

A Deus por estar comigo em cada passo.

À Professora Marcia Moraes, orientadora deste trabalho, por sua habilidade, delicadeza, genialidade e organização, a quem atribuo parte fundamental do meu corpo pesquisadora.

A todos os professores, que me introduziram na política ontológica da UFF.

Aos professores Jader Janer, Alexandra Tsallis e Ana Claudia Monteiro, por suas ideias que me fizeram - e estarão por me fazer - pesquisadora.

Ao meu pai, pelo constante incentivo, por me fazer acreditar em meus sonhos e num mundo melhor para as crianças.

À minha mãe e minha irmã, pelas funções de avó e tia, fundamentais para meu tempo de descanso e estudo, sem o qual eu não concluiria essa pesquisa.

À Alexandre Gomes, meu marido, pelo amor que nos manteve unidos durante os dois anos dessa pesquisa, e sempre.

À minha filha Maria Alice, fonte inspiradora desde o projeto até a conclusão deste trabalho.

À Nilza, minha sogra, que me aturou nos momentos de mau humor.

À Agatha Justem, que me mostrou que madrastas podem ser fadas.

À Tia Selma por assumir o comando de minha casa e proporcionar inspirações matinais.

À Ivana Vieira, Nanda Capanema, Tine Rutherford, Camilota Buarque, Renata Antunes, Cacá Leal e Carol Borges, pelo amor e amizade.

À prova de amor de Cacá, presente em um momento de aperto.

À Karla Valvieste, pelo apoio intelectual, indispensável para o mergulho inicial neste projeto.

À Rita Campello, pela generosidade de compartilhar sua experiência no 'Benjamin'.

À Cris Bremencamp, Aparecida dos Santos e Talita Tibola, pela dedicação e modo de ser.

À Carolina Manso, Elis Teles, Eleonora Pestrelo, Josselen Conti, Marília Silveira, Luiza Teles e Luciana Franco, que no grupo de orientação coletiva compuseram minhas reflexões de maneira indispensável.

À Célia, Alessandra, Rosa, Erick, Davi, Lucas, Luan e Luiz Felipe, que com alegria venceram comigo o desafio do livre brincar e de 'coautoria' neste trabalho.

Às prezadas 'Déboras', pelo acolhimento sem o qual este trabalho não existiria.

A CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta dissertação visa acompanhar uma pesquisa-intervenção, vivida como uma experiência terapêutica pelos participantes, realizada com um grupo de crianças com deficiência com os adultos que delas cuidam, em uma instituição especializada em reabilitação, localizada em Niterói / RJ, Brasil. A pesquisa partiu de um questionamento a respeito das possibilidades oferecidas por um dispositivo, uma Oficina de Brincar, para a interação entre as crianças e entre crianças e adultos, longe de categorias diagnósticas atribuídas às crianças. Desta maneira resistiu à tradicional relação entre deficiência, falta e incapacidade. Com base em autores como Bruno Latour, Vinciane Despret, Martins e outros, a pesquisa discute os limites e alcances da noção de deficiência, e salienta que o brincar possibilita o fortalecimento do vínculo entre as crianças e entre elas e os adultos, assim como a criação de modos de existir nestes vínculos. Devido ao seu caráter interrelacional, o brincar permitiu a vivência de um campo acolhedor para as emoções envolvidas. Desta forma, estimulamos o autoconhecimento dos participantes pesquisados, sobre a maneira como eles experimentam e agem no mundo.

Palavras-chave: Brincar – deficiência – criança

ABSTRACT

This thesis aims to monitor an intervention-research, which is also a therapeutic experience, accomplished with a group of disabled children accompanied by the adults who take care of them, in an institution specialised in rehabilitation, located in Niterói/RJ, Brazil. The research departed from an interrogation about the possibilities opened up by a device, the Play Workshop, toward the interaction between the children and children and adults, away from the diagnostic categories attributed to the children. Therefore to resist to the traditional relationship between disability, absence and inability. Based on authors such as Bruno Latour, Vinciane Despret, Martins and others, the research discusses the limits and reach of the notion of disability and points out that play is a creation and bond strengthening space between the children and between them and adults, also creates new way to coexist with these bonds. Due to its inter-relational character, playing allowed the arousal of a welcoming field to the emotions involved. This way we stimulated participants' self-knowledge about their actions, experiences and own bodies.

Keywords: Play – disability – children

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
|-------------------------|----|

CAPÍTULO 1

Planejando o campo e encontrando um método

| | |
|---|----|
| 1.1 Categorização em ação: do corpo da pesquisadora ao projeto de pesquisa | 14 |
| 1.2 Um silêncio COM tato: performando um problema na reabilitação | 16 |

CAPÍTULO 2

Livre brincar e reabilitação

| | |
|--|----|
| 2.1 Política da deficiência: quem conta um conto aumenta um ponto | 30 |
| 2.2. Conceituando o brincar e lançando conexões do dispositivo | 32 |

CAPÍTULO 3

Brincadeiras e corpos montados na oficina: COM adultos, brinquedos, crianças e deficiências

| | |
|---|----|
| 3.1 COM Duca e Amanda, Daniel e Celina | 39 |
| 3.2 COM um dinossauro | 47 |
| 3.3 COM bolinhas de sabão em ação | 51 |
| 3.4 Um poema insiste em comparecer | 54 |

CAPÍTULO 4

Um balanço da oficina e considerações finais da pesquisa

| | |
|---|----|
| 4.1 Pesquisa e clínica: seus encontros no corpo | 56 |
| 4.2 Organizando as brincadeiras: quatro fases da oficina | 57 |
| 4.3 Considerações Finais | 61 |
| BIBLIOGRAFIA | 65 |

INTRODUÇÃO

Caro leitor, convidamos você para mergulhar neste texto, que é parte de uma pesquisa no campo da reabilitação de crianças com deficiência. A pesquisa teve o objetivo inicial de conhecer o brincar de um coletivo de crianças com deficiência com os adultos de sua família que as acompanhavam no tratamento em uma instituição especializada.

Com base no conceito de livre brincar de Maturana e Verden-Zöller (2004) em que o brincar é uma relação de amor e "confiança que dá à criança a possibilidade de crescer em autoaceitação" (Maturana e Verden-Zöller, 2004, p. 229), propusemos uma "oficina de brincar" que foi uma lente para conhecermos as relações tecidas no coletivo em questão. A oficina teve 1 ano e 10 meses de duração¹, funcionou com encontros semanais de 1 (uma) hora de duração, e contou com os seguintes participantes: Daniel (6 anos), Celina mãe de Daniel, Duca (5 anos), Amanda mãe de Duca, Luiz (3 anos), Presen avó de Luiz, Ausen mãe de Luiz, Lionel (3 anos), Tuosa avó de Lionel e Eri pai de Lionel.²

Apostamos que um espaço de interação, por brincadeiras, nos possibilitaria compreender o modo subjetivo como, em coautoria, nas relações conosco, crianças com seus adultos afetivos, legitimam e deslegitimam modos de ser, uma ou outra versão do próprio corpo. Assim ocorre, considerando nossas conexões e inserções em uma sociedade que busca a normalização em uma reprodução padronizada e limitada do que é ter um corpo com deficiência.

O corpo não pode ser resumido a um *déficit* (Diniz, 2007), por isso é conceituado aqui constituindo-se na afecção, na sensibilização negociada com o mundo (Latour, 1999; Moraes, 2009). Eu me torno sensível a certos acontecimentos e coisas da vida, e este é o meu corpo, em contínua possibilidade de abertura de sentidos.

Nesta conceituação, as materialidades também estão em ação na constituição do corpo, elas são nossas mediadoras nas relações com outros: humanos e não-humanos. Se eu

¹ A oficina iniciou-se em agosto de 2012 com um caráter exploratório. De 14 de junho de 2013, com a aprovação do comitê de ética em pesquisa do HUAP/ UFF, até junho de 2014 viveu o processo de estruturação de seu caráter interventivo.

² Todos os nomes citados ao longo do texto são fictícios e foram criados em função de facilitar a memória afetiva dos pesquisadores.

uso óculos para enxergar, eles compõem meu corpo. Deste modo, procuramos neste trabalho compreender como os brinquedos foram actantes na oficina, ou seja, atuaram como mediadores e estiveram na coautoria do processo vivido pelo coletivo pesquisado.

Assim, torna-se importante dizer que foram actantes os seguintes brinquedos e equipamentos: bolas de borracha, piscina de bola, bolinha de sabão, totó, rolão, túnel sanfonado, boneco dinossauro, quebra-cabeça, fantoches, blocos de montar, instrumentos musicais, aparelho de som, tapete de borracha, espelho, lápis cera, entre outros.

Durante o período exploratório da pesquisa, nos percebemos dominados por preocupações, avaliações e cobranças de desempenho, que entendemos estarem relacionados ao que denominamos interpelação por categorizações diagnósticas. Refletindo com Despret (1996, 2004), entendemos que o modo de brincar atravessado por essas categorizações não favorecia uma autoaceitação mútua entre os participantes, tampouco um brincar que abrisse brechas para descobertas com o corpo, que subvertesse o esperado pelo diagnóstico.

Percebemos tais impasses vividos como parte de nós e da 'instituição-madrinha'³ em nossas inevitáveis conexões com uma política capitalista dominante de valorização da eficiência. A deficiência nessa política que dá sentido à reabilitação, é performada como desvantagem, por uma "normalização que, ao invés de reconhecer as diferenças implicadas pelas deficiências, frequentemente impõe necessidades em vez de as reconhecer" (Martins, 2005, p.16).

Considerando que havia um atravessamento reabilitante em nossa vivência com o brincar nos sentimos provocadas a intervir neste atravessamento, abrir nossos olhos em

³ Fizemos uma escolha de não falar o nome da instituição por considerarmos que ele não seria um elemento relevante para as conexões feitas em nosso trabalho. Chamaremos a instituição onde realizamos nossa pesquisa de "instituição-madrinha". Este apelido, sim, tem um sentido em nossa pesquisa, deve-se à diferenciação dela em relação à primeira onde tentamos realizar nosso trabalho. A instituição-madrinha foi aquela que nos acolheu no momento difícil de perdermos nosso campo de pesquisa quando já prosseguíamos com o mestrado. Foi aquela que, de algum modo, concordou conosco em relação à importância do brincar e dos afetos para além da relação de cuidado protocolar de um adulto com uma criança. Esta instituição sem o apelido perde a particularidade que nos apresentou durante nossos 22 meses em seu espaço físico e afetivo, considerando aí os profissionais que atuavam nela, desde a ponta até sua direção. Com isso reconhecemos o caráter criativo destas pessoas que nos tornaram acessíveis as expressões de afeto dos participantes adultos e crianças. Muitos fatores poderiam ser explorados de forma a ficar explícito o modo como interferiram na pesquisa, configurando o pesquisar, mas isso poderia mudar o rumo de nosso trabalho. No entanto concentraremos nossos esforços em não colar as pessoas com quem interagimos no campo com os personagens que surgiram em nosso encontro com elas. Estes personagens de modo algum dizem da essência das pessoas que encontramos, mas de conexões que fazem surgir nelas uma versão de modos de existir.

relação a ele e, com isso, brechas nas categorizações diagnósticas acima citadas. Algumas atitudes foram importantes, e das quais destacamos:

- a. olhar atento
- b. espontaneidade ⁴ cuidadosa ⁵
- c. surpresa com admiração
- d. fazer perguntas

Trabalhamos buscando a disponibilidade dos participantes para entrar em nossa proposta com o brincar, de modo a se deixarem afetar pelos outros, pessoas e coisas, por seus afetos. O que se deu em processo, apresentou-se com um caráter psicoterapêutico de colaboração para que as singularidades fossem valorizadas e corressem o risco da diversidade na maneira de existir.

Assim, narrativas foram expostas com o sentido de suas ações interventivas (Law, 1992), do mesmo modo que experiências, constituídas de sentimento e significação intencional, foram tomadas como base de análise dos efeitos da própria intervenção. O coletivo assim interferiu em si mesmo. Como uma dança, o conhecer-se e constituir-se aconteceu em ações, em relações “COM” os outros (Moraes, 2010).

Não pretendemos ter o controle de uma intervenção, nem apresentar um protocolo a ser seguido. Pretendemos mostrar como trabalhamos dando espaço a pistas: acontecimentos/ações/movimentos/narrativas, que nos surpreenderam e possibilitaram novas conexões na trama de relações, os quais registramos por escrito considerando nossa sensibilidade anteriormente à intelectualização.

Buscamos potências criativas e novos sentidos para os corpos, nossos e dos participantes pesquisados. Entendemos que transformações aconteciam em uma perspectiva emocional, singular e política. Com isso, exploramos também as transições vividas por nosso corpo, ora pesquisador, ora clínico, ora brincante, ora reabilitante.

⁴ Entendemos espontaneidade no sentido de maleabilidade de ações, seus acordos com as exigências das situações (Moreno, 1984). Agradecemos a experiência da espontaneidade à Nice Brandão, psicodramatista que, embora não mais entre nós, esteve sempre presente e atuante em nosso trabalho.

⁵ O cuidado conjugado aqui foi inspirado no conceito de *bom cuidado* apresentado por Mol em "The logic of care" (2008).

Acreditamos que a experiência da oficina de brincar foi uma aposta potente, que possibilitou acessos à construção de um mundo comum (Latour, 2012), no qual foi ampliada a fluidez das relações.

Deste modo o brincar, buscando brechas sem deixar de ser parte da reabilitação, foi uma lente e um dispositivo que nos possibilitou a abertura de sentidos para eficiências com o corpo. A oficina nos mostrou como eficiências e deficiências são performadas nas relações com políticas e materialidades. Nossa política foi a de regras e objetivos construídos coletivamente e a do compromisso de buscar um livre brincar em mútua aceitação.

Com os esforços voltados para essa direção, percebemos que vivenciamos fases neste processo onde, em jogo, as diferenças afetivas estiveram à frente das diferenças neurológicas e físicas. Ordenamos quatro fases do processo em função do movimento psicoterapêutico ocorrido.

O manejo de afetos no brincar foi o que nos possibilitou sermos diferentes do esperado pelo diagnóstico e pela pesquisa. De forma semelhante foi a abertura para a diversidade afetiva que deu condições aos participantes se tornarem um coletivo único, aceito e valorizado em sua singularidade.

Apresentaremos esta pesquisa/intervenção em sua localização, no sentido do que aprendemos com Dona Haraway (1995). Ou seja, como eles estão situados em uma teia de conexões interdependentes, que contamos para organizar nosso pensamento e ontologia⁶. Nós, pesquisadoras, também nos encontramos nessa rede de conexões, nos responsabilizando pelo que, em cada capítulo, iremos performar.

⁶ Nossa ontologia diz respeito “a forma como o ‘real’ está implicado no ‘político’ e vice-versa” (Mol, 2007. p.2).

CAPÍTULO 1 - MANEJANDO O CAMPO E ENCONTRANDO UM MÉTODO

1.1 **Categorização em ação:** do corpo da pesquisadora ao projeto de pesquisa

“*Menina*, este texto escrevo a você e ao homem que, em algum momento conosco, possa ser menino, possa sentir cheiros e ser tocado pelo mundo que ambos vivemos. Este tipo de contato é de encontros na fronteira, no limite entre o que é conhecido e o que é diferente, desconhecido. No encontro de qualificação dessa dissertação, a professora Alexandra Tsallis salientou a categorização diagnóstica como um actante⁷ em meu trabalho. De fato, neste trabalho e em minha vida, categorias foram actantes, pois atuaram de forma determinante em meu percurso. Cursei faculdade de psicologia e formação em dança na Escola Angel Vianna. Quando concluí as duas formações, a dança saiu do passo e, inadvertidamente, me fiz a pergunta: Sou psicóloga ou dançarina? Coloquei-me na feitura de uma escolha. Sendo psicóloga, tentei um mestrado na universidade onde me graduei. Passei na prova escrita, meu projeto foi aceito, mas soube que não fui aprovada como mestranda em psicologia porque o professor que escolhi me categorizou "dançarina". Foi quando fiz um novo concurso, em outra instituição de ensino, e fui aceita como aluna para uma formação em Terapia Familiar. Em pesquisa de conclusão, realizei uma oficina de consciência corporal com algumas mães de pacientes do hospital psiquiátrico onde funcionava o curso de especialização, integrando a teoria sistêmica de família com a Gestalt-Terapia (abordagem na qual, ao longo do processo, já havia me especializado). Pude explorar encontros com três versões⁸ (Despret, 2012) do

⁷ Latour (2012) utiliza o termo actante para se referir a tudo aquilo que age e deixa rastro de sua ação no mundo. O termo remonta à semiótica e é utilizado para diferenciar-se da noção de ator, tradicional no campo da sociologia, sempre referido aos humanos. A noção de actante, por sua vez, refere-se a humanos e não humanos. Nesta dissertação faço uso dos dois termos, actantes e atores, tomando-os no sentido proposto por Latour (2012).

