



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e de Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O BRINCAR NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM SALA DE RECURSOS**

Marina de Noronha Pacheco

Brasília, abril de 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P116b Pacheco, Marina de Noronha
O Brincar na escola: Possibilidades de desenvolvimento em sala de recursos / Marina de Noronha Pacheco; orientador Regina Lúcia Sucupira Pedroza. -- Brasília, 2015.
99 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2015.

1. Brincar . 2. Sala de Recursos. 3. Criança. 4. Escola. I. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e de Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O BRINCAR NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM SALA DE RECURSOS**

Marina de Noronha Pacheco

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial a obtenção do grau de mestre em processos do desenvolvimento humano e saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar

ORIENTADORA: PROF^a DR^a REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, abril de 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^a Dr^a Lúcia Helena Cavasin Zaboto Pulino – Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^a Dr^a Fátima Lucília Rodrigues Vidal – Membro

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^a Dr^a Deise Matos do Amparo – Suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, abril de 2015

Agradecimentos

Primeiramente quero agradecer à minha família, que me mostra todos os dias seu verdadeiro significado, que é o amor. Obrigada pela presença constante de todos vocês em minha vida. Obrigada por fazerem de mim uma adulta capaz de amar sua própria infância, de sentir-se ainda um pouco criança, por não querer chegar depressa na adultez, mas, também, não querer viver tudo outra vez, afinal, sinto que foi tudo muito bem vivido.

Quero agradecer à minha filha, Helena, que me acompanhou em todos os momentos dessa jornada, sempre com um sorriso fofo e um olhar iluminado. Agradeço por seus desenhos e “tatuagens”, por me pedir para fazer uma árvore desaparecer, quando eu dizia que faria uma mágica, por cantar comigo no carro, por perguntar se pode me ajudar a escrever a dissertação para terminar mais rápido e por sua compreensão desde tão pequenininha. Obrigada por me chamar para brincar todos os dias e por me mostrar o quanto isso é importante todas as noites, ao pedir para ficar acordada brincando “só mais um pouquinho”... Obrigada por saber vibrar comigo, gritando, pulando e sorrindo euforicamente!

Agradeço à minha mãe, que mesmo diante de seu próprio cansaço e de sua própria dor, me deu suporte sempre, todos os dias, para que eu tivesse tempo e condições de realizar esse trabalho, passando por cima de seus impedimentos para que eu pudesse ter a oportunidade de concluir o mestrado. Obrigada pela leitura mais que atenta e cuidadosa desse trabalho. Obrigada pelos elogios e pelas críticas, feitas sempre com tanto carinho, com tanto zelo e com palavras tão doces. Obrigada por me ensinar a delicadeza e a doçura, me mostrando que podemos ser fortes e nos afirmar sem perdê-las. Acima de tudo, obrigada por se cuidar para continuar sua jornada ao nosso lado.

Agradeço ao meu pai, por ser meu incentivador, meu protetor e por tentar sempre me lembrar o quanto vale a vida e o quanto os sacrifícios podem ser tão pequenos quando consideramos o todo. Obrigada pelos bolinhos e lanchinhos especiais, pelas invenções malucas, pelas mágicas (principalmente a do telefone de quando eu tinha 5 anos), por brincar comigo, por ser palhaço, por dançar comigo quando eu era pequena, por dançar comigo depois de adulta, por ter me dado flores num gesto de gentileza e amor.

Agradeço às minhas irmãs, Sarah e Júlia, pelos abraços e elogios, por me fazerem acreditar nas minhas qualidades, mesmo quando eu mesma desacreditei. Sarinha, obrigada pela sua calma e seu sorriso. Juba, obrigada por seu jeitinho carinho e engraçado de menininha. Obrigada por serem minhas companheiras nos momentos tranquilos e nos momentos difíceis, por serem meus exemplos lindos de crianças, aquelas que eu eternizei

no meu coração de Terra do Nunca. Nesse mundo mágico, sempre existirão três meninas que brincam com cabanas de lençol, roupas malucas, almofadas de sofá e outras coisas divertidas.

Agradeço ao meu cunhado, Lauro, por ser o irmão mais velho que sempre imaginava e desejava ter quando criança. Obrigada pelas comidas deliciosas, pelo carinho, pelas festas e pelos lindos jardins com flores, árvores e outras plantinhas que transformaram nossa casa em um lugar ainda mais maravilhoso.

Agradeço à minha sobrinha Iara, que nasceu para distribuir sorrisos, me colocar para dormir e ser a irmãzinha/priminha dos sonhos da Heleninha. Obrigada por seu brincar.

Agradeço à Clarinha, hoje uma adolescente, que foi a primeira criança com a qual tive contato frequente depois de muitos anos. Obrigada por seu brincar.

Agradeço ao meu cunhado Glauber pelo apoio e por cuidar da minha irmã e da minha pequeninha sobrinha.

Agradeço à minha avó Zezé e meu avô Walter, que sempre tiveram a preocupação de rezar por mim e pela Helena e perguntar sobre minha saúde, minha vida e meu trabalho. Obrigada pelo carinho e cuidado constantes.

Agradeço aos meus avós maternos por terem me dado sempre muito carinho e amor enquanto puderam, até o último momento.

Agradeço aos meus tios e primos pelo apoio diante de momentos difíceis, principalmente nos últimos meses. Obrigada pelas conversas e acolhimento. Foram de extrema importância para mim.

Agradeço aos meus queridos, tão especiais, amigos e amigas, por me ligarem, por dizerem que me amam, por me pedirem para terminar logo e ao mesmo tempo entenderem o meu afastamento. Obrigada por confiarem a mim suas tristezas e alegrias, por encherem minha vida com vinhos, risadas, lanchinhos, crianças, poesia, mensagens, segredos, paixões... Obrigada por cuidarem de mim e por vibrarem com as minhas vitórias.

Agradeço à minha orientadora Regina Lúcia Sucupira Pedroza, que me mostrou que é possível outra forma de ser, que me possibilitou estar em sala de aula com outra postura e com outro olhar. Agradeço-lhe por ter colocado-me em contato com questionamentos pertinentes, que me ajudaram a prestar atenção ao mundo a partir de um olhar que, para mim, foi muito mais significativo.

Agradeço à professora Lúcia Pulino, por aceitar o convite para banca e por me inspirar com suas palavras, que ouvia sempre com admiração. Obrigada por um dia ter dito que a pesquisa faz parte do que somos. Depois disso, trabalhar nela foi como brincar: um

ato criativo em que me construía diariamente.

Agradeço às professoras Fátima Lucília Vidal Rodrigues e Deise Matos do Amparo por aceitarem o convite para banca, mesmo diante de outros tantos compromissos. Muito obrigada pela disposição de vocês, para a leitura desse trabalho.

Agradeço às funcionárias Cláudia e Maria que me ajudaram inúmeras vezes, com emails, chamadas, matrículas e, principalmente, com abraços e sorrisos.

Agradeço à CAPES pela bolsa, sem a qual teria sido muito difícil realizar esse sonho.

“Foi você quem me ensinou a ternura da vida, meu Portuga querido.
Hoje sou eu que tento distribuir as bolas e as figurinhas,
porque a vida sem ternura não é lá grande coisa.”

José Mauro de Vasconcelos (1969, p. 121) in *Meu pé de laranja lima*.