⁸ O conceito de versão é utilizado por Despret (2012) para indicar que a relação com o outro importa na medida que ela nos permite equivocarnos sentidos já dados em nosso próprio campo, isto é, a versão estabelece pontos de bifurcação, de diferenciação daquilo que conta em nosso mundo. Se um tema é algo que se repete de forma identitária, única, a versão marca múltiplas possibilidades de sentido, de significação, de abertura. Nesta dissertação, como veremos, abrimos múltiplos sentidos de eficiência e deficiência, o que nos permite, como salienta Despret (2012) tornar o mundo mais denso, mais povoado de histórias. Registro nesta nota o meu agradecimento ao professor Ronald Arendt pela tradução do texto de Vinciane Despret, permitindo que não apenas eu, senão também vários outros alunos, pudéssemos ter acesso aos interessantes escritos da autora.

meu corpo: ser psicóloga, dançarina e gestalt-terapeuta. A oficina visava explorar versões (Despret, 2012) diferentes daquela que as afirmavam somente mães de pacientes psiquiátricos. No entanto, a oficina visava, ainda, identificar os efeitos das diferentes versões para as relações com os filhos e para o tratamento. A observação da professora Alexandra colaborou para que eu pudesse perceber como a categorização "dançarina" pôde performar a minha vida tornando-me uma 'diferente excluída'. Atualmente me dou uma nova oportunidade de fazer um mestrado, conhecendo a Teoria Ator-Rede e sua abertura para os sentidos do corpo como parte das construções científicas. Através da leitura conheci o trabalho da professora Marcia Moraes e, mantendo meu interesse pelas versões do corpo performadas nas relações, apresentei um projeto de pesquisa. Este projeto surgiu de uma experiência, como psicóloga, no setor infantil de uma instituição especializada na reabilitação de pessoas cegas. Lá, coordenei diversas atividades solicitadas pela instituição, todas elas resguardavam a criança em seu núcleo familiar e institucional. No entanto, notei que, enquanto esperavam atendimento, diferentes famílias interagiam. Suspeitei que interferências nas fronteiras de seus encontros poderiam fazer movimentar padrões institucionalizados e impostos do que é ter um corpo com deficiência. Em uma atividade em que me propus estar com essas mães e crianças, os brinquedos foram inevitáveis e o silêncio fundamental para a percepção de que o corpo é feito em uma coautoria de atores envolvidos. Esta atividade me marcou com uma cena, que foi motriz para a presente pesquisa e será apresentada na abertura do próximo tópico. Em função de uma série de imprevistos, tive que interromper este processo e levar a experiência a outra instituição, mas entendi que o brincar poderia ser uma lente para o trabalho de conhecer e fazer conversar os elementos: categorizações e novas histórias sobre o corpo. Uma oficina poderia ser um espaço onde eu poderia brincar com crianças e adultos afetivamente ligados a elas, seus acompanhantes na instituição. Desta forma, montei meu projeto de pesquisa com uma "Oficina de Brincar"⁹, uma lente para fazer ver as relações que se tecem em torno do corpo de crianças com deficiência. Nele, utilizamos o conceito de livre brincar, de Maturana e Verden-Zöller (2004), em que o brincar é tomado como uma atividade livre de objetivos, exigências e regras. Por isso, é um território de aceitação mútua, onde apostamos poderem surgir habilidades não esperadas pelos diagnósticos e/ou categorias diagnósticas identificadas nas crianças envolvidas.”

⁹ Será detalhada mais adiante.

1.2 Um silêncio COM tato: performando um problema na reabilitação

Em um ambiente onde se estimula a espontaneidade na proposição de uma atividade, cada movimento traz consigo seu potencial para afetar o outro, conectar os membros do grupo, promover afetações e a criação de novos modos de existir no mundo. Sentada, do colo de sua mãe, Laura pega uma bola, a joga no chão e ri. A mãe de Ana pega a bola que veio em sua direção e a joga de volta à Laura. Começamos um jogo simples de rolar a bola umas para as outras¹⁰, porém divertidíssimo para Laura (toda vez que a bola vinha à sua mão, Laura gargalhava). No entanto Eunice, mãe de Laura, a tira do colo e a coloca sentada no chão. Laura, que tem dois anos de idade, é cega, não anda e tem seu braço esquerdo inativo, começa a chorar. Eunice diz que Laura chora porque não gosta de ficar de perna de índio, certa do que diz, afirma ainda que “tudo que exige esforço, ela não gosta, tem preguiça”. O grupo permanece em silêncio e continua jogando a bola. Olhamos para Laura e percebemos que busca o apoio do corpo de sua mãe, que se encontra sentada atrás dela. Eunice diz: “filha, a mamãe está aqui”, encosta a mão em Laura, que demonstra acalmar-se um pouco. Eunice diz “eu acho que ela sente medo” e depois de nosso incentivo de que diga do que ela sente medo completa que “ela sente medo por não saber o que tem em volta, por não ter apoio...”. Nesse momento, verbalizamos uma indagação sobre a diferença entre “ter preguiça” e “ter medo”. Apostamos assim no incentivo a uma mudança no modo de compreender aquele choro da Laura por sua mãe e na possibilidade de que seu medo seja tomado como emoção de medo, e não como categorização preguiça. Acreditamos na potência dessa nova compreensão e na ampliação das possibilidades de sua conexão com o mundo¹¹.

Esta brincadeira, em sua inocência e desapego a regras pré-estabelecidas, fez surgir brechas que puseram em questão categorias marginalizantes. Não foi possível seguirmos com tal proposta na instituição onde a cena ocorreu, mas sua ideia foi levada a uma outra instituição de reabilitação,¹² que acolheu tal abertura de sentidos.

Sabemos da importância da reabilitação na vida das crianças com deficiência, elas apresentam diferenças que não podemos apagar. A reabilitação oferece o trabalho de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia, o que é importantíssimo para elas.

No entanto, o cenário da reabilitação é marcado por uma tensão e uma controvérsia. Exploraremos melhor no segundo capítulo que na reabilitação existe, paradoxalmente, uma força normalizante que, muitas vezes, produz marginalização: ou seja, a reabilitação com o

¹⁰ Este grupo é formado por adultos e crianças do sexo feminino.

¹¹ Relato extraído do diário de campo da autora, relativo à pesquisa anterior, de caráter exploratório, realizado em uma instituição de apoio à pessoa cega, situada no município de Niterói.

¹² Instituição, localizada em Niterói/ RJ, que oferece serviço especializado de reabilitação e ensino a pessoas com múltiplas deficiências. Nossa pesquisa realizou-se no “Centro de reabilitação infante-juvenil”.

objetivo de levar uma pessoa à uma norma, a coloca fora da norma em alguns momentos na medida em que ela falha. Assim, a reabilitação tem uma ‘força’ que produz um ‘desvio’.

Por outro lado, ela também é marcada por outra força, que é a da reinvenção - uma abertura à aprendizagem. Tais aspectos variam de instituição para instituição. A instituição que nos acolheu mostrou-se aberta à nossa oficina, mostrou que é aberta ao novo e, até mesmo, ao diferente ou desconhecido.

Ao chegarmos lá não tínhamos definido nossos métodos, nossos meios. Deste modo, junto conosco assumiram o risco do que pudesse surgir. Permitiram que realizássemos uma oficina em que as regras eram negociadas de uma maneira diferente da instituída, possibilitando-nos seguir por um outro caminho. Portanto, foi nossa parceira no encontro de brechas na estrutura geral, no que também fizemos parte ao querer manejar.

Dizemos que também fizemos parte na medida que fomos uma instância de reabilitação no sentido da normalização. Fomos, muitas vezes, convocadas a estar nesse lugar: se nos concentrássemos apenas no objetivo direto da reabilitação de Laura, e não parássemos para olhar cuidadosamente para outros aspectos de sua vida, acreditaríamos sim que Laura era preguiçosa, sem perceber nossa coautoria nessa categorização.

Assim, com o interesse de encontrar um modo de manejar esse atravessamento reabilitante, que é inevitavelmente presente em nós no trabalho com crianças deficientes, optamos por brincar com este atravessamento. Mais objetivamente escolhemos estar em uma instituição que presta serviços a crianças com deficiência, por dois motivos gerais e um motivo específico, conforme a seguir.

Primeiramente, pela ideia geral de que crianças com deficiência precisam, em muitas ocasiões, de uma proteção especial, e até mesmo que as crianças geralmente não têm uma participação ativa na sociedade ou na criação do mundo. Em segundo lugar, por observarmos que as relações de mães com filhos deficientes podem ser sentidas como um fardo, provavelmente devido às necessidades especiais que eles apresentam.

O motivo específico veio de uma pesquisa inicial de caráter exploratório, feita por nós na referida instituição, durante o segundo semestre de 2012. Essa instituição em Niterói é uma instituição que, desde 1948, oferece estudo, assistência, educação e integração social a pessoas com diversos tipos de deficiência, além de formação e aperfeiçoamento aos profissionais especializados neste campo.

Segundo a psicóloga institucional, responsável pelo Centro de Reabilitação Infantil, existem algumas crianças que parecem não avançar nos objetivos propostos pela terapia

ocupacional, fonoaudiologia e fisioterapia, possivelmente devido a problemas afetivos e comportamentais. Compreendemos, com seus relatos, que insegurança, falta de limites ou isolamento social, são exemplos desses afetos/comportamentos que, se cuidados, podem refletir positivamente na reabilitação.

Além disso, há uma observação feita não somente por essa psicóloga, mas também por nós pesquisadoras, no sentido de que as relações dessas crianças com as mães com frequência caracterizam-se por um sentimento de ‘peso’, que possivelmente se deve ao fato de que são tomadas como crianças que demandam cuidados extras.

Observamos, também que, durante o tempo conosco, muitas vezes as crianças eram interpeladas por mães, pais, avôs e avós, pelos seus diagnósticos: por certos modos de categorizá-las como crianças que “não dão função aos objetos”, como usar corretamente uma tesoura; “não sabem brincar” como chutar uma bola; “têm um mundo próprio” (este foi o caso de uma criança com suspeita de autismo), e por frequentes correções ocupacionais e posturais.

Sabemos que o diagnóstico é importante para o tratamento dessas crianças. É com ele que as fisioterapeutas, as fonoaudiólogas, as terapeutas ocupacionais e a psicóloga podem traçar suas diretrizes terapêuticas. No entanto, sabemos também que ele pode nos dessensibilizar para acontecimentos que não sejam esperados.

Cabe aqui a pergunta: Como pensar uma metodologia de tratamento que não esteja ligada linearmente ao seu objetivo terapêutico, mas considere suas conexões “rizomáticas” (Deleuze, 1995), os múltiplos elementos da vida da criança? Como abrir espaço para suas singulares potencialidades que, em nosso entendimento, são recursos importantes para a reabilitação?

Na presente pesquisa, permitir ser afetado pela diferença e entrar na experiência de sua brincadeira, estar COM ela, foi um esforço de, em alguns momentos, nos versar crianças, em um exercício descontínuo que nos possibilitou descobertas. Pensar sobre tais experiências foi um segundo passo, alternado continuamente com o primeiro, o brincar COM. Do mesmo modo, o cultivo da disponibilidade dos outros - crianças e adultos - para entrar em nossa proposta com o brincar, foi o que deu à nossa pesquisa o caráter de uma intervenção psicoterapêutica: por termos ‘mexido’ no diferente e termos colaborado para que fosse diferente de outra maneira.

Buscamos conhecer o processo singular de cada participante envolvido, a dilatação corporal de seu território seguro, ainda que tenhamos também trabalhado no sentido coletivo da pesquisa em questão.

Corpos, culturas e instituições têm sua política, sua ética. Vivenciar, conhecer mais de perto o território da reabilitação de crianças com deficiência, e mexer neste território, semeando-o, plantando nele, colhendo os frutos dessa composição foi o sentido de nossos esforços. Foi com uma enorme vontade de estar com crianças, entender suas políticas de brincar e as potencialidades existentes nelas, que nos entregamos a brinquedos, brincadeiras, suas inusitadas questões e performances. Inauguramos nosso projeto de oficina de brincar apresentando a oficina em uma palestra vivencial para as "mães da varanda"¹³.

Com brinquedos, experienciamos junto a elas os afetos que se tecem nessa relação. Marcamos o início da oficina com algumas mães que tinham filhos com tempo livre, intervalo entre um atendimento e outro, de modo que tivessem condições de participar da oficina COM eles.

Inicialmente, a oficina caracterizou-se como uma atividade livre oferecida às crianças usuárias com suas mães. A liberdade dos participantes tornava suas presenças um tanto inconsistente, e ainda nos deixava uma insegurança sobre a viabilidade deste trabalho. Percebemos que o trabalho - o de fazer mães brincarem com seus filhos - exigia um esforço tanto nosso quanto delas. Uma mãe colaborava falando para outras, que também recebiam nosso chamado e incentivo para brincar: "eu não estou fazendo nada mesmo, então vou..."

Estávamos há seis meses na instituição, e não nos sentíamos tranquilas quanto à aderência dos participantes ao trabalho. Até que solicitamos aos profissionais da instituição que encaminhassem para a oficina crianças com mães que, supostamente, poderiam ter ganhos pessoais com nossa proposta de brincar.

A psicóloga institucional, responsável pelo setor de reabilitação, parece ter visto em nosso pedido uma oportunidade de trabalhar vínculos e cognição entre adultos e crianças. Fomos para uma enorme sala, cheia de brinquedos, recebemos vários encaminhamentos. Curiosamente, os participantes assíduos foram aqueles que já estavam conosco antes desses encaminhamentos.

Com o passar do tempo, vimos que a restrição à díade mãe/filho(a) não fazia sentido para nosso trabalho por dois motivos: primeiro, pelo fato de que as crianças não eram acompanhadas na instituição apenas por suas mães. Segundo, pelo fato de que a diversidade no grau de parentesco ou de relação poderia ampliar as possibilidades de sentidos no corpo, o que era um ponto a favor de nossas metas.

¹³ Modo como eram chamadas as mães que ficavam na varanda esperando os atendimentos dos filhos terminarem.

Crianças podiam ser netos ou filhos. Adultos podiam ser mãe, pai, avó ou avô. Quando interagiam com crianças que não eram seus parentes podiam ser para elas interventores de seus modos de agir. Quando abertos a estar COM no livre brincar, adultos também eram afetados por interferências das crianças. Desse modo, entendemos que o adulto participante era alguém que não necessariamente tinha um grau de parentesco com a criança, mas tinha um canal de afeto com ela, podendo ser denominado, no coletivo da oficina, um ‘adulto afetivo’.

Sobre a coletividade formada, compreendemos a fala da assistente social, quando nos disse que teríamos dificuldade de formar um grupo. Oferecemos uma hora de oficina. Acreditamos que esse tempo nos proporcionaria o contato com o coletivo de participantes, de modo a explorarmos as formações dos vínculos entre pessoas e brinquedos.

Desde nossa chegada à instituição, enfatizamos nosso interesse pela liberdade de entrada e saída da oficina. No entanto, passada a primeira meia hora de oficina, Daniel saía de nossa atividade para a ‘fono’, enquanto sua mãe Celina permanecia. João chegava trazido pela fisioterapeuta ao encontro de sua avó Rose, que conosco já se encontrava. Duca e Amanda ficavam durante uma hora completa. Lionel ficava conosco durante uma hora, com seu pai Henrique e/ou sua avó Tuosa. Sendo assim, formávamos um grupo de oficina de brincar.

Nossa oficina iniciou-se em agosto de 2012, com um caráter exploratório. Desde 14 de junho de 2013, com a aprovação do comitê de ética em pesquisa do HUAP/UFF, teve estruturado seu caráter interventivo.

Em 2012, tínhamos apenas a proposta de brincar com crianças e mães. Não havíamos definido ainda o foco de nossa atenção. Nos diários de campo, registrávamos tudo que lembrávamos, procurando uma ordem cronológica para nossa escrita. Não sabíamos o que selecionar. Não conhecíamos a importância ou o sentido do livre brincar para aquela comunidade de pessoas. Não conhecíamos como brincavam tais crianças com os adultos afetivos que as acompanhavam, nem como vivenciaríamos juntos tal atividade. Desde a chegada até hoje, com a escrita de diários e o contato com o brincar coletivo com essa comunidade, vimos formando um corpo de pesquisadoras.

Identificamos o que nos tocava, o que se destacava em nós, em meio às múltiplas informações oferecidas pelo campo. Uma pergunta foi fundamental: Que diferença ou interferência fazíamos ali? Percebemos que estimulávamos adultos e crianças para que

brincassem juntos. Entendemos que, apesar do brincar entre essas duplas ser um pedido diário das crianças, os adultos apresentavam, segundo seus próprios relatos, dificuldades em corresponder a esse pedido.

Demonstravam perceber que tal atividade tem uma grande importância para as crianças, embora desconhecem os alcances que ela pode ter. Além disso, sentiam dificuldades para inserir brincadeiras em suas rotinas diárias, que quase sempre eram estafantes com diversas tarefas domésticas a cumprir.

Entretanto demonstravam e verbalizavam que, depois de um certo tempo brincando na oficina sentiam prazer e uma forte aproximação com seus filhos. Dessa forma, no contato com o campo, nos sensibilizando com ele, caminhamos envolvidos no sentido dos nossos objetivos na pesquisa.

A oficina de brincar, segundo relato da psicóloga do setor, foi tomada como uma das atividades terapêuticas oferecidas pelo Centro de Reabilitação. Acontecia todas as segundas-feiras, de 8h30 às 9h30. Inicialmente, nossas atividades aconteciam em uma pequena sala do setor de reabilitação. Ficamos uns 8 meses no setor de atendimento a bebês (SAB) do Centro de Reabilitação, em um salão de 70m² composto por brinquedos diversos: piscina de bola, totó, rampa de madeira, rolão (um tubo acolchoado onde as crianças ficavam deitadas, rolando pelo espaço ao serem empurradas por outra pessoa), bolas, carrinhos, bonecos e bonecas, velotrol, jogos de memória, jogos de encaixes etc.

Após esse tempo, retornamos à pequena sala na reabilitação, período em que fizemos atividades ao ar livre. O último semestre da oficina foi novamente no salão de brinquedos.

Em todos os locais que estivemos, trabalhamos no sentido de que as atividades propostas fossem criadas coletivamente. Para isso, usamos um dos recursos que se seguem:

- 1) Observar o brincar espontâneo das crianças, que acontecia inevitavelmente assim que chegavam ao nosso encontro, e criar, a partir do brincar de uma delas, um modo de tornar aquela brincadeira uma atividade coletiva;
- 2) Propor brincadeiras, com ou sem brinquedos, que acreditamos ser interessante para o coletivo;
- 3) Acolher proposta de brincadeira feita por uma das crianças, com ou sem brinquedo.

Entendemos, assim, que algumas atitudes foram importantes para que nossa proposta de livre brincar atingisse o objetivo de abrir brechas para as ações que põem em questão categorias diagnósticas atuantes. Destacamos quatro delas por entendermos terem sido um modo de nosso corpo se colocar frente aos acontecimentos vindos da coletividade em ação, e que foram diretrizes fundamentais do nosso trabalho:

- a. olhar atento
- b. espontaneidade cuidadosa
- c. surpresa com admiração
- d. fazer perguntas

Em nossa entrada no campo, no período exploratório da pesquisa, estivemos atentos a perceber se, para além das brechas nas categorias diagnósticas, outras questões poderiam surgir com a atividade de oficina de brincar na instituição. As questões suscitadas, logicamente sob as lentes de uma política de reabilitação¹⁴, e uma conceituação sobre o brincar¹⁵, exigiram um agir na oficina.

Dessa forma, nossos princípios e o modo da oficina funcionar foram definidos. Juntamente com os recursos utilizados enquanto pesquisadoras, tivemos atitudes que visavam corresponder à ação de um outro, que existiam como uma afetação respeitosa à ação do outro. Essas atitudes, portanto, exigiram um pensar antes de colocar em ação a afetação surgida na interação. Tais atitudes têm a ver com nossa *política ontológica*¹⁶, a forma como performamos a realidade de acordo com nossas apostas éticas, políticas e epistemológicas. O termo política denota nosso poder de agir na direção do que buscamos, da realidade que necessitamos viver (*nossa ontologia*).

Questionamos a política ontológica da deficiência enquanto *déficit* no campo da reabilitação. Com o brincar, buscamos nossa política, performando a deficiência em sua multiplicidade, “entendendo que o que está em jogo não é tanto observar o objeto de estudo, mas performá-lo, fazê-lo existir” (Moraes, 2010, p.47). Eis nossa política ontológica, que tem como dispositivo o brincar em oficina.

¹⁴ Apresentada no primeiro tópico do segundo capítulo.

¹⁵ Apresentada no segundo tópico do segundo capítulo.

¹⁶ *Política ontológica* é um termo, criado por John Law e desenvolvido por Annemarie Mol, que exerce influência tanto nos fundamentos quanto nas consequências do trabalho. Para saber mais cf. Mol, 2007.

Que atitudes precisamos tomar para fazer funcionar esse dispositivo? Não seremos ingênuos e trataremos de pô-lo em análise, uma vez que reconhecemos a necessidade de sustentar a possibilidade de sua interrogação e questionamento constante por parte de todos os atores envolvidos no trabalho. “O que fazemos quando em nossas práticas de pesquisa lidamos com realidades que são múltiplas, heterogêneas, fugidias, complexas? Como lidamos – metodologicamente – com o que é fugidio, híbrido, isto é, com aquilo que não se encaixa no realismo euro-americano?”¹⁷ (Moraes, 2010. p33).

Considerando a complexidade da realidade que estudamos, principalmente por estarmos fazendo parte da rede de relações que é objeto dessa pesquisa, apostamos na compreensão de uma prática que considera todos os participantes em interrelação. Em um encontro de corpos cujo saber é definido pelo próprio encontro, por seu ponto de contato ou contágio.

Apostamos que o trabalho com crianças deficientes na relação com seus adultos afetivos, e com outras crianças, é potente no aumento de coeficientes de transversalização (Guattari e Rolnik, 1989) e, assim, pode tornar possível a criação de novos modos de existir. Crianças deficientes comumente são vistas como limitadas, sem condições de desenvolver-se emocionalmente, ou envolver-se em atividades lúdicas ou pedagógicas de forma satisfatória.

Muitas vezes, adultos mais diretamente ligados a elas se veem presos a limitações físicas ou à dificuldade de aceitá-las, deixando escapar as diferentes maneiras dessas crianças se posicionarem e atuarem no mundo, sobrecarregando-se. Os limites e potencialidades, ora explicitados por nós, apareceram nas fronteiras das relações em jogo na oficina de brincar.

Por isso, levamos em conta o caráter imprevisível da referida oficina, que por ser um dispositivo (Deleuze, 1996), foi um espaço de criação coletiva de uma forma ou de formas de pensar a si mesmo como parte do mundo. Encontros são imprevisíveis, mas acreditamos que o *olhar atento* a eles foi a primeira e fundamental postura que precisamos ter.

As crianças com quem trabalhamos, por algum motivo que não conhecemos, não priorizavam o uso da linguagem oral. Raramente se expressavam oralmente apesar da solicitação feita pelos adultos de que não apontassem para o que queriam, mas falassem. Por isso, acreditamos que nossa atitude de olhar atentamente para as crianças no contexto dos acontecimentos foi necessária. Foi com este olhar e a lente do brincar que nos conectamos

¹⁷ A expressão “realismo euro-americano”, segundo a autora, é trazida por Law (2003,2004).

com os objetos, os brinquedos e com as pessoas, possibilitando desde novas configurações da verdade até interrupções de sobreposições do diagnóstico à vida.

Assim brincamos, dirigindo nossa atenção às ações que fazem um ator existir de uma ou de outra maneira na interação com um outro. Como ilustra o cineasta Eduardo Coutinho, uma determinada personagem pode existir “maravilhosa! ... enquanto, na interação comigo, nessa interação” (Coutinho. 2008, p.110) que permitiu que ela se transformasse em maravilhosa. Desse modo, assumindo-nos como parte de tudo que tratamos até aqui, seguimos em busca da multiplicidade das maneiras de existir.

Para tanto, trabalhamos no sentido de afastarmo-nos da docilização (Despret, 2004), passividade e obediência dos participantes e do controle na pesquisa. Buscamos o cultivo da disponibilidade dos participantes (Despret, 2004) para afetarem e se deixarem afetar pelos outros (pessoas e coisas), sendo parte interventora e inventora na obra, movimentação imprescindível numa construção que se pretende coletiva.

Na oficina de brincar, a narrativa sobre a experiência, solicitada ou feita espontaneamente, foi considerada ação interventiva (Law, 1992), constituída de sentimento e significação intencional, e foi tomada como base de análise dos efeitos da própria intervenção. O coletivo assim interferiu em si mesmo. Como uma dança, o conhecer-se e constituir-se aconteceu em ações, em relações “COM” os outros (Moraes, 2010).

Nessa dança apareceram linhas que se compuseram em uma montagem rizomática, feita de “linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linhas de fuga ou de desterritorialização” (Deleuze & Guattari, 2004, p.32). Nesse contexto, propiciamos e possibilitamos, a nós e a todos, criações de movimentos, novas possibilidades de subjetivação.

O cultivo da *disponibilidade* foi nosso, e do outro em interdependência. Para obtermos a *disponibilidade* do outro, precisamos igualmente estar disponíveis ao outro. Estar disponível foi poder expressar afetos, crenças, pensamentos na relação, sentimentos em relação ao que nos foi apresentado pelo outro e pelas coisas.

Notamos que o cultivo da *disponibilidade*, em nossa prática de oficina, contou com um modo do nosso corpo se movimentar na relação. Procuramos nos movimentar de um modo que denominamos *espontaneidade cuidadosa*. A espontaneidade possibilitou a lida com os imprevistos de nosso brincar coletivo: caracterizando-se pela maleabilidade de ações e seus

acordos com as exigências das situações (Moreno, 1984), permitiu surgirem os afetos, material de nossa construção. Por isso, nossa espontaneidade, tomada como ação, precisou ser cuidadosa. O cuidado que conjugamos a ela é inspirado no conceito de *bom cuidado* apresentado por Mol em "The logic of care" (2008).

Em sua pesquisa, a autora nos fez pensar que diferentes aspectos da vida das pessoas precisam ser levados em conta nas práticas que pretendem oferecer um bom cuidado a elas. A autora nos mostra ser o bom cuidado uma prática situada, o que depende dos encontros e da conjugação de elementos heterogêneos, que estão em nossos gestos, atitudes e também nas do outro que cuidamos. Foram nossas atitudes que deram abertura para o que o outro nos ofereceu e fechamento para o que deixou de oferecer.

Em nosso campo, Celina encontrou em nossas atitudes motivos pelos quais Daniel (5 anos) se afastou das brincadeiras. Ela diz “você jogou o pano nele, por isso ele saiu”, “você disse que é a vez dele, por isso ele não quis jogar”. Daniel é um menino que parece ter dificuldade de aproximação com o outro, mas ao longo do processo tem, de alguma maneira, se aproximado de Duca. O que aproxima os dois? O que o afasta de nós? Qual seria o cuidado solicitado por Daniel? Qual modo de brincar pode fazer aparecer em Daniel sua abertura para o contato? Pedimos a Celina que trouxesse uma proposta de brincadeira para o próximo dia de oficina. Ela nos trouxe um jogo de memória.

Daniel sentou-se de frente para as peças dispostas na mesa e foi recalcitrante¹⁸ dizendo: “estou com medo do jogo”. Surpresas, perguntamos: “medo do jogo?” e o menino explicitou “medo de errar”, disse que foi a mãe que escolheu o jogo e não ele, levantou-se, foi brincar longe e sozinho. O jogo tinha tantas peças que nós, adultos, só não sentimos medo porque errar ali não traria consequências para nossas vidas. Errar era o esperado, acertar seria um acaso. Esta mãe já nos relatou que não reconhece a dificuldade do menino em usar tesoura, observada pela fisioterapeuta e motivo do encaminhamento à oficina, pois o menino faz tudo em casa e na instituição não consegue fazer. Ela acredita que sua dificuldade seja de

¹⁸ Recalcitrância é um conceito utilizado por Latour (1999) para indicar que em um dispositivo de pesquisa, muitas vezes, um ator é recalcitrante, isto é, coloca em xeque as conexões já dadas, interpela de volta os pesquisadores, abrindo a possibilidade de que uma nova conexão seja tecida. A recalcitrância instala a possibilidade de que uma nova versão daquilo que se está pesquisando seja colocada em cena.

socialização, que passa pela relação que estabelece, ou deixa de estabelecer, com quem está em atividade.

No início da oficina, em agosto de 2012, Daniel demonstrava desagrado em ter que estabelecer contato com Duca ou conosco. Em fevereiro de 2013 ele faz um movimento de aproximação, que foi seguido do afastamento. Essa foi sua necessidade, que pode ou não estar relacionada ao “medo de errar” narrado por ele. Poder falar do “medo de errar” é para nós uma grande aproximação. Seu afastamento precisa ser respeitado. Se pudermos elogiar sua disponibilidade em falar do sentimento de medo, admirar sua coragem em dizer, acreditamos estar colaborando para aumentar sua coragem para se relacionar com a alta expectativa de sua mãe e do mundo.

Assim, em conexão com a atitude de olhar atento e de espontaneidade cuidadosa, possibilitamos que surja, em nós, uma terceira atitude: a *surpresa com admiração*. Possibilitamos que o ambiente nos faça surpresas. Ao admirarmos sua recalcitrância, oferecendo uma nova versão dela para Daniel, tornamos um mal entendido promissor (Despret,1999)¹⁹. Portanto, acreditamos que, para atendermos às necessidades de coragem de Daniel, implícita em sua recalcitrância, uma boa atitude é regá-la com nossa *surpresa com admiração* ("medo do jogo!"), mobilizadores em nossas interferências narrativas no brincar adulto-criança.

A atitude de espontaneidade cuidadosa, aquela que leva em conta os aspectos da vida da pessoa, torna nossa experiência com Duca uma maneira diferente de performar a realidade. Duca (5 anos), diante do mesmo jogo de memória, avança na brincadeira sem querer saber se está em sua vez de jogar. Sua mãe fala: “Ele não tem medo nenhum” e ri.

Duca foi encaminhado à oficina devido a falta de imposição de limites por sua mãe. Duca não tem medo de errar, porém, sua mãe, demonstrando dificuldade em vê-lo errando ou perdendo, ajuda o menino, por vezes burlando as regras da brincadeira. Dessa vez, a intervenção principal foi feita por Celina, mãe de Daniel: “Olha a professora ensinando a roubar, ele não tem culpa!”. Nós concordamos admiradas com sua capacidade, e fizemos uma

¹⁹ Retomando o trabalho de Despret, Moraes (2008, p.43) sublinha que é promissor o mal-entendido "que produz novas versões disto que o outro pode fazer existir ... O mal-entendido promissor, em outros termos, é uma proposição que, da maneira pela qual ela se propõe, cria a ocasião para uma nova versão possível do acontecimento (...) Desse modo, o sujeito interrogado não é mais um simples objeto de investigação, ele é quem fornece ao pesquisador as suas questões.”

pergunta: “É muito difícil para você ver o Duca errar?” Amanda ri novamente, sinalizando um sim com a cabeça.

Terminamos apresentando uma quarta atitude, que acreditamos ser uma das diretrizes necessárias à nossa meta, a atitude de *fazer perguntas*. Acreditamos que quando nos fazemos perguntas somos ajudados a refletir sobre nossas ações. Acreditamos que as perguntas dirigidas ao corpo, aquelas que solicitam uma resposta dele, pode torná-lo mais presente na autoria da obra criada. Para além de uma reflexividade estritamente racional, perguntas ao corpo podem oferecer maior clareza nas reconstruções de verdade e de sua autoria²⁰.

Contudo, em nossa prática não pretendemos ter o controle das intervenções ou de suas consequências imediatas. Com nosso texto também não pretendemos apresentar um protocolo a ser seguido. Acreditamos, sim, que tivemos um modo de dar espaço às pistas, ou seja, acontecimentos que nos deixaram surpresas e possibilitaram novas conexões na trama de relações. Trabalhar a partir desses sinais, que nos tocaram através da pele, exigiu de nós a sensibilidade anterior à intelectualização.

Fizemos o registro por escrito das atividades e ações/movimentos/narrativas feitas pelo grupo. Dessa forma, estivemos propensas a fazer novas interferências, visto que “numa narrativa, a pergunta – o que aconteceu depois? – é plenamente justificada. (...) Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (Benjamim, 1994, p.213). Pretendemos estar em companhia e acompanhando o (a) “narrador(a)” a fim de com ele (ela) construirmos uma narrativa a respeito da experiência da oficina. Referimo-nos a uma narrativa de suas múltiplas realidades feitas²¹, a cada encontro, onde objetos e sujeitos são redefinidos (Moraes 2004). Buscamos nos participantes da oficina suas potências criativas e novos sentidos para seus corpos e ações.

Disponibilizamo-nos a estar durante todo o processo com uma escuta atenta ao campo, que é também construída por ele. Através desse movimento de interferências intercambiadas, desafiamo-nos a uma dança em contínuo movimento de engendramento. Pretendemos acompanhar seu passo, na direção e ritmo que ele nos levar, pois “onde um

²⁰ Este assunto devemos deixar para o capítulo 3.

²¹ Moraes (2004) fala de uma realidade proposta por Mol (1999) e Law (2003), realidade que fazemos existir (enact) de maneira ativa, contrariamente a uma realidade que observa-se com distanciamento.

passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (Kastrup e Pozzana, 2009, p.59).

Acreditamos que a experiência da oficina de brincar foi uma aposta potente, que possibilitou acessos à construção de um mundo comum, no qual é ampliada a fluidez das relações. Durante todo o processo, observamos o outro e fomos sendo observados, pelo outro e por nós mesmos, inclusive através dos sentidos e possíveis vozes surgidas dessa troca de olhares.

Em nosso diário de campo, o registro das narrativas e acontecimentos ocorridos na oficina, também contribuiu para atuarmos com a noção de processualidade, planejando os encontros seguintes. No entanto, considerando nossas motivações iniciais, salientamos que nos encontros intervimos metodologicamente da seguinte maneira:

- 1) Quando sugerimos aos adultos afetivos que tivessem atenção à proposta de brincadeira que as crianças nos fizessem, intervimos na ideia de que “não sabem brincar” (categorização) ou que não tem participação no coletivo;
- 2) Quando sugerimos aos adultos afetivos que observassem as recalitrâncias das crianças, fazendo aparecer suas necessidades, intervimos na ideia de que elas precisam ser protegidas e/ou que não podem defender seus interesses;
- 3) Quando sinalizamos as singulares potencialidades de cada criança, intervimos na experientiação do fracasso, performada pelas incessantes orientações terapêuticas;
- 4) Quando enfatizamos a liberdade (com respeito) no livre brincar, livre de objetivos, intervimos na suposta incapacidade da criança de dar “função aos objetos” (categorização) e no sentimento de fardo, muitas vezes, vivido pelo adulto afetivo, portanto estimulando a capacidade e a aceitação mútua;
- 5) Quando optamos por não dar respostas prontas às perguntas feitas pelos adultos, dizendo o que achamos certo ou errado, verdadeiro ou falso, mas sim por fazer perguntas sobre a questão, investimos em sua capacidade de olhar diferente a própria história;
- 6) Quando tocamos emocionalmente (Andersen, 1996) o outro, criança ou adulto, também apostamos em sua capacidade de refletir sobre suas próprias questões;

7) Quando permitimos que compartilhassem, expressando uns aos outros o que pensavam ou a experiência que tiveram, oferecemos a cada participante, e ao grupo, a autoria do vivido em comum, em coletivo, suas experiências, seus modos de existir ali e, quem sabe, no mundo fora.