“As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado
os desenhos de jibóias abertas ou fechadas
e a dedicar-me de preferência
à geografia, à história, à matemática, à gramática.
Foi assim que abandonei, aos seis anos,
uma promissora carreira de pintor.
Foi desencorajado pelo insucesso do meu
desenho número 1 e do meu desenho número 2.
As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas,
e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando.”

Antoine de Saint-Exupéry (2006, p. 10) in *O pequeno príncipe*

Resumo

Este trabalho tem como foco o respeito às necessidades da criança enquanto sujeito, nos espaços que têm sido destinados a ela, principalmente, no espaço escolar. Trata-se da valorização de todas as formas de atuação social da criança, em especial, o brincar. O objetivo geral desta pesquisa é compreender o papel do brincar no desenvolvimento da criança no espaço de sala de recursos multifuncionais. Observa-se, então, se, para as crianças às quais esse espaço é destinado, o brincar se constitui em atuação simbolizadora e criativa no mundo e nelas próprias. Com base nisso, são objetivos específicos pensar o brincar como um espaço de construção da autonomia e de legitimação da aprendizagem, refletir sobre a atuação da professora da sala de recursos, em relação à prática tradicional e a uma prática do brincar, e criar possibilidades na sala de recursos como espaço potencial para o brincar. Nesta investigação, parte-se do pressuposto que o brincar é a forma como a criança se posiciona no mundo enquanto sujeito, sendo essa premissa embasada por teóricos da psicologia e da psicanálise como Dolto, Klein, Winnicott, Moyles, Pedroza, Huinzinga, entre outros. A perspectiva teórica principal é a psicanálise, considerando os pressupostos freudianos e, ainda, as concepções de outros autores no campo do desenvolvimento do sujeito e do brincar. A fim de discutir alguns cenários sociais e históricos dentro do contexto escolar e, também, de estabelecer um diálogo entre sujeito e sociedade, incluíram-se estudos próprios dos campos da psicologia, filosofia, da história e da educação. Quanto à metodologia, a pesquisa foi construída por meio de um estudo empírico, qualitativo. Por ser este um estudo de base psicanalítica, dependente, pois, do vínculo do sujeito para que seja possível um espaço de transferência e de análise, tomando-se a perspectiva do brincar como linguagem, adotou-se, além do método psicanalítico, a Pesquisa Participante. A investigação teve lugar em uma unidade regular de ensino fundamental, da rede pública do Distrito Federal. Os sujeitos de pesquisa foram as crianças que frequentam as salas de recursos dessa escola e a professora desse espaço. Com as crianças, realizaram-se momentos de brincar no espaço da sala de recursos, no período em que estavam agendadas para comparecerem ao lugar. Os momentos de brincar, com duração de 50 minutos cada, aconteceram semanalmente e foram construídos em conformidade com o desejo dos sujeitos de pesquisa, respeitando-se suas expressões criativas, diante do espaço, das relações, dos conteúdos inconscientes e dos objetos disponíveis na sala. Para haver melhor entendimento do contexto em que as crianças estavam inseridas, realizaram-se entrevistas abertas com a professora. Buscou-se, no trabalho de campo, a participação ativa dos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de potenciais para construção de uma mudança social.

Palavras-chave: Brincar; Sala de Recursos; Criança; Escola

Abstract

This work focus on the respect towards the needs of the child as a subject, in the spaces that have been designated to it, mostly, at the school space. It is about valuing all of the forms of social act of the children, especially, the playing. The main goal of this research is to comprehend the role of playing in the child's development in the multifunctional resources room. Thus, it must be observed if, for the children to whom this space is destined, the playing is constituted of the symbolic and creative act upon the world and in themselves. Based on that, the specific goals are to think the playing as a space of construction of autonomy and legitimacy in learning, to reflect upon the teacher's act at the resources room, regarding the traditional method and the practice of playing, and to create possibilities of the resources room as a potential space for playing. In this investigation, it is assumed that playing is the way that children position themselves in the world as a subject, being that premiss based on psychology and psychoanalysis theorists such as Dolto, Klein, Winnicott, Moyles, Pedroza, Huinzinga, among others. The main theoretical perspective is psychoanalysis, considering the Freudians premiss and, yet, the concepts of other authors in the field of development of the subject and of the playing. In order to discuss some social and historic sets within the school context and, also, to establish a dialog between subject and society, personal studies in the fields of Psychology, Philosophy, History and Education were included. As for the methodology, the research was done through an empirical, qualitative, study. Since this is a psychoanalytical study, and as such, it depends on the bond of the subject so that it is possible a space of transference and analysis, assuming the perspective of playing as a language, it was used the Participant Research, besides the psychoanalytical method. The investigation took place in a regular school unit for primary education, from the public service of the Federal District. The participants were the children who attend this school's resources room and the teacher responsible for this space. "Moments of playing" were carried out with the children at the resources room, during the time they were scheduled for that place. The "moments of playing", lasting 50 minutes each, happened every week and were made accordingly to the desire of the participant children, respecting their creative expressions, in the presence of the space, the relations, the unconscious contents and the available objects in the room. For a better understanding of the context in which the children were emerged, open interviews were conducted with the teacher. The field research aimed the active participation of the subjects as a mean of achieving a potential development to build a social change.

Key words: Playing; Resources Room; Children; School

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
SUMÁRIO.....	x
I - INTRODUÇÃO.....	1
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
1.A CRIANÇA E A INFÂNCIA: ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO.....	7
1.1. Construções Sociais e Históricas da Criança e da Infância.....	7
1.2. A Criança como Sujeito.....	9
1.3. A Criança à luz da Psicanálise.....	13
2. O BRINCAR.....	15
2.1. O Brincar e o Desenvolvimento da Criança.....	17
2.2. O Brincar na Psicanálise.....	19
2.3. Importância do Outro no Brincar.....	23
2.4. A Importância dos Objetos Lúdicos para o Brincar.....	26
2.5. O Direito da Criança de Brincar.....	28
3. O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA.....	31
3.1. Entendendo o Discurso da Razão.....	31
3.2. A Criança como Desrazão e Descontrole.....	36
3.3. A Rejeição do Brincar Não-Pedagógico no Espaço Escolar.....	39
3.4. A Escola, Seus Espaços e Sujeitos.....	41
3.5. As Relações no Espaço Escolar.....	42
3.6. A Sala de Recursos.....	45
3.6.1. A Sala de Recursos como Espaço Significado.....	48
III – OBJETIVOS DA PESQUISA.....	50
IV – METODOLOGIA.....	51
1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	51
2. CONTEXTO.....	52
3. SUJEITOS PARTICIPANTES.....	52
4. INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA.....	53
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
5.1. Precedentes da pesquisa: A Oficina do Brincar.....	56
6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	57

V – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS MOMENTOS DA PESQUISA.....	58
1. CONTEXTO DOS ENCONTROS.....	58
2. SALA DE RECURSOS: UM ESPAÇO DUPLO?.....	59
2.1. Uma proposta para a Sala de Recursos Multifuncionais.....	59
2.2. Um espaço com significados compartilhados.....	62
3. O BRINCAR E A REPETIÇÃO.....	63
3.1. Alguns casos.....	64
3.1.1. A bola no pé do menino.....	64
3.1.2. Uma peia!	64
3.1.3. Indo para casa.....	65
3.2. Repetir para elaborar.....	65
4. O BRINCAR E O CUIDADO.....	68
4.1. O cuidado com a criança pelo respeito ao brincar.....	68
4.2. Presença implicada e presença reservada: duas posições de cuidado.....	70
5. O BRINCAR COMO LUGAR NO MUNDO.....	74
5.1. O espaço escolar no olhar de uma professora.....	74
5.2. O espaço escolar no olhar de uma criança.....	76
5.3. Pátios sem recreio.....	79
6. CONCLUSÃO GERAL DA DISCUSSÃO.....	80
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
VI - REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO A - Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	95
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Aluno).....	96
ANEXO C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Professora).....	97
ANEXO D - Termo de Compromisso.....	98
ANEXO E - Parecer do Comitê de Ética.....	99

I - INTRODUÇÃO

Este trabalho começou a ser pensado no dia-a-dia da prática clínica, no período em que estive trabalhando como profissional voluntária na clínica do CAEP, sob supervisão da professora Maria Izabel Tafuri. Constantemente, crianças chegavam ao consultório devido a recomendação escolar, com relatos de problemas relacionados a desenvolvimento e aprendizagem. Os arquivos não paravam de crescer, inúmeras crianças chegavam, todas diagnosticadas, algumas, inclusive pela escola ou pelos pais. Suas características, quando destoavam do desejo dos adultos, logo se tornavam um problema.

O espaço clínico mostrava-me, cotidianamente, que aquelas crianças não eram doenças ou problemas, mas, ao chegar às escolas, deparava-me com percepções distintas, em relação à minha. Percebi, então, que, talvez, estivesse lidando com um conflito de paradigma e de método. Na prática clínica, a criança precisa ser ouvida, respeitada como sujeito de desejos, reconhecida em sua sexualidade e, acima de tudo: ela precisa brincar.

Algumas questões invadiam-me com frequência: Naquelas escolas, as crianças tinham voz? Existia, para elas, o espaço de brincar? Decidi, então, entrar no mestrado para entender o problema com maior profundidade, sabendo ser necessário estudar esse espaço escolar, sobre o qual surgiam outras indagações: o que acontece na escola? Como ficam as crianças lá? Que propostas o caracterizam? Nesse percurso, fui deparando-me, cada vez mais, com o brincar, aproximando-me das pesquisas e refletindo sobre as vivências. Ao entrar em contato, pela primeira vez, com um grupo de crianças dentro de uma sala de recursos percebi que esse seria um caminho instigante, e, assim, constituiu-se o percurso desta dissertação na direção e forma aqui apresentadas.

No primeiro capítulo deste estudo, foram apresentados e discutidos alguns conceitos sobre criança e infância, evidenciando-se o lugar do sentimento de infância como uma construção histórica. Para tanto, desenvolvemos uma reflexão sobre as construções sociais e históricas da criança e da infância, baseando-nos no historiador Phillipe Ariès principalmente e em outros autores, cujas obras trazem, além de releituras do historiador, os olhares e as pesquisas próprias de cada um. Analisamos, então, aspectos vinculados à mortalidade infantil e à nascente preocupação com a alma infantil, ao sentimento de paparicação destinado às crianças e à preocupação com sua moralização.

Em um segundo recorte do mesmo capítulo, passamos para uma discussão sobre a criança sendo concebida como pessoa, mostrando as diversas percepções que a marcam dentro da sociedade, e sobre a posição reflexiva que devemos adotar diante da criança, não

como um ser incompleto, mas como um ser em si, que, como todos os outros, está em constante processo de tornar-se. Nesse âmbito, falamos das razões inconscientes – conceito este visto em termos freudianos – que levam adultos a formarem relações de rejeição com crianças, estabelecendo, nesta investigação, o lugar da psicanálise como forma de se pensar a criança como sujeito, já que é uma teoria movida pela infância.

Por fim, fechamos o capítulo com uma construção da criança dentro da psicanálise, mostrando como a infância primeiramente foi observada por meio do adulto e, então foi percebida como um universo atemporal que permanece no inconsciente. Discutimos como a sexualidade infantil passou a ser considerada a partir de Freud e como o corpo começou a ser percebido em sua constituição afetiva.

No capítulo dois, “O Brincar”, falamos sobre esse conceito para autores de várias perspectivas teóricas, mostrando como o brincar tem sido estudado dentro de uma diversidade de construções, que o atestam em sua importância. Apresentamos o aspecto cultural da brincadeira e sua importância para o desenvolvimento, mostrando as possibilidades de se aproximar dos espaços de aprendizagem oferecidos pelo brincar.

Em seguida, em um subitem, aprofundamos algumas análises referentes ao brincar e ao desenvolvimento da criança, defendendo a função do brincar para a elaboração de sentido que ela precisa fazer por conta de fatores como rápida inserção e atuação cultural, assim como controle das pulsões, entre outros pontos. Falamos da brincadeira como algo próprio da criança, de sua cultura, que a insere, mas também a torna ator social, e, então, ajustamos o nosso olhar para outro recorte, que é o brincar na perspectiva psicanalítica.

Inseridos nessa perspectiva, fazemos um percurso teórico que considera o brincar como uma atividade significativa da criança, um espaço de criação por excelência, totalmente investido de afetos. Dentre os principais teóricos que compõem o percurso, decidimos iniciar com Freud e com sua observação sobre a brincadeira do carretel e a relação dessa com a simbolização e as pulsões. Na sequência, trazemos as contribuições de Melanie Klein, já realmente com a análise de crianças por meio do brincar, considerando-o semelhante à linguagem dos sonhos, portanto, uma porta de acesso ao inconsciente, equivalente ao papel da associação livre para o adulto. Winnicott é o nosso terceiro autor, que constrói outro pensamento sobre o brincar, diverso daquele defendido por Klein. Ele pensa no brincar como experiência, não apenas como objeto de análise. Assim, apresentamos sua visão sobre o espaço do brincar como um lugar que não pode ser abandonado facilmente, que está entre a realidade psíquica e a realidade compartilhada.

Sobre a importância do outro e dos objetos lúdicos para o brincar, ressaltamos que

o eu é constituído pelo outro e que o objeto lúdico, que é o brinquedo, não é o que determina a brincadeira, mas pode ser um terceiro mediador de um diálogo. Dentro desses temas, destacamos a importância de o outro brincar ativamente com a criança no intuito de participar de sua criação e seguir no sentido do desejo dela, legitimando-o, estabelecendo, dessa maneira um espaço de acolhimento, simplesmente mostrando-se disponível. Em relação ao brinquedo, trazemos a importância do objeto que se pode controlar, a importância de ter poder para suportar as angústias. Observamos, então, a manipulação que o objeto permite, com a ausência de seu significado, e o quanto isso é importante para a simbolização.

Para finalizar o segundo capítulo, apresentamos uma argumentação sobre o direito da criança de brincar acerca de não ser essa uma questão estabelecida e consolidada no âmbito da saúde apenas, mas também no jurídico. Fazemos referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que entende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, debatendo algumas questões que fazem a prática não condizer com as propostas. Apontamos, também, autores como Korczak e Françoise Dolto, que se destacaram em suas defesas pelo direito das crianças de atuarem socialmente, tendo todos os seus direitos preservados para não serem deslocadas de suas posições de sujeitos, tornando, assim, à posição de objetos novamente.

No terceiro capítulo, tecemos um diálogo entre razão, escola, infância e inclusão, sendo nossa proposta, primeiramente, entender o discurso da razão dentro da proposta de construção do conhecimento e sua relação com o sujeito. Analisamos alguns aspectos da ciência, do Iluminismo e do Positivismo, frente ao sujeito e à subjetividade, e passamos para uma reflexão sobre como a proposta de neutralidade acaba por instituir uma separação entre sujeitos e objetos, formando grupos de maior e menor valor, para mostrarmos como as crianças acabam por ser inseridas neste último grupo.

Seguimos depois pela argumentação da criança como desrazão e descontrole, diante da ótica fundamentada nessas condições históricas e ideológicas. Nesse ponto, fazemos uma relação entre a necessidade de contenção da criança devido a um ditame de estabilidade na ordem social que repugna a incerteza, a fim de fabricar um futuro que deve ser garantido. Apresentamos, então, a teoria do sujeito, de Foucault, que faz um comparativo entre o louco e a criança em suas posições de impossibilidade de voz, não sendo portadores do discurso do conhecimento considerado válido.

A construção de nossa argumentação continua pelas vertentes da Pedagogia e da instituição escolar, espaços que historicamente vêm constituindo a criança em suas

diversas práticas sociais. Aqui trabalhamos com a rejeição do brincar não pedagógico no espaço escolar, pois este ainda se encontra muito atrelado a uma racionalidade utilitarista do mundo que orientou toda uma prática educativa anterior. Apesar de vermos os jogos sendo considerados nesses ambientes, normalmente eles partem do adulto que os escolhe, regulamenta e controla, ficando quase sempre em função de um conteúdo e de atividades consideradas sérias. Vemos como o brincar, enquanto experiência, acaba por tomar um caminho bifurcado dessas atividades, como se não houvesse relação entre ele e o desenvolvimento ou o aprendizado, no espaço escolar.

No entanto, quando desenvolvemos um olhar mais aprofundado sobre a escola, seus espaços e sujeitos, temos a possibilidade de entender um pouco melhor esses problemas. Em primeiro lugar, voltamos nosso olhar para a questão da escolaridade obrigatória e para o modo como ela insere a criança nesse espaço institucional, que cada vez mais a demanda. Suas demandas estão fundamentadas em aprender determinados saberes em etapas, em disciplinar o corpo, e, assim, padrões de normalidade vão sendo instituídos. Partimos de argumentos que posicionam a pedagogia como um conhecimento que atende às diferentes formas ideológicas, aos diferentes movimentos dos sujeitos, aos processos de humanização e de emancipação, e que, portanto não está à margem da sociedade. Mostramos, então, nessa parte, que a escola se encontra em um tenso movimento que marca inclusão e exclusão, justamente por ser um espaço de diversas dialéticas, projetos e processos.

No recorte que fazemos sobre as relações no espaço escolar, ressaltamos a atuação da transferência entre alunos e professores. Destacamos como isso aproxima a educação dos aspectos afetivos e sociais, por meio de um caminho de comunicação inconsciente, valendo-nos das contribuições da psicanálise com suas reflexões. Tais contribuições dizem respeito à postura adotada no setting terapêutico, que é a do cuidado, da construção de um espaço de confiança, da preocupação com o humano, moldada com base em cada contexto e em cada relação. Trazemos, também, nessa parte a pesquisa de Pedroza (2010) sobre formação de professores, fazendo uma releitura a partir do olhar do cuidado ao se criar um espaço de escuta e de reflexão para os educadores.

Para finalizar as análises e diálogos da fundamentação teórica discutimos o surgimento da proposta da Sala de Recursos Multifuncional, desde a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* até o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Mostramos que as salas de recursos foram pensadas com base no argumento de que as classes comuns têm limitações e, portanto, como nem todos se beneficiam dela, outros serviços podem ser criados para auxiliar na educação especial. Descrevemos esses espaços

de forma genérica em suas funções, compreendidas em um propósito pedagógico complementar ou suplementar, servindo ao turno inverso da escolarização, e, portanto, não substituindo as classes comuns. Não obstante serem vistos, também, como espaços que prestam um serviço de apoio à inclusão, há controvérsias, pois, para que isso aconteça, faz-se necessária uma mudança de práticas pedagógicas, de maneira que a diversidade humana seja valorizada.

Trabalhamos o espaço da sala de recursos com base no conceito de espaço de Milton Santos, para pensá-la em sua configuração que se modela de acordo com as diferentes necessidades. Tratamos, então, da sala de recursos como esse espaço que é resultado de uma rede de interações que se mantém por sua constituição histórica, mas se transforma em seus sentidos. Atribuímos a esse espaço uma característica essencial, que é sua possibilidade de elaboração permanente.

Em seguida, apresentamos o objetivo principal dessa pesquisa, que é compreender o papel do brincar no desenvolvimento do sujeito em situação de sala de recursos. Os objetivos específicos foram: pensar o brincar como espaço da construção da autonomia e da legitimação da aprendizagem do sujeito; refletir sobre a atuação da professora da sala de recursos na prática tradicional e sobre sua possível atuação numa prática do brincar; e criar possibilidades de a sala de recursos ser um espaço potencial para o brincar.

Diante desses objetivos, passamos para os pressupostos metodológicos, que partem, principalmente, da defesa de que as relações são regidas pelo inconsciente de cada sujeito e, portanto, sofrem interferências (Voltolini, 2011). Este estudo, portanto, não trabalha com o conceito de neutralidade, mas com o diálogo entre investigador e sujeito. Além disso, sua proposta de não neutralidade no método faz, também, parte de uma opção de prática engajada, em que pesquisador e sujeito trabalham juntos, como atores num processo de conhecimento, capazes de gerar mudanças sociais (Garjado, 1987).

Partindo desse pensamento, a pesquisa foi realizada no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola de ensino fundamental da rede pública, sendo sujeitos participantes dessa pesquisa as crianças das séries iniciais que frequentam esse espaço e a professora. Com as crianças, construímos momentos de brincar, na direção de seus desejos, considerando de forma autônoma e libertária suas fantasias e imaginação. Com a professora, fizemos entrevistas abertas, que se configuravam como diálogos, no intuito de compreender sua perspectiva em relação às crianças e ao seu trabalho.

Os resultados e discussão foram apresentados de acordo com as categorias temáticas estabelecidas, decorrentes dos diferentes momentos da pesquisa e de suas

relações. Os encontros, como previsto, tiveram lugar principalmente na sala de recursos. No entanto, a dinâmica da pesquisa e a relação com os sujeitos possibilitaram ir além do limite da sala, quando da observação de alguns espaços comuns da escola, como corredores e pátios, o que enriqueceu a análise.

Em nossas reflexões relativas às categorias de análise, trouxemos as falas dos sujeitos, suas brincadeiras, especificando alguns casos que ocorreram e se tornaram mais ilustrativos diante de determinada construção. Por fim, neste trabalho, será possível perceber perspectivas críticas e criativas nos processos de elaboração da teoria, do método, da pesquisa de campo e das análises e considerações sobre o brincar, sobre a sala de recursos e sobre as relações suscitadas entre ambos. Trata-se, portanto, de um olhar direcionado à sala de recursos como espaço do brincar e ao brincar como atividade transformadora dos significados e sentidos da sala de recursos.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A CRIANÇA E A INFÂNCIA: ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO

“Sou criança, tenho agora outro relógio,
outra medida de tempo, sigo um calendário diferente.
Meu dia é uma eternidade dividida em
breves segundos e intermináveis séculos.”