Assim concluímos nosso processo metodológico. Pelo modo como ele ocorreu com este coletivo, pensamos que foi um processo de conhecimento pelo sensível, conhecimento científico e também emocional de modos de existir, experienciado pelas crianças, adultos afetivos e nós pesquisadoras. Apoiadas pela ‘instituição-madrinha’ e suas profissionais do setor infantil de reabilitação: psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e assistente social.

Um outro grupo de pessoas faria surgir um trabalho diferente, novas versões de pesquisadoras e de instituição. No entanto, algumas diretrizes acreditamos poderem ser aproveitadas para novas propostas de produção de conhecimento, sejam elas científicas ou psicoterapêuticas.

CAPÍTULO 2 – LIVRE BRINCAR E REABILITAÇÃO

2.1 Política da deficiência: quem conta um conto aumenta um ponto

Martins, em uma reflexão histórica a respeito da “reabilitação” de deficientes, afirma que essa abordagem é uma maneira de encarar o deficiente pelas vias da biomedicina, da individualização e da normalização que “estabeleceu-se na modernidade como a abordagem dominante” (Martins, 2005, p.16). Entendemos com isso que “apesar do paradigma biomédico ter ‘libertado’ as pessoas em que identificou uma deficiência de uma pletera de interpretações, superstições e crenças, abrindo caminho a importantes promessas para as suas vidas, ele não deixou de impor novos fechamentos de sentido” (Martins, 2005, p.15).

A deficiência passa a ser compreendida, com o discurso e as práticas médicas, como patologia, ou seja, como oposição à normalidade do corpo. ”Assim, a noção de deficiência, marcadamente moderna é, grosso modo, uma interligação entre o caráter duradouro ou permanente de uma anormalidade física, a visibilidade dessa anormalidade e a incapacidade funcional que ela implica” (Martins, 2005, p.15).

Somado a isso, a compreensão da deficiência como pertencente a um corpo individual (independente das relações, do contato com outras pessoas ou objetos e seus agenciamentos) e a um saber profissional, a isola e paralisa, de maneira a invisibilizar as barreiras sociais (deste modo) produzidas. “Há, pois, que denunciar o pernicioso lugar ocupado por uma normalização que, ao invés de reconhecer as diferenças implicadas pelas deficiências, frequentemente impõe necessidades em vez de as reconhecer. Estamos perante uma lógica dominante que funda um investimento de saberes sobre as deficiências que, na impossibilidade da cura, propõe a reabilitação e, na impossibilidade da adesão à norma, propõe a possível supressão do desvio” (Martins, 2005, p.16).

Pensando com o autor, políticas neste campo precisam se interessar por “transformações necessárias à participação das pessoas deficientes na vida social” (Martins, 2005, p.5). Deste modo, assim como os movimentos de gênero, sexualidade e raça, surge em 1975 um movimento que inspira coletivos de deficientes, fazendo um deslocamento no conceito de deficiência e lançando as bases para o “modelo social de deficiência”.

Segundo Ortega (2009) “a novidade teórica fundamental é a divisão entre ‘lesão’ (impairment) e ‘deficiência’ (disability). Enquanto a primeira remete à condição física da pessoa, a deficiência por sua vez faz referência a um vínculo imposto por uma sociedade

sobre o indivíduo com alguma lesão” (Ortega, 2009, p.68). Em uma sociedade guiada pela produção capitalista “eficiente”, uma pessoa com lesão é considerada como “não eficiente ou deficiente” e sua “deficiência” é reforçada pelas estruturas concretas que dificultam sua acessibilidade.

De tal conflito surge o impasse: como lutar pela acessibilidade, pela igualdade de direitos e direito à diferença sem cair na armadilha de ser “o diferente”, “o deficiente”? Como um retorno em uma pista de mão dupla revertemo-nos do impasse novamente a um conflito: somos anti ou pró-diagnóstico? Este jogo paralisante parece não ter fim mas nele importante se fazem os saltos, movimentos de coletivos afetados.

Em 1980 nasceu a classificação das deficiências como parte da Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde - OMS, a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). Esta, em linguagem que representava a hegemonia biomédica e seu efeito paralisante, ao qual nos referimos, mobilizou o interesse pelos estudos da deficiência nas especialidades de enfoque humano na saúde. Resumidamente, “o modelo da CIDID descreve como uma sequência linear as condições decorrentes da doença: doença – deficiência – incapacidade – desvantagem”, deixando obscura e sem alternativa a relação que a compõe, além de não abordar os aspectos ambientais e sociais inerentes à vida (Farias e Buchalla, 2005, p.189).

Segundo Diniz et. al. (2007), o movimento das especialidades humanas assumiu o compromisso de “demonstrar que a experiência da desigualdade pela deficiência resultava mais de estruturas sociais pouco sensíveis à diversidade do que de um corpo com lesões” (Diniz et.al., 2007, p.2508).

O resultado foi a revisão da CIDID e sua transformação, em 2001, na denominada Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Através de Farias e Buchalla (2005), vemos que o novo modelo “incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Cada nível age e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais” (Farias e Buchalla, 2005, p.189).

Segundo as autoras, este novo modelo é um reconhecimento por parte da OMS de que “conhecer as causas de morte e as doenças mais frequentes, em época que a expectativa de vida aumenta e a tecnologia ajuda a medicina a prolongar a vida, pode não ser suficiente para o planejamento de ações de saúde” (Farias e Buchalla, 2005, p.188). Com isso, pensamos que, em última instância, a OMS assumir o caráter social e político da deficiência abre espaço para

o reconhecimento da “deficiência como uma expressão da desigualdade social”, onde o corpo com lesão é segregado e oprimido (Diniz et. al., 2007, p.2509).

Também entendemos que a discussão do modelo social de deficiência coloca em questão o que é o corpo, sugerindo uma conexão com as idéias de Latour, assunto que será discutido adiante. Para nós, teoria e prática só fazem sentido se caminharem juntas, nos lançando a pergunta: Tudo isso muda o quadro da reabilitação?

Desmedicalização pela ampliação de sentidos, coletivização e reconhecimento das diferenças. Com isso não queremos dizer que não há uma importância na medicina e no diagnóstico, ou no jogo em prol da brincadeira. O que queremos é cuidar do uso que fazemos dessas práticas, sem tornarmos as mesmas a única existente na relação de crianças deficientes com adultos na ‘instituição-madrinha’.

2.2 **Conceituando o brincar** e lançando conexões do dispositivo

Refletindo com Despret (1996), e com o que vimos até aqui, pensamos que o modo de interpelação ao outro, via diagnóstico, não lhe oferece boas condições de se reinventar, se relacionar com o mundo de modo a se afirmar diferente do que é esperado da doença.

Despret em “Clinique de La Reconstruction” (2004) faz uma avaliação de um programa psicossocial de auxílio a refugiados da Bósnia (p.10), e leva em conta o caráter interventivo, inevitável na sua tarefa de avaliar. No entanto, seu modo de pesquisar possibilita o surgimento da invenção. Através de conversas com as pessoas vítimas da guerra, a autora busca reciprocidade e troca de sentidos partilhados, o que abre espaço para mobilizações de resistência, recalcitrâncias ao diagnóstico “traumatizados de guerra” (p.129). O diagnóstico, no contexto em questão, é tomado como produtor de exclusão.

A dimensão política de seu trabalho passa pela criação de um saber comum (p.160) com pessoas envolvidas na pesquisa, um saber coletivo que, no seu processo de definição de sentido, torna possível a reinvenção da vida, a revitalização dos vínculos e a reestruturação da confiança em si mesmo e nos outros.

Um recurso daquela comunidade atingida pela guerra, e não reestruturada com a ajuda orientada pelo diagnóstico “traumatizados”, foi a relação entre pais e crianças (p.182). Os alvos de suas intervenções: seus laços de amor e confiança que, em última instância, refletem-se na maneira como as crianças irão se relacionar com seus filhos no futuro (p.189). Assim,

compreendemos que, neste trabalho, Despret (2004) utilizou-se como instrumento da relação, deixando-se guiar pelas famílias²² para construir o funcionamento de sua intervenção (p.200).

Em sintonia com a autora, pensamos no brincar com as duplas adultos-crianças e os outros atores envolvidos como uma maneira de produzir deslocamentos na interpelação diagnóstica observada na instituição pesquisada. Daremos destaque à relação entre o brincar e o diagnóstico²³, à bagunça ou subversão feita no diagnóstico pelo brincar. Possibilitando ao participante, no vínculo com o outro e os brinquedos, em sua conexão com o mundo, a invenção de um corpo e não sua representação estigmatizada resultante da expectativa do diagnóstico.

Como condutor desse processo, encontros semanais com as crianças e seus adultos afetivos em um espaço com brinquedos e brincadeiras foi denominado “oficina de brincar”. Esta oficina foi uma proposta de criação de um espaço coletivo, em que procuramos brincar com um grupo de crianças com adultos afetivos, além de experimentar modos de brincar e de se relacionar com os brinquedos e atividades de brincadeiras, sendo possível refletirmos juntos sobre tal experiência.

Buscamos partir da tarefa de simplesmente brincar para o exercício de também explorar e pensar um modo de intervir nas relações com este coletivo. A referida intervenção incide sobre a performance de novos espaços de falas e posicionamentos nas relações entre os atores do grupamento em questão. Assim, para intervir nessas relações e no modo de produção de um mundo comum, construído coletivamente, modos de brincar, de se expressar e narrar são tomados como ações relevantes.

Sendo assim, temos conduzido uma prática com o referido grupo de crianças com seus adultos afetivos tomando-os como “rede de atores”²⁴, dispendo-nos a explorar as conexões rizomáticas tecidas em sua produção de um mundo comum, no movimento constante de sua construção coletiva, negociação feita por diferentes actantes.

Para nós, a relação adulto-afetivo-criança é tão potente que, por exemplo, acreditamos que “ao dar significado às ações e sons do filho, a mãe propicia a formação de conceitos pela criança” (Goldfeld, 2000, p.39).

²² Importa destacar que aqui família não se limita a um coletivo de pessoas com laços de consanguinidades.

²³ Importante lembrar que não estamos com isso rejeitando o papel do diagnóstico nos processos terapêuticos destas. Nossos esforços trabalham no sentido de seu afastamento em prol do vínculo entre as referidas crianças com suas mães, fundamental para os avanços terapêuticos propostos pela reabilitação.

²⁴ Termo que origina-se da teoria ator-rede, corrente de pesquisa dos estudos em CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade). Aqui o termo marca um modo de olhar a oficina de brincar, seus elementos (humanos e não humanos) em conexão. (Latour, 2012).

Avançando em nossas reflexões, pensamos que a brincadeira é um meio pelo qual a criança expressa seus sentimentos e pensamentos e, por isso, apresenta-se como um “campo rico” para observarmos a expressão e interpretação do seu mundo (Silva, 2006, p.135). Para além da afirmação de que “o brincar proporciona aos pais conhecer as potencialidades e limites de sua criança” (Domingues et al, 2008, p.40.), pensamos que através dele é possível que adultos e crianças experimentem juntos potencialidades e limites - suas fronteiras – e fabriquem seus corpos, seus modos de existir.

O brincar para a criança é parte de sua habilitação, propicia qualidade de vida e ganhos funcionais. “A essência do brincar não é um fazer como se” (Benjamin, 2002, p.102), pois é no brincar que a criança avança em suas habilidades cognitivas, motoras, criativas e relacionais e pode superar “limitações”.

Segundo Goldfeld (2000), a criação de situações imaginárias é de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança (Goldfeld, 2000). Os hábitos são aprendidos pela criança como brincadeira. Por isso, a brincadeira torna-se determinante para o processo de amadurecimento da criança. Acima de tudo entendemos, com Maturana e Verden-Zöller (2004), que o brincar é uma atmosfera de atenção à atividade própria, que se faz sem esforço.

O brincar é uma atividade inocente, descompromissada com o futuro, um resultado ou uma preparação para alguma coisa e se dá, necessariamente, em uma relação de amor. Sem aceitação mútua, não há brincadeira. Assim, o brincar é uma relação de amor, de aceitação e confiança, um território “consensual de coordenações comportamentais que a criança precisa aprender (Maturana e Verden-Zöller, 2004, p.222). Segundo os autores “é essa confiança que dá à criança a possibilidade de crescer em autoaceitação”, e é por isso que precisam que as relações maternas se deem no brincar (Maturana e Verden-Zöller, 2004, p.229). Sendo inocência, o brincar permite o aparecimento da emoção, a disposição corporal específica de cada ação.

Almeida (2006), falando sobre a experiência da infância, observa que a sociedade adulta contemporânea considera a criança como um ser desprovido de originalidade, o que dá um caráter passivo à sua condição social. Segundo a autora “incapaz de agir por si própria em um mundo cercado por perigos dos mais diversos, à criança é vetada a participação social efetiva sob o argumento de que necessita de proteção” (Almeida, 2006, p.546).

Compreendemos, assim, que alguns autores mencionam a falta de autonomia objetiva da criança ampliando-a para a impossibilidade de atuar na constituição do seu mundo, seu modo de existir.

Para Pinto e Sarmiento, as crianças são “atores sociais”, mas hoje, são reduzidos a “destinatários das medidas protetoras” (Pinto e Sarmiento, 1997). Para nós, tirar o poder das crianças de construção de suas experiências com o mundo é, em última instância, impô-las um modo de existir, tirar delas a chance de avançar em suas potencialidades. Se transpusermos essa forma de pensar às vivências de adultos com crianças deficientes, podemos imaginar quão grave se torna esse problema, visto que, quando consideradas com desvantagem biológica, são alvo em muitas ocasiões de ações de adultos que, com o interesse de protegê-las, as isolam, “limitando ainda mais seu espaço relacional” (Gomes e Duarte, p. 560, 2009).

Inquietas com tudo isso, lembramos que no brincar à criança é permitida a atuação. Para Winnicott (1975) é no brincar que a criança mostra o seu fazer e passa a ser atuante no mundo. É no brincar, realizado simplesmente por diversão e prazer, que é possível a criação de uma postura alegre diante da vida e de seu aprendizado (Moyles, 2002). Com um “outro” afetivamente importante, a criança não somente repete os adultos ou aprende diferentes modos de brincar, mas constrói seu modo de se relacionar consigo mesma, com pessoas e coisas e com seus discursos.

Para além do brincar e das emoções relacionais que a atividade explora, “a observação toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal, (...) há uma fala no gesto infantil” (Benjamin, 2002, p.115 e 119). Conforme experiência de Junqueira, durante o brincar a criança pode sair da “passividade” e se vê “possibilitada de transpor” suas limitações (Junqueira, 2003, p.195 e 196).

Assim é a partir de tal atividade que pretendemos contribuir para que potencializem seus corpos, suas ações na construção relacional com os adultos e o coletivo. A autora em seu trabalho de análise do brincar entre mães e crianças hospitalizadas percebeu que, sendo também um espaço de fala e escuta, “o brincar se estabelece como uma outra possibilidade de a mãe se comunicar e relacionar com seu filho, que não somente a perspectiva da doença” (Junqueira, 2003, p.196) e é esta a aposta que pretendemos fazer.

Além disso, observou que em sua pesquisa “o brincar assumia o papel de diluir qualquer tipo de diferença acarretada pela patologia, permitindo à mãe perceber seu filho aceito, olhado e respeitado como qualquer outra criança” (Junqueira, 2003, p.196). A autora conclui seu artigo e fortalece a fundamentação de nosso trabalho, lembrando-nos que “o

termo brincar origina-se do latim *vinculum*, que significa união. Brincar, então, é uma forma de criar e fortalecer vínculos, sendo fundamental para a mãe e seu filho” (Junqueira, 2003, p.197). Em nosso entendimento, fundamental para uma construção comum, coletiva, feita de conexões com materialidades e práticas.

Por isso, acreditamos que, no brincar, em uma relação de busca de simetria com o adulto, e também com os brinquedos, é permitido à criança sua atuação não somente prática e objetiva, mas performadora de seu corpo e de seus modos de existir.

Importa destacar que a relação adulto-criança-coletivo, aqui será tomada como parte da rede de atores proposta por Latour (2012), ou seja, será vista em seus agenciamentos. Visamos assim nos afastar da ideia de trabalhar apenas com os pares adulto-afetivo-criança, visto que não visamos trabalhar com essas noções de forma identitária, como entidades fixas, mas a partir de suas uniões, fluxos, trajetos circulares, movimentos.

Queremos dizer, com isso, que tomaremos a relação adulto-criança como um dos fios de uma rede heterogênea de conexões, materiais e imateriais, nas quais destacamos: a deficiência, o brincar coletivo, os brinquedos, a ‘instituição-madrinha’ e outros que possam surgir ao longo do percurso. Entendemos que esta é uma de nossas estratégias metodológicas, que adotamos para nos ajudar a pensar as múltiplas afetações formadoras de nossos modos de existir.

Entendemos com Latour (2012) que este olhar para as relações no referido grupo, como rede de atores, nos permite pensar a deficiência não como um objeto estático a ser estudado, mas como um processo a ser conhecido simultaneamente, no mesmo ato em que se dá sua constituição e, com ela, a constituição fluida das relações que a permeiam. Ou seja, compreendemos a deficiência como um dos elementos da complexa tarefa de articulação entre materialidades e socialidades inerentes à vida. Com isso, pensamos poder disseminar a diversidade das maneiras de ser criança com deficiência.