Janusz Korczak (1981) in *Quando eu voltar a ser criança*.

Neste capítulo, apresentaremos alguns conceitos e conhecimentos produzidos sobre a criança e sobre a infância em diferentes momentos históricos e contextos mais contemporâneos. Tais concepções vêm sendo atualizadas e transformadas de maneira muito dinâmica, no intuito de pensar esse sujeito e suas formas de existir no mundo.

1.1. Construções Sociais e Históricas da Criança e da Infância

O sentimento de infância parte de representações relativas, e não de uma construção fixa que se mantém até os dias de hoje. Esse sentimento foi sendo constituído historicamente, diante do que Ariès (1981) chama de predileção de certa idade vivida em distintas épocas.

A infância foi a idade privilegiada do século XIX. Essa predileção estava ligada a vários fatores. Nesse sentido, uma problemática fortemente pontuada por Ariès (1981) é a dissonância relacional que se apresenta entre a redução da mortalidade e a valorização da criança. A contradição entre o contínuo contato com a mortalidade e a crescente atribuição de importância à criança pode ser compreendida à luz da cristianização. Antes do século XIX, existia um sentimento de que muitas crianças deveriam nascer, pois só algumas permaneceriam vivas. A sobrevivência era difícil, e os adultos contavam com isso, investindo pouca significância a esse período da vida. Porém, antes que a alta mortalidade fosse solucionada, um novo sentimento em relação às crianças foi sendo construído. Ariès (1981) defende que a importância cada vez maior dada à personalidade da criança, que “precedeu em mais de um século a mudança das condições demográficas” (p. 61), emergia devido a costumes crescentemente mais profundos, principalmente ao cristianismo.

O autor argumenta que se construiu uma produção da crença na alma das crianças. Segundo Oliveira e Yazlle (2011, p. 82), isso se deu, pois “a partir do século XIII, devido à cristianização dos costumes, a 'alma infantil' passa a ser considerada imortal”. Isso, em

combinação com a mortalidade ainda alta, criou uma progressiva mudança de comportamento em relação a elas. Observava-se, então, uma dialética da insignificância do que representava a criança com a valorização de sua alma, o que gerou preocupações com vacinas e práticas de higiene, ou seja, ações que preservassem a criança.

Diante de maior atenção à existência da criança, dois sentimentos começaram a manifestar-se: a preocupação com a moralização e a “papuricação” (Costa, 2007, p. 9). Eram sentimentos contrastantes, porém, duas faces da mesma moeda. A criança começava a ser apreciada na mesma medida em que começava a ser contida e separada dos adultos (Ariès, 1981).

O sentimento de papuricação, no entanto, não estava tão ligado à importância da criança como um sujeito, mas como um brinquedo, um objeto de admiração e de entretenimento do adulto, enquanto ela ainda era pequena (Costa, 2007). Dolto (2005) ilustra essa forma de posicionar-se frente à criança com os escritos de Mme. De Sévigné, de 20 de maio de 1672, que descreve de maneira extasiada as belezas e encantos de sua neta. No entanto, a autora acredita que a criança, nessa época, ainda não era vista como um sujeito de seu próprio desejo, mas um objeto daquele que falava em seu lugar e por ela. Isso porque, por volta de cinco anos depois, Mme. De Sévigné escreve para Mme. Grignan, dizendo que sua neta parece ser digna de ser brinquedo deles.

Apesar de a infância ainda corresponder a um período de vida muito curto antes do século XIX, a escola começou a ocupar-se, cada vez mais, das crianças, pois o adulto estava construindo sobre elas uma ideia de fraqueza e de inocência: sentimentos oriundos de uma preocupação moral, a qual proveio dos eclesiásticos e dos homens da lei (Oliveira & Yazlle, 2011). O papel da escola seria, pois, o de fortalecer tais fraquezas e conservar as inocências (Ariès, 1981).

Com o desenvolvimento dessa instituição e sob a influência das mudanças sociais, o espaço etário da infância começou a ser cada vez mais definido e diferenciado. Assim, já no século XVI, começa a haver uma preocupação com a divisão do ensino por classes, e essa separação foi sendo relacionada crescentemente com a faixa etária e com o desenvolvimento atribuído a cada idade (Ariès, 1981).

Nas pinturas do século XIX, a criança já aparece sozinha, agindo de maneira própria, de acordo com o seu grupo social, e vestida de uniforme escolar, podendo-se notar, também, as diferenças entre meninos e meninas, pela forma como eram representados (Dolto, 2005). Além disso, ela começa a ser retratada em grupo com outras crianças, e os artistas começam a ocupar-se com suas expressões, ou seja, com a

representação dos sentimentos dela, criando, assim, aos olhos da sociedade, o retrato de um ser dotado de afetividade (Dolto, 2005).

1.2. A Criança como Sujeito

“Crianças são crianças. Crianças são crianças?” (Pulino, 2012, p. 185). A autora apresenta, entre outras, essa pergunta, propondo uma suspensão da rotina à qual estamos acostumados, a fim de olharmos as situações sob outros pontos de vista, o que pode permitir-nos deparar com o inusitado. A proposta, na busca do entendimento do que venha a ser uma criança, implica considerar outros olhares, outras perspectivas, outras vozes.

Trata-se de reconhecer as diversas possibilidades – estranhamentos, limitações históricas e culturais, espaciais e temporais, desejos e crenças – que alimentam a constituição de um conceito – no caso, aquele que caracteriza o de criança.

Existem vários entendimentos do que vem a ser uma criança, considerando que a infância como a concebemos é formada dinamicamente dentro de processos históricos e sociais (Campos, 2014). A criança, por exemplo, pode ser “desenhada, antes mesmo de seu nascimento” (Pulino, 2001, p. 30), por já existir enquanto possibilidade e carregar promessas. Ela pode, também, ser a novidade absoluta, o aparecimento de algo novo “que o mundo deve ser capaz de receber” (Larrosa, 2000, p. 189).

Situar-se criticamente diante da naturalização do que é ser criança e do que significa infância é assumir uma posição de questionamento importante (Pulino, 2001). Dessa maneira, assumimos uma responsabilidade muito maior quanto à nossa atuação enquanto sujeitos na sociedade, em diferentes espaços. Significa dizer, também, que é necessário ultrapassar uma imagem geral do que é uma criança, uma vez que tendemos a enquadrá-la num estereótipo, num clichê imóvel, tomando em consideração contextos muito específicos e, portanto, limitados (Dolto, 2005).

Na primeira metade do século XX, por exemplo, a criança, não obstante ter uma entrada na sociedade como personagem integral – não sendo algo misturado ao mundo dos adultos, sem definição –, é constituída de símbolos que a fazem não ser considerada em sua cultura, mas como um ser poético-mitologizado (Dolto, 2005). Ela é afastada da figura humana para ser aproximada a figuras etéreas e inocentes, como os anjos. Visões como esta acabam por desconsiderar os inúmeros aspectos envolvidos nos processos que identificam crianças como pessoas e pessoas como crianças.

Dentro de uma concepção de infância muito arraigada em nossa sociedade (Campos, 2014), esta fase marca-se pela falta, por carências a serem superadas apenas com

a chegada da idade adulta (Vasconcellos, 2008). Nesse sentido, Dolto (2005) destaca que a criança como maiúscula não existe, ou seja, ela em sua posição de fala não tem poder, é um ser submetido ao poder de outro, sendo esse outro um adulto, principalmente do sexo masculino. A autora inclusive compara a criança com a mulher, como sujeitos sem suas posições maiúsculas, pois ambas podem usar uma máscara que as insere simbolicamente, mas que esconde um real assujeitamento ao masculino adulto.

O foco na criança, dentro dessa concepção de “ainda não” (Pulino, 2008, p. 237), tem sido tudo aquilo que se pode achar de negativo e de imaturo. Deixa-se, assim, de estudar seu potencial, suas capacidades próprias, isto é, a infância em sua realidade intrínseca, o que gera ambiguidade e confusão a respeito das competências da criança, prevalecendo um indevido desconhecimento nesse sentido (Andrade, 1998). Dentro da nossa organização política capitalista, pensa-se apenas no futuro homem ou mulher que se quer formar e paramentar, a fim de que se torne produtivo economicamente.

Segundo Dolto (2005), mesmo aquelas crianças que são valorizadas, não o são enquanto crianças, mas, sim, como pequenos adultos, pois produzem coisas de valor para o mundo dos adultos. A estas, a autora refere-se como crianças prodígios.

Existe, também, uma valorização da criança como consumidora, envolvendo-a na Indústria Cultural, em que o lúdico se mistura ao consumo. Assim, não há brincadeira sem um brinquedo ideal, não há estudo sem uma mochila ideal, até o momento em que não haverá felicidade se não houver a mercadoria ideal (Cardoso, 2012). O que percebemos é: as crianças não são notadas por suas culturas próprias, mas “em função de sua aptidão para inserção social” (Dolto, 2005, p. 131), na lógica e na primazia do adulto.

Diante de uma perspectiva adultocêntrica, em que a infância é uma fase de espaços vazios, a criança é concebida como um ser sem linguagem, ingênuo, fechado em seu próprio mundo (Skliar, 2012; Vasconcellos, 2008). Por esse ponto de vista, ainda frequente em nossa sociedade, é um escândalo para o adulto que o ser humano em estado infantil seja seu igual (Dolto, 2005). Mesmo existindo uma fronteira no tratamento entre crianças ricas e pobres, mimadas e esmagadas, algo se revela comum: a atitude de adultos em relação a elas. Muitos não as tratam como pessoas, mas como seres rejeitados, em razão de uma rejeição inconsciente, que impele a sociedade de maneira geral a agir assim (Dolto, 2005). Essa rejeição inconsciente diz respeito à rejeição que o ser adulto desenvolve em relação à sua infância, isto é, a ele mesmo na condição de criança.

Até o momento, vimos uma infância e uma criança reconhecida numa outra temporalidade que não a dela própria. Quando a reconhecemos em seu próprio tempo,

alcançamos outra postura epistemológica e política, na qual não existe um ser ideal que se completa em um estágio da vida, mas que, sempre, se constitui em um constante tornar-se (Pulino, 2008; Vasconcellos, 2008).

Com esse olhar, a infância não é mais algo único, mas diferentes vivências, um “tempo da experiência” (Campos, 2014, p. 11). Essa é a criança que aparece como novidade, que se cria em sua própria forma de estar sendo criança (Skliar, 2012). Existem, assim, inúmeras infâncias: as das crianças pobres, ricas, das crianças de rua e de outras tantas (Monteiro, 2003).

A criança, vista a partir de si, é um ser muito mais ativo e coloca-se numa posição de ser-outro muito mais radical, que nos escapa, inquietando “a segurança de nossos saberes” e questionando “o poder de nossas práticas” (Larrosa, 2000, p. 184). Essa experiência não tem um lugar certo ao qual chegar, não encontra um desfecho esperado, “sendo carregada por potenciais riscos” (Campos, 2014, p. 10).

Em razão desses riscos, os adultos podem encontrar-se inseguros e, por isso, tentar fazer da criança seu objeto, com base em suas projeções, tentando torná-la “aquilo que rejeitam de um universo ou o que não encontram em si mesmos e querem magnificar” (Dolto, 2005, p. 37). Tal projeção está longe de ser aquilo que a criança realmente é. Ela faz parte de um jogo constituído tanto pelo desejo do adulto, que, por razões muitas vezes inconscientes, a influencia de forma não controlável quanto pelo seu próprio desejo, que, muitas vezes, se cala por ser tratada como alguém incapaz (Dolto, 2005; Voltolini, 2011). Nesse ponto, ao pensarmos na criança, voltamo-nos ao inconsciente e à atuação dele.

O inconsciente, apesar de ser muito discutido dentro do campo psicanalítico, não foi um conceito inventado pela psicanálise. Foi necessário esperar até o ano de 1878 para que esse termo fosse incorporado por Freud, e, ainda assim, com um novo sentido (Kaufmann, 1996).

A chamada “descoberta freudiana” (Kaufmann, 1996, p. 264) do inconsciente foi introduzida com a ideia de tópica psíquica, também conhecida atualmente como primeira tópica, na qual é esquematizado um sistema, separado em três instâncias: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. Segundo Kaufmann (1996), essa terceira instância não mais é conotada como tudo o que não é consciente para o sujeito, como foi concebida por diversas acepções filosóficas durante muito tempo. O inconsciente da psicanálise como instância é estabelecido pela ação do recalçamento, é constituído por representações das pulsões que buscam descarregar seus investimentos e é formado por desejo (Kaufmann, 1996).

Ainda de acordo com o autor, em decorrência de várias reformulações clínicas, uma nova organização de instâncias é criada: o Isso (Id), o Eu (Ego) e o Supereu (Superego). Nessa nova tópica, o inconsciente não se localiza em um ponto específico, separado por um recalçamento originário, como era definido anteriormente. Apesar de estar aplicado, sobretudo, ao Isso, parte das outras instâncias também é qualificada como inconsciente. Isso é de muito valor, pois é com base nessa noção que outros tantos conceitos serão pensados, inclusive o de Sujeito do Inconsciente, depois desenvolvido por Lacan.

Kaufmann (1996) ressalta que o inconsciente não conhece tempo, contradição nem relações lógicas, ele persiste, mostrando-se sempre ativo e substitui a realidade externa pela realidade psíquica. Em razão desses processos do inconsciente terem tanto valor nas relações inerentes à abordagem psicanalítica, essa teoria foi escolhida para podermos estabelecer um diálogo mais profundo com as reflexões suscitadas, frente aos diversos arcabouços teóricos usados e ao trabalho realizado em campo. Afinal, foi no encontro com esse inconsciente que a psicanálise inseriu, no imaginário social, a atenção para a importância das experiências da vida psíquica da criança, mesmo quando já estamos adultos (Aragão, 2001).

A psicanálise, segundo Pontalis (1979), é, tanto em sua teoria como em sua prática, movida pela crença de que aquilo que nós chamamos de adulto é, do começo ao fim, constituído pelos conflitos, traumas, fantasias e desejos da criança. Para o autor, se pensarmos em conceitos freudianos como regressão, fixação, repetição, recalçamento, transferência, todos, sem exceção, fazem apelo à sobrevivência ativa da criança em nós.