Importa reforçar, a partir da questão levantada por Débora Diniz (2007), que a deficiência não se limita apenas ao seu aspecto físico ou fisiológico e, portanto, não pode ser resumida a um *déficit* que torna o sujeito que a possui expulso da normalidade social. Portanto, pretendemos propiciar um espaço para o contato com “a potência inventiva das variações dos modos de existir sem ver” (Moraes 2010, p.41), sem andar, com ausência de alguma outra função perceptiva, motora ou cognitiva.

Trata-se de tomar a deficiência tal como Moraes (2009) propõe a deficiência visual ao ouvir “Arlequim”²⁵ relatar como pretende continuar jogando queimado: a cegueira é “uma forma variável que se articula com os mais diversos e heterogêneos elementos: o guizo da bola, a gritaria, os colegas do jogo.” (Moraes, 2009 p.791).

Nossa proposta incide, portanto, no processo de experienciação do brincar coletivo, do brincar como ação posta em movimento no brincar, na ‘instituição-madrinha’, em suas salas e fora delas. Um brincar que surja de uma mobilização à espontaneidade corporal do outro, de uma abertura a tal movimento e criação junto a ele. Nessa dança é importante notar que nosso corpo, a cada instante, deixa de ser o mesmo que foi no instante anterior. Ele está sempre em movimento, com suas emoções, pensamentos e ações. Assim fazemos nosso corpo em ação com o mundo, com as coisas e as pessoas, em um movimento contínuo como o de um rio, que não tem definido seu ponto de origem e destino, apenas seu fluir.

Aqui, o corpo não se define somente como um lugar fisiológico, especializado, e ganha, nos encontros, algum destaque. Do mesmo modo que as definições biomédicas de deficiência não têm aqui primazia, não falamos do corpo como fala a ordem médica. O corpo que importa a nós, neste trabalho, não é aquele visível ou aquele que as ciências biológicas fizeram visíveis ao longo da história.

As ciências biológicas “com pesquisas sobre grupos animais, especialmente sobre primatas, se propõe a revelar dados sobre a natureza humana a partir de relações entre fatores físicos e comportamento social” (Silva, 2009.p.49) performando o dualismo natureza/cultura, fazendo desses animais “matéria-prima plástica sujeita à disciplina do laboratório” (Haraway in Silva, 2009. p.49).

Pretendemos, através do contato corpo com corpo, na afetação entre corpos, compreender o que está em suas fronteiras. As fronteiras entre os corpos, humanos e não humanos, as produções que se dão em seus encontros e seus vínculos são preciosos para nós. Assim, torna-se um tema que será destacado no próximo tópico, nos fazendo circular pelas seguintes questões: Como é estar em livre brincar em uma instituição, que necessariamente precisa estar orientada pelo diagnóstico? Como seria, em alguns momentos, afastar-se do cuidar como uma obrigação, um fardo, um dever fazer? Que efeitos isso produz? O que seria não interpelar o outro por um diagnóstico, por categorias e esquemas terapêuticos previamente dados?

²⁵ Arlequim é o codinome dado a um menino que, em processo de perda da visão, participou de uma pesquisa com deficientes visuais coordenada por Moraes (2009).

Acreditamos que falar de relação é falar do contexto onde há troca de afetos e, portanto, onde as ações estão sendo modeladas, limitadas, potencializadas ou não. Trabalhar com grupo de crianças deficientes e seus adultos afetivos é criar um meio que possibilita novas trocas e a exploração de novas maneiras de existir.

CAPÍTULO 3 - BRINCADEIRAS E CORPOS MONTADOS NA OFICINA: COM ADULTOS, BRINQUEDOS, CRIANÇAS E DEFICIÊNCIAS

Até aqui, o que fizemos? Nos deparamos com a categorização "deficiente" como um problema global na política da reabilitação de deficientes, na medida de seu efeito paralisante, do corpo e de seus múltiplos modos de existir. Encontramos uma instituição que se disponibilizou a apostar no brincar como uma lente, oferecendo boas condições para encontrarmos brechas nessa política.

Sabíamos, desde o início, que essa prática incidiria sobre os corpos em jogo como qualquer pesquisa em ação. E nos permitiria conhecer suas teceduras em uma instituição especializada na reabilitação de crianças com deficiência.

Dessa forma, performando as relações entre deficiência e eficiência, com vistas à multiplicidade de maneiras de existir no mundo e, em última instância, no movimento da política de reabilitação identificada.

Apresentaremos neste capítulo os encontros referentes a 24 meses de pesquisa, a qual teve início em fevereiro de 2012, incluindo 6 meses de período exploratório anteriores à aprovação do comitê de ética. Lembramos que, no período exploratório, categorizações diagnósticas e orientações terapêuticas, necessárias ao tratamento na instituição, ganharam destaque de nossa parte nas narrativas e ações dos adultos dirigidas às crianças: trazendo, em nossa visão, prejuízo às suas relações e performando problemas cognitivos e emocionais a ambos.

Um dos problemas que encontramos, e destacaremos, foi uma relação conflituosa com a possibilidade de errar em um jogo ou brincadeira, que impedia a experimentação, e até mesmo permitia surgir o sentimento de medo da proposta lançada, ou a falta de limites em prol do acerto.

3.1 COM Duca e Amanda, Daniel e Celina

Ao falarmos da oficina de brincar, falamos de um dispositivo de intervenção COM o outro “na medida em que é construído em articulação com aquilo que interessa ao outro” (Moraes, M. e Kastrup, V , 2010. p. 30).

Do mesmo modo que acreditamos que ser deficiente é algo que a pessoa se torna “quando articulada em certas práticas” (Moraes, M., 2010, p.31), com certo modo de relação, pensamos que potencialidades podem surgir articuladas a práticas libertadoras, em nosso caso articulada com o brincar. Lembramos que o brincar proposto aqui surge como uma lente que nos convoca a dar espaço ao outro, suas versões e invenções. Acreditamos que pelo fato do brincar estar situado em uma instituição de reabilitação que, no ritmo dos moldes mundiais, inevitavelmente mobiliza os corpos para um padrão de eficiência, e pelo fato de fazermos todos parte da política mais ampla dominante, necessitamos de esforços para estruturar uma intervenção na direção de nossos objetivos. Durante quase todo o processo, precisamos trabalhar para fazer surgir o livre brincar na oficina, o brincar foi uma conquista diária. Escolhemos três cenas da oficina, experienciadas com Duca (5 anos) e sua mãe Amanda que, juntas, nos ajudaram a organizar nossos pensamentos e a proposição de nosso trabalho. Nas cenas, que serão apresentadas a seguir, contamos com a participação de outra dupla: Daniel (5 anos) com sua mãe Celina. Duca está há três anos em tratamento na ‘instituição-madrinha’, nos serviços de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia. Usa calha²⁶ nas duas pernas e para se locomover necessita apoiar-se em objetos e/ou em pessoas. Quando sentado, costuma posicionar suas pernas no formato de um W, uma das muitas posições que uma criança pode assumir enquanto brinca sentada. Segundo relato de Amanda, ela recebe orientação fisioterapêutica para que corrija a postura de Duca “sempre que ele estiver sentado em W” (Sic). Para se comunicar Duca se utiliza de gestos corporais, somados à verbalização de uma ou duas palavras do conteúdo comunicacional que pretende fazer. Segundo sua mãe Amanda, ele teve paralisia cerebral ao nascer, diagnosticada somente em seu segundo ano de vida. Segundo Amanda, “com 2 anos de idade ele só engatinhava e o médico acreditava que era preguiça. Recebeu diagnóstico de encefalopatia crônica de infância” (sic). Está no segundo período escolar, fora da instituição, e sua professora explica à mãe que “ele tem problemas cognitivos” (sic). Mora com

²⁶ A calha é um equipamento que abrange o pé e a área acima do tornozelo e tem a função de permitir um bom posicionamento dos mesmos.

seu pai, sua mãe e dois irmãos (um de 7 e outro de 10 anos de idade, que não necessitam dos serviços da ‘instituição-madrinha’). Segundo Amanda, Duca é muito agitado e nervoso, bate e morde os irmãos, “é ciumento”(sic). “Sozinho ele é calmo e pode também ser carinhoso”(sic). Duca e Amanda para nós, são pessoas sorridentes e animadas. Um aspecto que também nos chama atenção, positivamente, desde o primeiro contato com eles, é o modo como lidam com o caminhar de Duca. Ele se apoia nas paredes, portas e coisas, e quando não tem onde se apoiar cai no chão desajeitadamente, se levanta com a ajuda da mãe (que não expressa preocupação alguma com um possível acidente) e continua seu percurso. Eles nos mostram que construíram uma relação de parceria e que alguns elementos contam na relação entre eles: a queda, a mútua confiança de que ele dará conta de cair e levantar, e de que a mãe estenderá uma mão para que ele esteja de volta em pé. O corpo de Duca é composto por todos esses elementos. Considerando as conexões que pretendemos fazer, este é um acontecimento positivo, visto que é uma cena em que o viver não se abala com a deficiência, mas cria a partir dela um singular modo de viver e de tomar o corpo. No entanto, esta dupla, desde o período exploratório da oficina, demonstrou dificuldade em lidar com “erros”. Amanda costuma antecipar-se verbalizando como o filho deve fazer algumas coisas. Muitas vezes prefere fazer por ele no lugar de aceitar seu modo e tempo de brincar. Duca parece participar desse movimento.

20 de agosto de 2012 - Peço para que as crianças escolham alguma coisa para brincar com suas mães. Depois de corrigir a postura em W do menino, com olhar arregalado e a respiração interrompida, Amanda fala a Duca: “presta atenção, é aí mesmo?” e “Isso mesmo! Muito bem!”, demonstrando grande expectativa de que ele acerte o encaixe das peças. Duca parece apresentar um comportamento correspondente: movimentava vagarosamente as peças na direção dos espaços de encaixe, olha para ela a fim de receber os sinais, positivos ou negativos, e assim poder encaixar as peças.

Mãe e filho parecem modelar seus comportamentos com base no certo ou errado. Notamos que a relação guiada dessa maneira expressa a necessidade do acerto e a rejeição do erro. A isso soma-se a idéia de que o menino precisa das

instruções, ou seja, da proteção de mãe para acertar. Ainda que esse modo de se relacionarem seja localizado no contexto da oficina, pensamos que questioná-lo pode ser um modo de despotencializar sua reprodução em outras circunstâncias da vida da dupla.

14 de janeiro de 2013 - Começamos com Duca animado, separando a sequência de 3 peças do urso panda, que estava misturada com a de outros animais. Ele encaixa duas peças, e na terceira tem dificuldade motora para fazê-lo. Amanda, que está ao seu lado, começa a participar, orientando-o. Duca rejeita a ajuda da mãe, se irrita quando ela diz como deve fazer, e quando tenta levantar as duas que já estavam encaixadas, para, então, encaixá-las na terceira apoiada à mesa, todas desmontam. Duca se aborrece mais ainda, joga o quebra-cabeças no chão e vai brincar na piscina de bolas. Daniel chega neste momento e diz que montar quebra-cabeças “é difícil”(sic). Amanda consegue brincar com ele quando propõe que cada um coloque uma peça de cada vez. No espaço de reflexão, Celina relata que leva a frase: “reaprender a brincar”. Amanda fala que Duca se irrita quando ela o ajuda e a professora da escola diz que ele é lento no aspecto motor. Pergunto sobre a diferença entre ajudar a brincar e brincar junto. Amanda reconhece que com Daniel ela conseguiu brincar, e diz que com o seu filho precisa ter paciência. Pergunto se tem a ver com dar conta de que ele experimente livremente, de que o brincar não implica em um certo ou errado, em montar o quebra-cabeça de uma ou de outra maneira. Que ele possa apresentar avanços motores em seu próprio tempo. Ela diz que sim! Completa relatando que leva tolerância, dizendo: “depois que entrei aqui não tenho mais pena do meu filho. Aceitei ele do jeito que ele é.”

Com o caminhar do trabalho e o fluir das relações, pudemos notar um modo recalcitrante do menino agir, rejeitando a interferência da mãe. Duca empurra a mão dela quando, diante de seu modo de tentar encaixar o quebra-cabeças, ela procura orientá-lo. Esta orientação supõe uma dificuldade ou incapacidade do menino em realizar tal tarefa sem a ajuda da mãe. Ele é o menino que, quando cai, ao esticar as mãos na direção de sua mãe para se levantar, reconhece nela um mediador para a realização da tarefa, que não sabemos se realizaria sem essa conexão. Há uma aceitação do limite? E na montagem do quebra-cabeças ele recusa a limitação? Com a ação de "defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização" (Santos e Nunes, 2010, p. 64), estaria o menino questionando a afirmação de sua professora e defendendo sua

singularidade? Questiona a lentidão no aspecto motor como uma limitação? Certamente nos põe a pensar que não cobrar dele eficiência, e aceitá-lo em sua singularidade, implica aceitar seu tempo e modo de experimentar o manejo das peças. Assim, no processo de aprendizagem de montar o quebra-cabeças, o brincar, livre de tempo e objetividade, possibilitaria um caminho de aprendizagem? Acreditamos que sim, e que a aceitação de seu modo e tempo também contaria a favor do seu interesse por continuar a montagem, e até mesmo de, futuramente, se interessar por novas montagens necessárias aos avanços não reconhecidos pela professora e, compreensivelmente, almejados pela mãe. Ela pôde brincar em livre aceitação com outra criança, possivelmente quando desconectou-se da necessidade de apagar a dificuldade do seu (próprio) filho. O fato de ter impaciência, porém não sentir mais pena dele, explicita os passos ainda necessários, mas também dos passos alcançados no caminho dessa aceitação. Assim, pegando uma carona com a ideia de interdependência inerente à vida trazida por uma psicóloga, feminista e cuidadora de uma filha com deficiência (Diniz, 2003), entendemos que as conexões de interdependência apresentadas aqui surgiram em processos de negociação, onde cada um, de alguma maneira, conta com o outro para se legitimar afetiva, cognitiva e fisicamente. Duca afirma seus limites e suas potencialidades nas relações estabelecidas. Sua mãe também faz suas negociações afetivas na conexão com Daniel.

08 de abril de 2013 - Estamos em uma nova sala, enorme e cheia de brinquedos encantadores. Parece que teremos que começar uma nova relação, uma nova configuração. Esta nova sala nos convoca a uma maneira diferente de estar. Seu espaço, seus brinquedos, a diversidade de possibilidades. É como se sumíssemos, e em nosso lugar estão os brinquedos. Eles assumem o comando e nos convidam a agregar na direção da formação de um coletivo. Amanda propõe a Duca um jogo de sobreposição de blocos. Proponho que joguemos coletivamente. Cada participante fica com três peças. Tiramos 0 ou 1 para ver quem começaria. A cada jogada, um participante coloca uma peça no centro da roda e aguarda que um próximo se motive a complementar com sua peça. Fizemos três montagens. Na primeira fizemos um castelo, na segunda um carro. Comemoramos com aplausos. Na terceira

montagem, tivemos a chegada de uma profissional da instituição e a convidamos para montar. Quando ela corrigiu sua postura em W, Duca ficou agitado, sentou-se no centro da roda, em cima das peças que estávamos montando, recusando-se a obedecê-la. Quando pedimos para ele voltar ao círculo, Duca coloca duas peças de uma só vez na montagem. Com isso, é novamente corrigido pela profissional, que diz que cada um deve colocar uma peça de cada vez. Duca se aborrece novamente e começa a pegar muitas peças para si. Um outro menino participante, João, começa a puxar as peças de sua mão e um tumulto se instala. Explicamos à profissional que, nesta oficina, não havia problema em Duca colocar mais de uma peça, que a brincadeira estava aberta a diferentes modos de contribuir para a montagem.