Na abordagem psicanalítica, “os processos inconscientes são constituintes do sujeito, interferindo naquilo que cada um realiza” (Sousa, 2014, p. 21), e fazem parte das nossas primeiras relações, daquilo que pertence ao universo de ser criança. A psicanálise, então, coloca em evidência os desejos, enfatizando o individual e o social, na tentativa de que o sujeito possa se assumir como “autor de sua palavra e do seu desejo no confronto com a realidade” (Pedroza, 2015, p. 9).

Considerando essa ênfase teórica, partimos para uma explicação mais detalhada do que representa a criança sob a perspectiva psicanalítica, frente a questões basilares como o inconsciente, a sexualidade, o corpo e o desejo.

1.3. A Criança à luz da Psicanálise

A infância na psicanálise foi algo construído, primeiramente, focalizando-se no adulto. Ela começou a ser entendida pela análise das lembranças do paciente adulto e pelas teorizações sobre a sexualidade infantil, na perspectiva de sua influência sobre esse mesmo paciente (Blinder, Knobel & Siquier, 2011). As memórias da infância foram analisadas, interpretadas e, então, percebidas como um amalgama de realidade e fantasia, uma construção subjetiva inconsciente.

A fantasia passou a ocupar um “lugar teórico relevante na compreensão da constituição do psiquismo” (Zavaroni, Viana & Celes, 2007, p. 66), atribuindo à realidade psíquica um poder antes destinado apenas à realidade material. Refletir sobre essa mudança paradigmática permite-nos enxergar a ruptura que ela possibilita. O universo da infância não é algo passageiro e descartável, mas, sim, atemporal, pois ele permanece no inconsciente. Esses autores dão destaque à concepção de Freud, no artigo *História de uma Neurose Infantil* (1918[1914]/1980), quanto ao fenômeno de a infância não desaparecer no adulto. Ela é permanente, reeditada, imbuída de razão própria e constituída numa lógica interna, que é a da fantasia. O infantil conserva-se no inconsciente e está associado à pulsão, às experiências recalçadas e, portanto, à realidade psíquica, não à realidade vivida propriamente, caracterizando-se, por conseguinte, como constitutivo do sujeito.

Para Zavaroni, Viana e Celes (2007), o infantil, nessa perspectiva, torna-se um espaço de marcas de prazer e de desprazer que podem ser inapagáveis, constituídas por sensações diversas e por suas representações simbólicas, as quais perpassam o ser humano por toda a vida. Ainda segundo eles, Freud percebia o valor dos primeiros anos de vida nos processos de formação psíquica, e recorria à infância para um resgate do recalçado.

Não era apenas aquilo que o paciente recordava que Freud considerava relevante para a compreensão dos sintomas, mas, sobretudo, a infância que ficou esquecida. Mesmo quando se voltava à reconstituição dos fatos de infância relatados por seus pacientes, o que mantinha Freud ocupado com a infância era algo da ordem do recalçado. O infantil recalçado, muito mais que um relato sobre a infância, foi, desde sempre, o seu verdadeiro interesse. (Zavaroni et al., 2007, p. 66)

Entendendo a fantasia como verdade psíquica, a compreensão da infância deixa de ser vista como uma fase estanque do desenvolvimento humano, para ser uma eterna elaboração e reelaboração desse mesmo processo.

Segundo Costa (2007), a criança entra em cena, realmente, na psicanálise com o caso *Pequeno Hans* relatado por Freud em 1909, ou seja, o infantil que surge do material

recalcado do paciente adulto convive, a partir desse momento, com a infância em seu próprio instante. No papel de protagonista, a criança vai perdendo, cada vez mais, espaço como caricatura da Era Vitoriana e conquistando o de ser humano: um sujeito de desejo e de saber, atuante em sua sexualidade e em seus recalques (Dolto, 2005). Ela é vista como um sujeito que vive conflitos diante de sua sexualidade, sejam eles conscientes ou inconscientes (Freud, 1905/1996).

Aceitar que a criança carrega um conteúdo sexual, que é barrado e recalcado durante o seu desenvolvimento, cria um descompasso com a imagem caricatural da infância como símbolo da inocência e da pureza, que começou a ganhar aceitação no século XVII, com construções de conceitos que aproximavam as crianças dos anjos (Ariès, 1981). Apesar de, ainda, não ser totalmente aceito, na nossa sociedade, um saber corporal do prazer e do desejo atuante na criança, “depois de Freud, não é mais possível ignorar que a criança é um ser sexuado” (Barroso & Bruschini, 1979, p. 91).

A sexualidade é trazida pela psicanálise como uma força pulsional que está dentro da dinâmica estrutural da personalidade, cujo despertar não está na puberdade, mas, sim, no nascimento, e que designa “um conjunto de atividades sem ligação com os órgãos genitais” (Kaufmann, 1996, p. 467). Nas palavras de Barroso e Bruschini (1979), Freud segue identificando-a como “toda busca do prazer com a libido, e concebendo-a como energia vital básica” (p. 88). Essa força pulsional vincula-se a diferentes zonas erógenas, representadas pelas fases oral, anal, fálica e genital. O desenvolvimento psicosssexual está relacionado ao prazer construído nessas zonas erógenas, e, por isso, é saudável que as crianças explorem o mundo a partir de seu corpo, curiosas diante dele e fisicamente ativas diante do mundo. A manifestação do corpo e a da sexualidade fazem parte do seu desenvolvimento.

A criança, para a psicanálise, é o início de uma construção simbólica e, no início, essa construção perpassa uma estimulação afetiva do toque, do olhar, do manuseio, da fala, ligada ao cuidado corporal. O bebê tem um corpo eroticamente fragmentado, pulsante, desordenado e desejante, ou seja, a criança é um ser que vive seu prazer e sua sexualidade ainda fora de uma ordenação determinada culturalmente pela sociedade. E é nessa constituição corporal que a sexualidade da criança é diferente da do adulto, pois ela usa o seu corpo como um corpo de desejo, como objeto de satisfação (Costa, 2007).

Freud (1905/1996) defende que:

A criança não se serve de um objeto externo para sugar, mas prefere uma parte de sua própria pele, porque isso lhe é mais cômodo, porque a torna independente do

mundo externo, que ela ainda não consegue dominar [...]. (p. 171)

O corpo é construído nas relações afetivas. Metaforicamente, pode-se dizer que ele se nutre delas, pois o alimento oferecido pela figura materna, ou pelo substituto desta mãe, não é apenas ingerido, mas, segundo Dolto (2013), evocado pelo choro e identificado com aquela figura e com um seio que apazigua a fome. Nesse tempo, existe, então, um alguém, um outro que cuida e que nomeia aquele pequeno corpo, aquela linguagem de choro, aquele ser (Dolto, 2013). Então, assim como “o corpo da mãe é a origem do conforto, alimento e vida” (Costa, 2007, p. 35), existe um outro corpo sendo construído e construindo-se por meio desses vários significados: temos uma grande relação afetiva corporal.

A criança é, pois, entre tantas outras complexidades, um corpo afetuoso. Quando ela recebe aquilo de que sente falta, o prazer instala-se; quando ela se depara com a falta, vive o desprazer. Nesse movimento, ela começa a criar os seus próprios recursos para suportar a frustração do desejo, e esses recursos são criados por meio do brincar. É brincando que ela vai tolerar sua angústia de falta de controle sobre o mundo.