Com a descrição da cena, pretendemos pensar como a instância da reabilitação esteve presente em nós, ou seja, não fomos imunes a ela. Era recente a ideia de brincar livremente e estabelecer regras coletivamente na oficina. Tirar 0 ou 1 para saber quem iria começar foi uma conexão com um sistema de disputa que não se afina com a construção coletiva comum almejada. Devido à imaturidade de nossos métodos de pesquisa/intervenção, a equipe de profissionais não estava informada sobre nossos princípios de campo. E nós ainda construíamos estes princípios. O princípio de livre brincar não era algo espontâneo em nós adultos; para ele existir, precisávamos abrir mão de certos modos que nos são dados como padrão: jogar em grupo, disputar um primeiro lugar, superar limites alcançados em etapa anterior, demonstrar, conquistar e aprimorar habilidades de todo tipo. Um jogo, em uma brincadeira livre dessas amarras sociais, implicou em nos desfazermos delas, e isso exigiu atenção. Ainda que, em alguns momentos, tenhamos realizado um livre brincar, realizamos também outros modos de brincar que não foram livres. Com isso, o livre brincar acontecia em momentos passageiros, que se alternavam com momentos de pesquisar e psicologizar, alternância inevitável de nosso corpo, parte do sistema hegemônico. Não podemos esquecer que solicitamos encaminhamentos de crianças e, de algum modo, o brincar livre não deixou de ser uma estratégia de reabilitação: enquanto brincamos, procuramos brechas nas categorias diagnósticas chegadas a nós, e isso já é trabalhar com base em diagnósticos. Comemoramos as brechas, ações das crianças que demonstravam comportamentos contraditórios em relação ao diagnóstico. Isso não significa

aceitar plenamente as diferenças e trabalhar livre do sentido da normalização. Além disso, no momento em que solicitamos ao grupo que buscassem propor uma atividade coletiva, esta não seria uma captura normalizante? O brincar livremente não implicaria em deixá-los à vontade brincando do que bem entendessem como brincar? Como seria o livre brincar sem nossos olhares e avaliações sobre o modo como estão brincando? Quando agimos de uma ou de outra maneira, é do corpo que falamos, de conexões locais que acontecem em tempo recorde, e como um curto-circuito nos recapturam ao viés normalizador da reabilitação. O que faz a profissional chegando na oficina nada fala de sua essência, de um corpo marcado que age de uma determinada maneira, mas de desconexões que aconteceram ali. Seu corpo ali estava conectado com sua tarefa na instituição, corrigir a postura do menino e dar a ele limites. De fato, o menino precisa de ajuda nesses campos, e tais intervenções são fundamentais. Porém não estar anteriormente informada sobre a proposta da oficina, no sentido da experimentação da liberdade e mútua aceitação, manteve a profissional orientada por seus próprios comandos terapêuticos. Houve uma desconexão entre ela e o nosso trabalho. O corpo é feito de conexões e também desconexões. Esta sequência de cenas apresentadas nos fizeram entender que Duca parece batalhar pelo seu tempo, sem instruções e correções posturais. Ampliamos as pistas oferecidas por ele, por um lado pelas intervenções diretas em sua mãe e, por outro, com a permissão dada aos participantes de que ajam a partir do que veem no outro. Tivemos com essa dupla de mães uma intimidade, e elas entre si uma afinidade que permitiu às duas a comunicação. Na terceira cena, vivemos uma desconexão, um mal entendido. Não obstante o esclarecimento de que também fazemos parte da reabilitação dessas crianças, na oficina tomamos os brinquedos em brincadeiras, em sua flexibilidade e abertura de sentidos. Buscamos que nas brincadeiras as regras fossem criadas *a posteriori* a partir de um objetivo comum, que pode ser verbalizado ou não. A brincadeira de montagem que fazíamos era contornada por uma regra no sentido de que a montagem fosse feita pelo coletivo. Neste contorno, procuramos nos manter com possibilidades de criação. Duca poderia colocar duas peças, João colocar três, e assim, variadamente, movimentos novos poderiam surgir. Em vista dos participantes terem um objetivo comum, ou seja,

a sobreposição de blocos, problemas diversos tinham aberturas para novas soluções. A terceira cena também nos faz pensar que instituição, funcionários e usuários parecem viver um conflito de negociação a respeito de regras. Destacamos um trocadilho com as duas duplas, criança/mãe, que parece ser ilustrado por essas três cenas. Expliquemos: Com o diagnóstico de "encefalopatia crônica de infância" (sic) Duca tem sua mãe Amanda fazendo por ele o que acredita não conseguir fazer. Ela antecipa gestos que esperamos do menino, e ele se irrita com ela. Ela reconhece sua dificuldade em vê-lo errando e, a fim de protegê-lo, corre o risco de colaborar para um comportamento "sem limites" do menino, que aparece nos atos de querer acertar ou ganhar a qualquer custo. Em contrapartida, a outra dupla funciona de maneira invertida: Daniel também tem dificuldades com o erro, narra ter medo de, entre outras coisas, montar quebra-cabeças. Em seu caso, prefere não iniciar as atividades propostas. Sua mãe, Célia, diferentemente de Amanda, não faz por ele, mas não aceita que ele tenha incapacidade de fazer. Ou seja, Duca, é atirado, sem limites, "sem medo", quer ganhar a qualquer custo, enquanto Daniel afirma ter medo de experimentar. Ambos parecem casos diferentes, mas se sustentam na dificuldade de fracassar, e performam modos do corpo operar no mundo, em suas relações institucionais, locais e globais. Porém, com a instituição, a terceira cena trouxe um mal entendido, que no final entendemos como promissor. Após o episódio da desconexão, recebemos a notícia, pela própria profissional, de que Duca estaria de castigo sempre que se comportasse mal com ela, e que o castigo seria não participar da oficina conosco. O menino e sua mãe demonstraram insegurança por não saberem lidar com a situação. Foi quando procuramos a psicóloga institucional que nos solicitou assistir Duca com sua mãe na oficina:

Lá de baixo era um quente-frio, nada gostoso de se sentir.
Aqueles olhos lá no alto, arregalados, pareciam não piscar.
Observavam cada detalhe e desde o início nos pediam o que queriam ver. Limites foi o que demos, pouco tínhamos a escolher.
Estavam diante, possivelmente sem saber, de três crianças aterrorizadas com a situação de perderem seus brinquedos, sala e animação.
Ufa! Deu tudo certo! A psicóloga com seu botão entendeu a questão.
Dissemos não aos limites: ele era um bobalhão.²⁷

²⁷ Este texto foi feito pela autora desta dissertação em dezembro de 2013.

Maturidade para a oficina foi assumir seus limites e se aproximar um pouco mais de seu livre brincar. Nessa mesma conversa, dissemos a ela que nos demos conta dos limites de nossa oficina em vista dos objetivos a que se propõe. Que o livre brincar tem o objetivo de nos fazer experimentar a mútua aceitação e explorar sua abertura para a diversidade de maneiras de existir. Apoiamos a ideia de que Duca tenha um espaço mais direcionado para a questão da falta de limites de sua família. Este passo foi fundamental para a constituição de nossa oficina e pôde marcar, inclusive, uma percepção de que existem brinquedos e brincadeiras culturalmente mais livres de regras previamente estabelecidas, que estão mais susceptíveis a invenções coletivas. Entendemos, então, que as regras eram bem-vindas em nossas brincadeiras, desde que fossem negociadas e atualizadas em novas negociações. Apareciam com as negociações entre adultos e crianças, crianças e crianças e adultos entre si.

3.2 COM um dinossauro

As crianças interagem com um dinossauro de brinquedo trazido por Daniel. Com uma bola acertavam o bicho. Possivelmente pela necessidade de pôr ordem em certo tumulto que se instalava, nós e os adultos afetivos propusemos uma linha imaginária que definia a distância em que todos deveriam jogar. Logo ficou claro que João (três anos mais novo que Daniel e Duca) não alcançava o brinquedo da linha proposta. Uma linha especial foi proposta a ele. Adultos, tentávamos marcar os pontos, mas isso parecia sem importância para as crianças. Todas avançavam a linha imaginária, que era reforçada pelos adultos a todo instante. Lembramos, nós pesquisadoras, que nossa proposta era dar espaço às ações das crianças. Impor uma ideia de disputa, busca de resultados, avanços de capacidades e justiça, não fazia sentido em nossa proposta de oficina. Recentemente, havia ficado claro que não era nossa função trabalhar limites com as crianças. Propusemos aos adultos abriremos mão da linha imaginária. As crianças sentaram quase em cima do brinquedo a ser derrubado. Abrimos mão de colocar ordem, ou entender o sentido daquele brincar e, para nossa surpresa, continuavam se divertindo, o prazer era derrubar o dinossauro, essa já era a brincadeira.

O brinquedo não vinha com uma regra pré-estabelecida, e isso dava a possibilidade de inventar, ou seja, de brincar. Uma brincadeira que foi própria daquele coletivo de crianças. Imaginamos quão interessante seria pensar brincadeiras como invenções de modos de vida, invenções de corpo e de relação com o mundo. Quão interessante seria legitimar suas atitudes como capacidades de abertura para o novo, para novas relações culturais. Os brinquedos são pensados pelos adultos, mas o modo como eles são usados possibilitam diferentes maneiras de existir. Funcionam como mediadores de algo que não é o esperado e é sutilmente proposto. Podemos pensar no brinquedo como parte do corpo da criança e até mesmo do nosso corpo? Se a resposta for positiva, justifica nossa afirmação de que, desde o início do nosso trabalho, tratamos do assunto corpo performado no manejo de nossas práticas e saberes. No entanto, como um corpo articulado humano e não humano (Latour 1999 e Haraway, 2009), somos um só. Na medida em que, na oficina de brincar, lidamos com crianças que têm alguma deficiência, a questão do corpo foi fundamental. Mas para a conclusão de nossos esforços será fundamental a compreensão do jogo entre corpos, onde há uma performance do corpo das crianças, dos adultos afetivos, do pesquisador, dos brinquedos, da instituição e outros. Por isso nos parecem relevantes as perguntas: Que corpos se performam na oficina? Como eles se entrelaçam e se relacionam? Com alguns autores e atores, buscamos trabalhar o campo de estudos do brincar e da deficiência, seus encontros, em uma política²⁸ de “difrações” e, ao mesmo tempo, de ativação de “zonas de contato” (Haraway apud Stengers, 2009, p.4). Conforme Stengers (2009), esta é uma política que trabalha no sentido de um cuidado com a produção de conexões, de reuniões, mas que, no entanto, mantém-se aberta à diferença, à possibilidade da existência do novo, de novos sentidos e maneiras de existir. Por isso, afirmamos novamente que “não há corpo sem afecção. O corpo se constitui na afecção. Dizer que não há sentido em falar do corpo, a não ser pela relação que este estabelece com o mundo a partir de sua sensibilidade, é dizer que, sem afecção, não há corpo

²⁸ Pensamos que fazer pesquisa e fazer política são ações inseparáveis.

propriamente dito” (Moraes, 2009, p.787). Tomamos, portanto, a noção de corpo aproximando-a do que Latour afirma:

“não a morada provisória de algo de superior - uma alma imortal, o universal, o pensamento - mas aquilo que deixa uma trajetória dinâmica através da qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo. É esta a grande virtude da nossa definição: não faz sentido definir o corpo diretamente, só faz sentido sensibilizá-lo para o que são estes outros elementos. Concentrando-nos no corpo, somos imediatamente - ou antes, mediamente - conduzidos àquilo de que o corpo se tomou consciente”. (Latour, 1999, p.39)

Devido nossa formação anterior como psicólogas, chegamos à instituição com um corpo marcado pela clínica. Comparecemos na experiência de pesquisa com uma presença e um corpo formado no campo clínico, e isso teve importância em nosso manejo com a oficina. Dito de outra maneira: o corpo de pesquisadoras que fomos formando esteve atravessado pela marca da psicologia clínica. A política e a economia envolvidos na reabilitação por nós já eram vistas, elevadores e rampas performam essa visibilidade. Mas a deficiência, não! Ela está ainda protegida, isolada socialmente. No encontro com o corpo da instituição, inevitavelmente marcado pela política da reabilitação, mas não totalmente capturada por ela, encontramos um local que, junto conosco, andou na contramão da cobrança de eficiência feita pelo capitalismo. Nessa parceria criamos uma singularidade. Perguntas ao corpo nos fizeram perceber que somente em alguns momentos estivemos com um ‘corpo brincante’²⁹. Nosso corpo brincante de pesquisador foi aquele que brincou com os adultos, com as crianças, com a "falta de limites", com o "não saber brincar", com a reabilitação, equivocando os sentidos aprioristicamente dados por e a esses atores. Com isso, cada um desses atores, necessariamente, foi também, em determinados momentos, corpo brincante, na mesma medida em que nós, por vezes, deixamos de ser. Este modo de ser, em alguns momentos, corpo brincante, diz de uma transversalidade alternada com outros modos de ter o corpo. Pensamos que ora *brincantemente*, ora *reabilitantemente*, interagimos com essas diferentes forças na direção do outro. Com isso, entendemos que não fomos um só modo de ser corpo, e também não

²⁹ Termo criado por três companheiras do grupo de orientação coletiva durante sessão de reflexão a respeito do referido capítulo. São elas: Aparecida dos Santos, Eleonora Pestrelo e Josselem Conti.

estacionamos em um polo ou outro, mas circulamos em fluxo intenso e desregrado, configurando os diversos modos de ser na relação com as materialidades e pessoas envolvidas. Precisamos nos manter atentos à ação de brincar, ainda que, por vezes, a fizéssemos espontaneamente. Ser continuamente corpo brincante não foi o que experimentamos. Perguntamos ao nosso corpo: seria este um objetivo? Acreditamos que não. Isso seria negar a reabilitação inerente ao nosso corpo de psicólogas clínicas ocidentais. Defendemos, sim, que possamos circular com estes e outros diferentes corpos, considerando que eles não são estruturas estanques, opostas, mas em suas sutilezas transformam-se quase que imediatamente um no outro, em longos e curtos-circuitos. Do início ao fim da pesquisa, tivemos diferentes experiências corporais com as quais pretendemos nos ater nos próximos tópicos deste capítulo. A questão do corpo foi primordial para a vida das pessoas com quem trabalhamos e fonte de muito esforço - delas e nosso - para trilhar um caminho juntos. Para além do tratamento da 'reabilitação-brincante', como polaridades em conflito, vivenciamos nosso corpo em um ato de compartilhar coletivo. Negociações entre essas polaridades foi o que nos possibilitou a construção de um corpo comum mais amplo de significações e possibilidades. O sentido de um corpo comum, aqui segue o sentido apresentado por Latour (1999), ou seja, é um corpo resultante das contínuas negociações entre diferentes actantes. Para isso, deixarmos claras nossas diferenças foi fundamental. Caminhando com Latour, consideramos a ação do ambiente, o modo como somos afetados em nossas relações e fazemos parte da complexa rede de sentidos formada pelos elementos do mundo. As afetações não acontecem apenas entre as pessoas do mundo, mas também entre objetos e contextos, o que ocorre de forma organizada e interdependente. A tarefa de melhor compreender o corpo de nossa oficina de brincar é a que teremos agora. Trabalhamos no sentido de não ir diretamente em busca do desenvolvimento de capacidades. No entanto, buscamos brechas para isso encontrar. Esses são os atravessamentos entre corpo brincante/corpo reabilitante, que terminam por não nos retirar, por definitivo, de vivências marcadas por sentimentos de fracassos e vitórias. Na brincadeira livre, vimos crianças eficientes frente à exigência da oficina, que visava a satisfação. Mas também vemos nelas avanços nas capacidades

cognitivas e afetivas. Assim, vemos que não deixamos de reabilitar, apenas modificamos seu caminho. Assim como Débora Diniz afirma "reabilitar o conceito de feminismo" (Diniz, p. 1, 2003), também não nos parece interessante diferenciar uma perspectiva brincante de uma perspectiva reabilitante, buscando as credenciais científicas do livre brincar. Parece interessante lançar luz às premissas epistemológicas que inserem o livre brincar como uma técnica que pode fazer parte da reabilitação. Se somos uma linha enviesada do tecido social, e consideramos que o social é feito também pelas práticas científicas (Latour, 2012), precisamos deixar entrar em ação elementos de antemão silenciados nesse tecido. O livre brincar coletivo faz sentido como uma técnica na reabilitação de crianças com deficiência? Tem um sentido social mais amplo? Que agenciamentos sociais são postos em prática considerando esse elemento? Latour (2012), reforçando a ideia de que o corpo deve ser tomado em suas conexões coletivas, dirige nosso olhar à problemática do termo "social". Faz-nos pensar que o social não é matéria de coisas nem atributos dados. O social é, para Latour (2012), a relação entre heterogêneos tomados em suas associações, agenciamentos e suas ligações. De igual modo como reforçam Silva e Moraes (2013) em suas pesquisas, que são parte da nossa:

"Por esta via, cabe às ciências sociais investigar os modos como o social é feito, associado em diversas práticas cotidianas, aí incluídas, sem dúvida, as práticas científicas. A tarefa primordial das ciências sociais é rastrear as associações, seguir seus arranjos bem como os efeitos que tais associações engendram... Como estes actantes se reúnem? O que os mantém associados? De que modo os saberes se distribuem neste coletivo?" (Silva e Moraes, p. 2013)

Dar espaço às crianças e aos brinquedos significou a abertura para novos arranjos de percepção.

3.3 COM bolinhas de sabão em ação

O espaço de um cubo é pequeno demais para elas, para o que podem explorar, alcançar. O menino pega a dianteira e dispara subindo uma escadaria ata...balhoa...damente. Opa! Quase ... Por pouco não se esborrachou com o copo na mão, seguindo, ao mesmo tempo, com o olhar e, ao mesmo tempo com o corpo, o movimento flutuante delas. No lado de fora, o vento as sopra longe, faz em bandos criar caminhos flutuantes fora da fronteira. De cima

para baixo, de baixo para cima, para os lados. Após seguirem em bando, entre vegetais e animais, se dispersam. Algumas perdem a forma e visivelmente desaparecem. Outras, tendo contorno bem visíveis, possivelmente pelo peso, flutuam perdidas direto ao chão. Pluf! Estouram. Existem também as que se deslocam tanto que desaparecem de nossas vistas antes de perderem o contorno. Nossa! Como voam alto! Todas, em algum momento, deixam de ter suas fronteiras visíveis, passam a ser simplesmente o ar que expiramos simultaneamente, uma mistura de heterogêneas bactérias. Não sem antes enfatizarmos uma forte inspiração. Assim formamos bolhinhas, bolinhas de sabão, de alcances inimagináveis. "Isso relaxa!", "Isso distrai!", diz Celina, uma mãe que, ao ser questionada a respeito do deslumbramento do menino, concentra atenção no sabão virado na roupa do seu filho "ansioso" e "agitado".

Me diga qual a criança que não se emociona, ansiosa para ver as bolinhas no ar feitas por seu próprio corpo, em movimento relaxante de inspirar e expirar o ar. Qual criança não se emociona e se agita quando sua mãe quer controlar o copinho de sabão descontrolado? Melhor dar um copo para cada um, distrair a mãe desse papel. Celina gostou de soprar. Levou seu filho para a fonoaudióloga e voltou para brincar com a mãe e a avó de Luan, com o sabão e com as pesquisadoras. As bolinhas de sabão provocaram brilho em nossos olhares. Em meio à liberdade e leveza com que se movimentavam, provocou-nos um encantamento e fez cessar o discurso psicológico da mãe e das pesquisadoras. Assim, o brinquedo e a brincadeira foram parceiros do menino no desafio de estourar as categorias diagnósticas surgidas ali. Este menino se chama Daniel. Em consulta a seu prontuário, vemos que Daniel chegou à 'instituição-madrinha' em 2009, aos 2 anos de idade, e recebeu um diagnóstico médico de "atraso de linguagem". Na avaliação feita pela assistente social do setor infantil, lemos relato de que Daniel aos 2 anos de idade, não tinha contato com outras crianças e brincava sozinho porque sua mãe precisava ocupar-se com tarefas domésticas. Notamos que este relato por escrito, sugere uma importância do brincar na rotina de vida de Daniel. Com isso, poderíamos esperar que as terapêuticas oferecidas passassem pela atividade do brincar? Nesta instituição, Daniel faz tratamento com uma fonoaudióloga e uma psicóloga. A bolinha de sabão é um brinquedo usado nas práticas terapêuticas de fonoaudiologia. Se a fonoaudióloga utiliza bolinha de sabão como recurso terapêutico em seu trabalho com Daniel, suspeitamos que o brinquedo possa

perder sua potência de atuação. Reduzido a uma ferramenta para que o menino faça o movimento labial de soprar, bolinhas propostas por uma fonoaudióloga ao seu cliente podem ser apenas bolinhas sem movimento. Ao contrário, se a fono pode brincar de fazer bolinha com Daniel, é possível a pergunta: Como foi a brincadeira? Daniel foi encaminhado à oficina de brincar por não dar funções aos brinquedos e objetos, por não se relacionar socialmente. Aos 5 anos de idade, na oficina Daniel diz "não sei!" para as bolinhas. Neste encontro, Celina diz-se surpresa com o encaminhamento feito pelo primeiro motivo acima apresentado. Diz em tom "discreto", como se fosse possível nós a ouvirmos e o menino não: "Está fazendo charme!" Em seguida, com a tampa do copo estendida na direção da boca do menino diz aflita: "Vamos Daniel, sopra!" A relação de Daniel com seu brincar de fazer bolinhas foi um processo que nos proporcionou diversos encontros, sempre com atores diversos, nunca somente com o copo de sabão. Brinquedos, quando experimentados por crianças de forma livre, terminam criando com elas brincadeiras. Brincadeiras livres, livres de regras *a priori*. Percebemos que, em nossa experiência, sem a brincadeira, os brinquedos eram meros instrumentos de avaliação ou estimulação. Paradoxalmente, desestimuladores para as crianças. Entendendo que a criança é um ser em construção (Heywood, Colin.2004, p.24) e nada a ela está previamente determinado, abrimos espaço ao novo, a algo que não poderíamos supor existir. As crianças com quem trabalhamos foram crianças que nos tocaram e que tocamos, que vimos e nos viram, com quem falamos e nos falaram, de quem escrevemos e que nos escrevem no mundo. O que fomos juntas dependeu de uma interação co-partilhada. As crianças com quem trabalhamos, quando interagiam conosco ou com os brinquedos, nos lançavam propostas, algumas vezes questionavam o que estava previamente produzido. Por isso, podemos afirmar que neste trabalho nos permitimos um envolvimento com elas, os brinquedos e brincadeiras, em uma interação comunicacional criadora de novas realidades. Quando, por exemplo, ao fazerem um encaixe em um jogo, Duca e Daniel, deixam de aguardar o "isso mesmo" e o "muito bem-vindos" dos adultos, parecem mais livres para inventar com o brinquedo, fazendo junto conosco uma construção multicolor de seus corpos na oficina de brincar. Afirmamos, então, que quando não foram avaliadas ou cobradas, as

crianças puderam simplesmente brincar e, com isso, atuaram no processo de invenção do próprio corpo. Adultos, quando desestimulados a avaliar, e estimulados a brincar livremente, abriram mão de cobranças e avaliações. Quando passaram a brincar, deixaram de precisar conversar sobre os problemas durante a atividade com as crianças e passaram a dar mais atenção aos gestos comunicacionais delas. Tuosa e Eri, a avó e o pai de Lionel, que estava em avaliação na instituição, com suspeita de autismo, insistentemente o solicitavam a olhar para as bolinhas de sabão que eram feitas pelos outros "olha, olha" ... "olha, olha". O menino que, segundo seus adultos acompanhantes, estaria correndo de um lado para o outro de forma desconectada das pessoas e da brincadeira, em uma de suas corridas, recalçitra, permanece com o rosto na direção das bolinhas mas com os olhos firmemente fechados (isso provocou risos em todo grupo). Deste modo, contamos nossa história, a história de nossa pesquisa que é uma versão das histórias das crianças com quem trabalhamos. Assim, concordamos com Chimamanda Adichie quando ela afirma que, apesar de poderem ser usadas para "expropriar e tornar maligno", (...) " histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar" (Chimamanda Adichie, 2013). Nossa história segue COM...

3.4 Um poema que insiste em comparecer

VIETNÃ

Mulher, como te chamas? - Não sei.
Quando nasceste, tua origem? - Não sei.
Por que cavaste um buraco na terra? - Não sei.
Há quanto tempo estás aqui escondida? - Não sei.
Por que mordeste o meu anular? - Não sei.
Sabes, não te faremos mal nenhum. - Não sei.
De que lado estás? - Não sei.
É tempo de guerra, tens de escolher. - Não sei.
Existe ainda a tua aldeia? - Não sei.
E estas crianças, são tuas? - Sim.

WISLAWA SZYMBORSKA

Um "SIM" depois de todos os "Não sei", disse tudo! Disse o que importa para essa mulher, para o poema, para a pesquisa... Poderia se passar como esquisita ou "pouco colaborativa", caso a pergunta sobre a aldeia fosse a última?

A última resposta dá sentido a todas as outras e dispensa a continuidade da entrevista, pondo fim e finalidade ao discurso da mulher. Dando início e fim ao poema. Isso nos lembrou o último dia da oficina de brincar na 'instituição-madrinha'. Por mais que conquistássemos uma entrega afetiva às conduções feitas pelos brinquedos, essa entrega foi inevitavelmente alternada pela inversa assimetria onde nós, humanos, o conduzimos culturalmente. Esse "último dia" disse tudo sobre como a oficina foi também uma instância de reabilitação, de enquadramento e formatação. Como que, por mais que trabalhássemos no sentido de um livre brincar, nosso olhar sobre ele já causava uma encabulação nos participantes. Fizemos um piquenique musical dentro do salão de brinquedos. Mulheres ficaram em torno da toalha, comendo e conversando. Nosso olhar de pesquisadoras não ficou restrito entre nós, as mulheres. Um pai brincava o tempo inteiro com três meninos em uma algazarra inédita. Para nós ficava claro o quanto a ausência de nosso olhar direto sobre eles os deixavam mais à vontade. O enorme minhocão sanfonado finalmente apareceu, nunca havia sido tão sacolejado com passagens de crianças de um extremo a outro. Crianças interagem e gritavam alegremente, como nunca haviam feito ali e entre si. Daniel, aquele que não dava "função aos objetos" e tinha dificuldade na socialização, estava entre as três crianças a se esbaldar, agora, na mesa de totó que para a oficina esteve sempre quebrada, sem funcionar direito. Enquanto isso, pelas costas e canto de olhos, nós pesquisadoras percebíamos o que acontecia. Continuamos conversando. A mãe de Daniel conta que um médico, de fora da instituição, disse a ela: "seu filho não tem nada, só é esquisito". Ao menos na oficina, em seu longo percurso de constituição e encerramento, Daniel teve a oportunidade de responder até o fim a uma última pergunta. Nesta pesquisa, o tempo foi importante para que perguntas e respostas do campo fossem feitas até o fim. Pensando sobre o lugar e o tempo em que as coisas terminam: Um poema precisa ir até o fim para mostrar seu fim. Uma pesquisa também precisa ter um fim para mostrar seu fim.

Ao final, o pai fala sorrindo: "Último dia. Temos que fechar com chave de ouro!"

FIM.

CAPÍTULO 4 - UM BALANÇO DA OFICINA E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

4.1 **Pesquisa e clínica:** seus encontros no corpo

Um ponto de encontro precisa ser celebrado para finalizarmos nosso trabalho de escrita: a conjugação da atividade de pesquisar com a atividade de clinicar, ou seja, fazer mover o campo na direção de nossos objetivos com a reabilitação. Com o que discutimos no capítulo anterior, podemos entender que este ponto, como toda nossa pesquisa, passa pela questão do corpo.

Nosso aprendizado foi com o corpo, que vivenciou, escreveu, leu e, nesse caminhar, tomou uma direção. Os sentidos precisam assumir uma direção. Fomos pesquisadoras clínicas e nessa dança colocamos pés firmes em um movimento clínico pretendido: o de abrir brechas nos atravessamentos reabilitantes com o brincar.

Inicialmente não sabíamos como este encontro iria ocorrer. Algumas vezes, pensamos que seríamos somente clínicas, outras vezes, pensamos que seríamos somente pesquisadoras. A conjugação dessas funções foi possível por acreditarmos que não deixamos de intervir no campo, ainda que nos limitemos ao papel de pesquisadoras. E também por sermos abertas à intervenção dos participantes no modelo clínico presente em nosso corpo. O que faremos agora será traçar, em meio às múltiplas maneiras como intervimos, uma linha onde reconhecemos nossas pisadas e rastros clínicos.

Caminhamos com um saber que permanece a cargo do encontro entre experienciarções e saberes múltiplos, entre mundos diversos, diferentes actantes, sua composição e reinvenção. Produzimos, assim, “saberes localizados”, uma ciência que é construída por “mediações através das quais nós e todos os outros devemos conhecer o mundo” (Haraway, 1995, p.12) e que se dá necessariamente “na diferença irreduzível e na multiplicidade radical dos conhecimentos locais” (Haraway, 1995, p.16).

Verdades locais em difrações possibilitam abertura a transformações. Reconhecemos que neste trabalho vivenciamos uma variedade de papéis. O papel de mãe, por exemplo, surgiu em diversos momentos. A vivência desse papel foi inerente à nossa vida enquanto mães, por vezes afetivas, por vezes pensadoras. Deu um tom ao nosso trabalho, afinou a nossa pele e nossos sentidos para uma direção. No entanto, os papéis de pesquisadora e clínica

foram os assumidos e deram sustentação a esta versão do trabalho, que resultou em um balanço de nossa ciência, nossa prática, "montagens, arranjos de relações que fazem realidade" (Law, 2009. In Santos, 2013 p.34), "que geram saberes provindos da experiência" (Santos, 2013, p 36).

4.2 **Organizando** as brincadeiras: quatro fases da oficina³⁰

O presente tópico, deste que é nosso último capítulo, apresenta reflexões que mostram como nossa pesquisa-intervenção foi também uma experiência psicoterapêutica. Devido o interesse em abrir brechas nas categorizações diagnósticas, uma de nossas ocupações era o aspecto emocional das crianças, suas afetações na interação com os diferentes actantes.

A oficina de brincar funcionou também como um espaço onde conhecemos as relações entre os pares de crianças com seus adultos afetivos, bem como com os outros membros. Em função de seu caráter interrelacional permitiu surgir, além de um campo acolhedor para as emoções em jogo entre todos os participantes, uma postura clínica de nossa parte. Com isso, acreditamos ter estimulado o autoconhecimento dos participantes, a respeito do modo como experienciam e atuam no mundo, são capazes ou não de ter domínio das próprias ações, do próprio corpo. Um exemplo de como este aspecto do trabalho foi vivido, inclusive pelas crianças, foi o do primeiro encontro em que utilizamos instrumentos musicais para tocar e cantar em grupo.

Lionel, um menino que esteve com suspeita de autismo ao chegar à instituição, pela primeira vez na oficina se interessa por sentar e trocar olhares com o grupo. Em um dado momento deste encontro, Lionel começou a chorar e aconchegou-se no colo do seu pai. Segundo seu pai e sua avó, este foi um comportamento inédito. Coletivamente, o choro de Lionel foi entendido como um "emocionar-se" pelo fato de estar em contato com o rosto e as emoções das pessoas do grupo.

A brincadeira com os instrumentos foi uma aposta e investimento em Lionel feita pela pesquisadora de campo que, em encontros anteriores de livre brincar, observou o interesse do menino por tocar um tambor e olhar a reação das pessoas no seu entorno.

³⁰ Estas quatro fases da oficina serviram de base para um artigo publicado em maio de 2014 conforme a seguinte referência: Gurgel, M. T. de A. G., & Moraes, M. O. (2014). A Touch of Play. *Psychology*, 5, 602-608.

Dividimos a oficina de brincar em 4 fases, cada fase com 15 semanas de duração, e um movimento próprio, necessário à chegada até a fase seguinte e ao objetivo final da oficina. São elas:

Fase perceptiva

Ofereceu aos adultos acompanhantes a percepção das recalcitrâncias das crianças em relação às instruções de “certo” e “errado” durante o brincar, simultaneamente à insistência de que os mesmos adultos com elas brincassem. A intervenção foi na direção de afirmar o livre brincar, o que colaborou para uma percepção, por parte dos adultos afetivos, de seus modos de brincar, por vezes atravessado por avaliações de desempenho, bem como da necessidade de um momento de encontro, livre de avaliações e diagnósticos.

Fase de ação

Houve uma atitude dos participantes no sentido de afastar as avaliações. A pesquisadora de campo, assim como o grupo de pesquisa que funcionou como equipe reflexiva, contou com a Teoria Ator-Rede de Latour (2012) para abrir espaço aos brinquedos como atores na experiência. A entrega à condução dos brinquedos, na brincadeira, por parte dos adultos, foi o que permitiu a fase seguinte de encontro nas fronteiras. Mães e avós conversavam sobre problemas relacionados ao comportamento das crianças durante a oficina. Apesar de a proposta feita aos adultos ter sido o brincar, nessa fase todos aproveitavam o fato de estarem com uma pesquisadora psicóloga para tirar dúvidas e compartilhar problemas e dificuldades, além de demonstrarem desinteresse e falta de experiência com o brincar. Na maioria dos encontros, os adultos acompanhantes chegavam se queixando de cansaço ou indisposição para brincar. Após criar uma brincadeira com as crianças, a pesquisadora solicitava aos adultos acompanhantes a participação sem a preocupação de avaliarem se as crianças estavam certas ou erradas. As crianças passaram a trazer seus brinquedos pessoais, a propor brincadeiras e a interagir entre si e com outros adultos que não o seu afetivo. Daniel um dia chegou atrasado quando cantávamos " cai cai balão...". Ele propôs variarmos a canção e cantou " cai cai chuva cai cai chuva...". Os adultos, tomados pela brincadeira, colocaram times

de futebol após o "cai-cai", provocando uns aos outros com times adversários. Os adultos acompanhantes passaram a relatar a perda do cansaço ao final da oficina. A participação dos adultos, tanto da pesquisadora quanto dos afetivos, animava muito as crianças, que sentiam-se encorajadas a arriscar novas propostas. A interação do adulto afetivo com uma criança que não era a sua parente colaborou para a exploração de recursos emocionais, antes não experimentados, tanto pelo adulto quanto pela criança.

Fase de encontros nas fronteiras

Nesta fase, tivemos a prevalência de momentos de encontro com as diferenças entre os adultos, as crianças e os brinquedos, fundamentais para a realização de um livre brincar satisfatório. Os adultos e as crianças do grupo já chegavam estimulados a brincar, sorridentes e com expressão de alegria. Passaram a brincar do início ao fim do encontro e demonstravam interesse. Duas avós e duas mães permaneciam na oficina enquanto seus netos ou filhos estavam nas sessões de tratamento na instituição. Mesmo sem suas crianças, pediam mais estalinho para jogar ou sabão para fazer bolinhas. O pai, durante a atividade de fazer bolinhas de sabão, lembrou-se de que em sua infância brincava de fazer bolinha com caneta, e foi correndo no carro pegar uma caneta para experimentar. Uma mãe, ao final do encontro foi explícita relatando que, com a oficina, "aprendeu a aceitar" o próprio filho. Tuosa, avó de Lionel, enquanto ele andava por uma passarela fora do espaço onde soprávamos bolinhas, disse-nos, "olha, ele mesmo inventa a própria brincadeira". Este exemplo, que valeu para as outras duplas de adultos com crianças, nos fez observar que nesta fase da oficina, Daniel pôde ser tímido sem ser antissocial, Luiz pôde ser animado e brincalhão, Duca pôde ser animado sem ser "sem limites" e Lionel pôde brincar consigo mesmo sem ser interpelado como autista.

Fase da satisfação

Esta fase permitiu vivências de livre brincar na relação entre os participantes, e com isso a descoberta de capacidades corporais antes apagadas. Os adultos não narravam preocupação com as crianças. Pareciam estar com a atenção voltada para sua própria diversão. As crianças também não aguardavam as orientações

dos adultos e interagem mais livremente entre todos. Assim a ‘Oficina de Brincar’ foi marcada por um vetor político, na medida em que se constituiu como uma prática no campo da deficiência voltada, não para o que falta ou falha naquelas crianças, mas para o que elas fazem nas relações com outros, para os seus modos de ser e agir no encontro com os outros. Para a compreensão da divisão da oficina em fases, é importante notar que elas não marcam, necessariamente, uma evolução psicológica ou biológica das pessoas envolvidas. Foram etapas que vivemos no processo, que reconhecemos no movimento em direção ao livre brincar. Após o encontro com as bolinhas de sabão, narrado no capítulo anterior, paramos para analisar o processo, e compreendemos que passamos por essas fases. Notamos inclusive que, ao mesmo tempo que essas fases ocorreram ao longo dos meses de pesquisa, ocorreram também em cada encontro, indicando para nós que a realização do livre brincar, no aspecto terapêutico, tratou-se de um trabalho gradual de dar atenção e permitir crescer relações satisfatórias, seja com o outro ou com os objetos. Esta satisfação, necessária à vida e inerente às relações em livre brincar, aos poucos era mais facilmente incentivada e valorizada por nós, junto ao campo de pesquisa/intervenção. Com isso, notamos que fizemos um manejo de alguns elementos desconectados e conectados a ela: categorizações, correções, pensamentos dispersos, brinquedos, sensação de preguiça e vontade de brincar. Manejo que colaborou para que cada participante, em negociações coletivas, encontrasse um caminho para o prazer em estar ali, com o outro, com os brinquedos, com os elementos afetivos que faziam parte de nossa vida na oficina. Assim, com um caminho feito a cada encontro, o percurso podia ser feito com maior fluidez, por vezes como que de olhos fechados, na intimidade do encontro. Porém, sempre contando com a vontade de cada um de brincar. Com isso, queremos dizer que não houve uma conquista definitiva por um brincar livre de regras e objetivos a priori. Diversos modos de brincar surgiram após a experiência de livre brincar conquistada através do encontro com as bolinhas de sabão. Conforme explicamos, o livre brincar possivelmente também aconteceu em pontos perdidos por nós durante o processo, antes da fase de satisfação reconhecida. A apresentação dessas fases nos servem para compreender uma linha de trabalho em que houve um esforço para mudar um

ambiente onde não prevalecia o livre brincar, os brinquedos, o inusitados das brincadeiras, invenções de modos diferentes de sentir e pensar o corpo. A discriminação do processo em 4 fases explicita como, na pesquisa, fizemos também uma clínica: um não conformar-se em conhecer o campo e os efeitos da pesquisa enquanto intervenção. As 4 fases dizem como vivemos uma intervenção com objetivos terapêuticos definidos de colaborar para que os participantes experimentem formas de livre brincar, sua abertura para invenções de modos de vida.

4.3 Considerações Finais

Chegamos ao fim de nossa escrita que circunscreve a ontologia que vivemos em dois anos de trabalho com a oficina de brincar. Nossa oficina, com outros participantes, em outro momento histórico ou em outra instituição, poderia ser experimentada e contada de outra forma. Isso é o que dá a ela um caráter situado, com singulares conexões, que poderão ou não ser levadas a cabo em futuras experiências de pesquisa e intervenção.

Observamos, e esta já é nossa ontologia, que categorizações diagnósticas estavam ocupando muito espaço nas interações da oficina, oferecida para a experimentação do brincar entre crianças e adultos. No caso da oficina acontecer em uma instituição de reabilitação, é compreensível que isso aconteça. Interações por vias do diagnóstico são esperadas em instituições de tratamento. Do mesmo modo, os brinquedos, ao serem utilizados como ferramentas de intervenções com crianças, correm o risco de serem asfixiados pela finalidade de uma intervenção. Muitos brinquedos e brincadeiras, apesar de terem surgido em detrimento de métodos e técnicas terapêuticas, sendo secundárias suas existências enquanto ferramentas profissionais, em contextos institucionais ou clínicos, são tomados com a finalidade de uma prática dirigida.

No campo da psicologia são diversas as funções do brincar para o trabalho terapêutico com crianças: compreensão de seu universo, diminuição de resistências, facilitador da comunicação com o terapeuta, expressão simbólica de conflitos. Para que o brincar tenha todas essas funções, os brinquedos precisam ter momentos livres de categorizações terapêuticas, e assim poderem refletir a criança e se prestar aos arranjos para o seu viver.

Assim, as brincadeiras e brinquedos colaboram para a constituição e coordenação do próprio corpo por parte da criança, sua relação com o mundo.

Se entendemos que existem diferentes modos e objetivos com o brincar, e que isso diz respeito a manejos de vida e criação de realidades, o que performamos com a oficina de brincar na instituição pesquisada? Considerando seu caráter imprevisível, compreendemos que ela foi um espaço de criação coletiva de formas de existir como parte do mundo.

Antes de tudo performamos crianças capazes de corresponder à exigência do brincar, a satisfação. Conquistamos na oficina a possibilidade de cada corpo ter sua originalidade, seu modo de ser pessoa, sendo aceito na interação, sem cobrança de que seja diferente do que é. Puderam ser diferentes sem serem desviantes.

Paradoxalmente, em atividade de livre brincar, as crianças puderam aparecer diferentes do esperado por seus diagnósticos, ou seja, apresentando a seus adultos afetivos capacidades antes não reconhecidas ou negadas. Daniel passou a soprar bolinhas de sabão, emprestar seus brinquedos a membros do grupo, conversar, sugerir brincadeiras e interagir com elas. Luiz aprendeu a soprar bolinhas. Duca mostra que "sabe brincar", mantendo-se por todo tempo em uma só atividade e respeitando a interação.

A exploração dessas capacidades, em um dado momento da pesquisa, passou a ser nosso interesse, mostrando ser bem palpável nossa relação com elas. Mostrando, no final, que trabalhamos no sentido de buscar essas capacidades e, portanto, uma reabilitação. Um modo de reabilitar e habitar o mundo de um serviço especializado em cuidados com crianças com deficiência, com eficiências, com brinquedos, com adultos afetivos e não afetivos, numa multiplicidade de relações.

A precariedade de um brincar que surge do inusitado de cada encontro, e é livre de regras previamente estabelecidas, deu espaço para elas serem aceitas em suas diferenças e poderem criar modos de se relacionar. Com a ajuda de Vigotski (2008), entendemos que o brincar conquistado não foi o das regras externas impostas pelos adultos. Nem o da ditadura dos objetos, com seus "caracteres impulsionadores" referidos por Lewin (Vigotski, 2008. p. 29). O brincar conquistado foi o de abertura para a imaginação e invenção, na relação de negociação com os brinquedos e entre as pessoas.

Os brinquedos, para além de mediadores de relações interpessoais, puderam ser reconhecidos em seus poderes de ação, mas não de imposição, pois com eles aconteceram múltiplas possibilidades de experiências. As bolinhas de sabão, quando não utilizadas para o exercício labial de soprar, mas sopradas ao ar livre no jardim da instituição, puderam encantar

os adultos e distraí-los das racionalidades trazidas. E mais objetivamente nas crianças: refletir as imaginações de Daniel, instigar a vontade de soprar de Luiz, fazer Duca e Amanda gargalharem juntos, provocar a vontade de correr em Lionel.

Neste trabalho, de algum modo, com o corpo a corpo entre humanos e não humanos, compreendemos o que esteve em suas fronteiras, algo inesperado que surgiu do encontro, fazendo aparecer ali, onde antes parecia existir apenas categorias diagnósticas, outros modos de ser e de estar em relação. Diferentes modos do corpo se compreender e se coordenar na conexão com os brinquedos e pessoas, se fazendo nessas relações. Ou seja, brinquedos foram mediadores do corpo, nas negociações de modos de brincar, modos de fazer acontecer o livre brincar, enlaçando-se nos acontecimentos e tornando-os coletivos.

Por fim, entendemos que brinquedos, e também as brincadeiras, foram mediadores de diferenças. Referimo-nos à abertura para a singularidade do outro. O brincar quando permitiu surgirem as regras e objetivos negociados, legitimou as diferenças tornando-as valiosas para a construção e realização coletiva. Diferenças assim puderam ser sentidas como riquezas do encontro, aquilo que deu luz às surpresas, admirações e novas descobertas do conviver com diversos outros.

Importante ressaltar que não é apenas de diferenças físicas e mentais que falamos. Neste trabalho falamos do modo como, afetivamente, um coletivo tem relação com o erro e o fracasso. Mas falamos também como os diferentes afetos, ligados a essa questão comum, encontraram saídas para isso: Duca e Amanda nos mostraram que cair e levantar não é um constrangimento. Celina experimentou, com as bolinhas, que vale a pena ser criança e deixar de ser mãe por um tempo. Celina e Daniel mostraram a Amanda que ela pode colaborar mais com o filho se não ajudá-lo a acertar. Lionel mostrou que o grupo pode relaxar um pouco da tarefa de classificá-lo em um diagnóstico. João nos disse, a todo instante, que é possível ser muito feliz, simpático e envolvente, mesmo sem dar uma palavra.

Arriscamos dizer que foi o encontro com a diferença no brincar, a abertura para os diferentes modos de lidar com um suposto fracasso, que possibilitou a abertura de sentidos e o sucesso do encontro. Falamos, portanto, de diferenças e vantagens afetivas do corpo e do cuidado envolvido ao lidarmos com esses conceitos.

Uma consideração importante a respeito do termo "desvantagem" no "modelo social de deficiência", é que ele conecta à lesão um sistema econômico dominante. A desvantagem

implica um sistema de disputa, de luta de poder, em que todos fazemos parte. Em nosso trabalho pudemos claramente vê-lo funcionar com momentos em que as lesões no corpo eram subjetivas.

O laço formado pelo encontro de adultos sem lesão neurológica com crianças com lesão neurológica permitiu, em alguns momentos, colocar em questão o significado de lesão e fazer uma brincadeira com ele, percebendo a lesão em termos de uma anormalidade do tecido relacional.

Duca, apesar de usar calha e ter um atraso motor, pode ter manifestado sua lesão na falta de limites para ganhar ou acertar? A anormalidade de sua mãe pode ter sido essa também? A lesão de Daniel seria sua esquisitice ser tomada como impedimento de laços sociais e de amizade? A normalidade de sua mãe seria cobrar dele desempenho? A anormalidade de Lionel seria sua introspeção não ter lugar no mundo? A normalidade em sua avó seria sua extroversão? A anormalidade do pai de Lionel seria sua presença como único pai na oficina? A anormalidade de João é sua alegria e agilidade apesar de sua desvantagem motora?

Essas são anormalidades ou normalidades em vista do que exigimos do corpo, que em livre brincar nos surpreende, confundindo-nos positivamente a respeito de tais conceitos. Deste modo, as anormalidades não são dadas, mas são negociadas. Essa ideia nos põe a pensar que as lesões, enquanto anormalidades do corpo, foram também subjetivas em nosso conviver. Ou seja, não foi apenas com as diferenças físicas que tivemos que lidar. Tivemos que lidar na fronteira entre as diferenças afetivas.

Dessa forma, inevitavelmente agimos em conexão com uma multiplicidade de deficiências e eficiências, nossas diferentes maneiras de nos transferirmos de um modo a outro como parte da vida. Em um jogo de diversidades afetivas no ganhar, acertar, corrigir, recalitrar, rir, chorar, soprar, imaginar, cantar, numa infinidade de elementos do corpo, materiais e imateriais. Onde as qualidades de diferenças atuaram em um oficiar, cada um de nós deficientes em alguns aspectos e eficientes em outros.

BIBLIOGRAFIA

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*.

http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acesso em 2013.

ALMEIDA, Danielle B.L. *Sobre Brinquedos e Infância: Aspectos da Experiência e da Cultura do Brincar*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.95, maio/ago 2006. p.541-551.

ANDERSEN, Tom. *Processos reflexivos* (1ª edição). Rio de Janeiro: Instituto NOOS/ITF (original work published in 1991). 1996.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, Obras escolhidas, volume 1, 1994. p.197-221.

BUCHALLA, Cássia Maria. *A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde as Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas*. São Paulo: Ver Brás epidemiol. 2005. p.187-93.

CHAUVENET, A.; DESPRET, V.; LEMAIRE, J-M. *Clinique de la reconstruction: Une experience avec des réfugiés en ex-Yougoslavie*. Paris-France: L'Harmattan, 1996.

COUTINHO, Eduardo. *Encontros: Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, v.1, 1995.

_____. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo?* In: *O mistério de Ariana*. Lisboa, Vega, 1996.

DESPRET, Vinciane. *Ces émotions que nous fabriquet*. Paris: Lês empecheurs de penser en rond, 1999.

DESPRET, Vinciane. *Que diraient les animaux, si... on leur posait les bonnes questions?* Paris: Empêcheurs de penser en rond, coll. «La découverte», 2012. Tradução Ronald Arendt, não publicada.

_____. *The Body We Care for: Figures of Antropo-zoo-genezis*. Body&Society. Vol.10, n.2-3, 2004. Disponível em: <http://bod.sagepub.com/cgi/content/abstract/10/2-3/111>, p.111-134.

DINIZ, Débora. *Modelo social da deficiência: a crítica feminista*. Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, Julho, 2003. p.1-8.

_____. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense (coleção Primeiros Passos), 2007.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo e SQUINCA, Flávia. *Reflexão sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde*. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, 23 (10). Outubro, 2007. p.2507-2510.

DOMINGUES, Ângela Ferreira; MOTTI, Telma Flores Genaro; PALAMIN, Maria Estela Guadagnucci. *O Brincar e as Habilidades Sociais na Interação da Criança com Deficiência auditiva e mãe ouvinte*. Campinas, 25 (1). 2008. p. 37-44.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. *A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde. Conceitos, usos, perspectivas*. Revista Brasileira de Epidemiologia, 8(2). 2005. p.187-93.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GOLDFELD, M. *O Brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos*. Tese de Doutorado não publicada. Escola Paulista de Medicina. Universidade de São Paulo, 2000.

GOMES, Celina A.; DURTE, Edilson. *Jogos materno-infantis: estimulação essencial para a criança com paralisia cerebral*. Estudos de Psicologia. Campinas 26(4). outubro-dezembro 2009. p.553-561.

GURGEL, Marília. *Gestalt-Terapia e Terapia Sistêmica: O Corpo e Psicoterapia*. Fractal Revista de Psicologia, Vol. 20, n.1, 2008. p. 253-268.

HARAWAY, Donna. *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Organização e tradução Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. *Saberes Localizados: a questão da ciência e do feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. Cadernos Pagu (5) 1995. pp.07-41.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer, 2007.

JUNQUEIRA, Maria F. P. S. *A mãe, seu filho hospitalizado e o brincar: um relato de experiência*. Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, 8(1), 2003. 193-197.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura Pozzana de. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. Tradução de Gonçalo Praça. In Madeleine Akrich & Marc Berg. Paris: *Simpósio Theorizing the Body*. 1999.

_____. *Reagregando o Social: Uma Introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: Edufba, 2012.

LAW, John. *Notes About ANT Theory: Order, Strategy and Heterogeneity*. Lancaster: Center for Science Studies, Lancaster University. Disponível em: <http://www.lancs.ac.uk/> notes about ant theory: Order, Strategy, and heterogeneity, 1992.

MARTINS, Bruno Daniel Gomes de Sena. *Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas*. Doutorado de Sociologia da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2005.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do Humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOL, Annemarie. *Política Ontológica. Algumas ideias e várias perguntas*. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (org). Porto: Edições Afrontamento (2007/no prelo). Versão original in Law, John e Hassard, John (org.), 1999.

_____. *The Logic of Care: Health and the problem a patient choice*. USA: Routledge. 2008.

MORAES, Marcia. *A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas*. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, Rio de Janeiro. Maio-Ago, Vol. 11(2), 2004. p. 321-33.

_____. *Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual*. In MORAES, M.; KASTRUP, V. *Exercício de Ver e Não Ver: Arte e Pesquisa COM pessoas com Deficiência Visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

_____. *A Contribuição da Antropologia simétrica à Pesquisa e Intervenção em Psicologia Social: Uma Oficina de Expressão Corporal com Jovens Deficientes Visuais*. Psicologia & Sociedade, 20, Edição Especial, 2008. p. 41-49.

MORAES, Marcia; ARENDT, Ronald. *Materialidades e socialidades no cotidiano: múltiplos modos de ordenamento da deficiência visual*. In SOUZA, Solange Jobim. *Tecnologias e modos de ser no contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7 Letras/PUC-RJ, 2010.

MORAES, Marcia; MANSO, Carolina Cardoso; MONTEIRO, Ana Carolina Lici. *Afetar e ser afetado: corpo e cognição com pessoas com deficiência visual*. Universitas Psychologica, 8 (3), 2009. p.785-792.

MORENO, J.L. *Teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.

MOYLES, J.R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORTEGA, Francisco. *Deficiência, autismo e neurodiversidade*. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social, UERJ, Ciênc. Saúde Coletiva. 14(1). 2009. P. 67-77.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *A criança e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 1997. p. 9-30.

POLSTER, Erving e POLSTER, Miriam. *Gestalt-terapia integrada*. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o canône do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (org). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANTOS, Daniela Celeste Contim dos. *Práticas de Cuidado numa Escola Waldorf: Performando possibilidades de cuidar*. Rio de Janeiro: Dissertação de mestrado, UERJ, 2013.

SILVA, Cristiane Moreira da.; MORAES, Marcia. *Especialistas psi em ação: sobre a distribuição de expertises num reality show*. Pesquisa realizada na pós-graduação (doutorado) da UFF, em processo de publicação. 2013.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Surdez e Inclusão Social: O que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate?* Cad. Cedes Campinas, vol. 26, n.69. 2006. p.121-139.

SILVA, Marília Rodrigues. *Refigurando Monstros: a perspectiva parcial de Donna Haraway como crítica da ciência*. Rio de Janeiro: Dissertação de mestrado, UERJ, 2009.

STENGERS, Isabelle. *Fabriquer de l'espoir au bord du gouffre*. La Revue dès Livres, 10, 2009.

_____. Política Ontológica. In NUNES, João Arriscado e ROQUE, Ricardo (org.) *Objetos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Edições Afrontamento. Tradução de Gonçalo Praça. (2007/no prelo).

SZYMBORSKA, W. *Poemas*. São Paulo: Cia da Letras, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 2008. p. 23-36.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.