2. O BRINCAR

O brincar encontra diversas definições em nossa cultura. Em uma perspectiva adultocêntrica, ele tem sido visto como algo “bastante trivial e irrelevante, o extremo polar do trabalho” (Moyle, 2002, p. 28). Já no contexto da criança, segundo a autora, ele pode ser o fundamento de um pensamento sério, a essência de sua concentração.

Para a autora, o brincar é uma das formas pela qual os humanos e os animais exploram uma dimensão abrangente de experiências em diferentes espaços e situações, para os seus diversos propósitos. As autoras Tunes e Tunes (2001) atribuem ainda mais importância ao brincar quando se referem a esse processo como fundamental na infância “para que um mamífero tenha êxito na vida adulta” (p. 80), argumentando que, quando os mamíferos, de forma geral, brincam, eles se desenvolvem, tornando-se mais capacitados para sobreviver.

Huizinga (1971) discute, em seu livro, essa questão da brincadeira como um fenômeno mais próximo do biológico ou do cultural, e, apesar de reconhecer que existe alguma finalidade biológica nessa atividade, ele aponta que ela é de natureza e significado cultural. Para o autor, o jogo atribui sentido e transcende as necessidades imediatas.

É nesse brincar que refletimos sobre o desenvolvimento da criança e que ele é visto como não apenas necessário, mas vital para o desenvolvimento “do organismo em si e para

o seu amadurecimento como ser social” (Stevens, 1977, p. 242). Esse argumento é, também, sustentado por Moyles (2002), que defende o processo do brincar como uma parte fundamental tanto do desenvolvimento quanto da aprendizagem social e intelectual.

Ao considerarmos a perspectiva da conexão do brincar com desenvolvimento, revela-se uma possibilidade de aproximação do brincar com os espaços de aprendizagem. Ele tem sido usado em situações educacionais, na condição de instrumento didático, permitindo, ainda, que adultos sejam capazes de aprender sobre as crianças e suas necessidades, promovendo, desse modo, novas aprendizagens (Moyles, 2002).

De acordo com a pesquisa da autora, o aprendizado da linguagem, por exemplo, pode tornar-se bastante facilitado quando um adulto brinca com a negociação de seus significados. Isso porque existe uma relação estreita entre o brincar e a linguagem, pois ele também é uma forma de “comunicar, compartilhar e negociar significados” (Moyles, 2002, p. 55).

As situações lúdicas podem esclarecer palavras e conceitos, mas isso se, verdadeiramente, a educação for centrada na criança. Na perspectiva de Hall (1987), uma aprendizagem baseada no brincar deve ser iniciada pela criança para que, então, o professor a leve adiante. No entanto, o autor observa que isso não é o que acontece grande parte das vezes. Ele, ao escrever sobre o processo de alfabetização, critica a postura de educadores que proporcionam experiências voltadas, apenas, a práticas instrucionais escolares, sem sentido, ou seja, sem qualquer apelo significativo para as crianças. Tais experiências de alfabetização têm pouco ou nenhum relacionamento com o mundo fora da sala de aula (Hall, 1987).

Nesse formato, o brincar tem um papel pedagógico. No entanto, muitas vezes a brincadeira tem sido usada apenas como instrumento didático no aprendizado de um conteúdo específico (Pedroza, 2012). Seguindo essa função, encontra-se o desejo de pais e de educadores de tornar a criança cognitivamente mais apta. Mesmo que o foco seja na criança, ainda assim, o que temos é uma regência do adulto, que participa não como companheiro, mas como dirigente. É uma proposta válida diante de algumas demandas escolares e sociais.

No entanto, outras demandas, entre as quais, o desenvolvimento da autonomia, criatividade, aproximação com outros, podem ser atendidas sem o propósito pedagógico, pois

ao privilegiar os aspectos cognitivos, o professor se descuida das suas necessidades e dos alunos de serem amados, de se sentirem seguros, de descobrir e explorar o

mundo, de manifestar seus desejos e de encontrar prazer naquilo que faz. (Pedroza, 2012, p. 228)

É necessário, portanto, a criação de espaços diversificados para a brincadeira para além desse propósito dentro da escola (Pedroza, 2003).

2.1. O Brincar e o Desenvolvimento da Criança

O desenvolvimento da criança perpassa uma rápida inserção e atuação cultural que a antecede em milhares de anos, uma aquisição de controle das pulsões e de adaptação à sociedade (Aragão, 2001). Para Huizinga (1971), o lúdico cumpre uma função significativa, que permite a elaboração de determinado sentido. Assim, o brincar “assume um papel essencial, porque se constitui como produto e produtor de sentidos e significados na formação subjetiva da criança” (Pedroza, 2003, p. 107).

Nessa construção da brincadeira como algo próprio da cultura da criança, o brincar como sua atuação no mundo foi ganhando cada vez mais relevância científica, sendo considerado pela psicologia um aspecto relevante para o estudo do desenvolvimento humano.

A brincadeira existe, no entanto, muito antes de termos o conceito de infância atual, mesmo porque até ele se encontra em transformação constante. A dinâmica cultural e histórica é transformadora, modificando nossas práticas, nossa constituição identitária e nossa posição de sujeito. Portanto, pensar o brincar é pensar em sua construção temporal e em sua apropriação pelos diversos grupos e sujeitos em constante mutação.

Ariès (1981) analisa a brincadeira como um dos fatores que evidenciam a distinção do que foi sendo estabelecido como pertencente ao grupo da infância, em contraste ao que pertence ao mundo do adulto. No início do século XVII, não existia uma grande diferença entre as brincadeiras que eram reservadas às crianças e aos jogos dos adultos. Os universos culturais misturavam-se bastante, a não ser quando se tratava de crianças muito pequenas, pois essa imbricação não se estendia a elas.

Muitos dos brinquedos, por exemplo, nasceram do “espírito de emulação das crianças” (Ariès, 1981), sendo miniaturas do universo adulto. Para o autor, a criança não era a única que se servia de reproduções de objetos em miniatura. O bibelô antigo era, ao mesmo tempo, arte popular e brinquedo, assim como a boneca, que servia a meninas, mas era usada especialmente por mulheres como manequim de moda.

Com foco no objeto que transita tanto no universo adulto como no brincar da criança, podemos compreender essa atividade, compartilhando a visão de Kishimoto

(2002), como parte de uma apropriação cultural e, portanto, da construção do sujeito. Ao mesmo tempo, o brincar forma a cultura, inserindo-se como prática nela, atribui-lhe significado e constrói seu sentido. Dessa maneira, quando a criança brinca, está aprendendo “a controlar um universo simbólico particular” (Kishimoto, 2002, p. 23), responsável por constituir uma cultura lúdica, o conjunto de referências intersubjetivas que nos permite interpretar determinada atuação como um brincar.

Em relação à apropriação-inserção na cultura, vemos, por exemplo, no século XVI, que o Rei Luís XIII brincava com seus soldadinhos, montando ações militares, e com suas bonecas, casando-as (Ariès, 1981). Uma criança, nos dias atuais, brinca de papai e mamãe, representando esses personagens com base em seu universo simbólico e cultural, ou seja, ela atua a partir de um conjunto de procedimentos e de referências que torna a brincadeira possível, interpretada com essa significação de faz de conta (Brougère, 2008).

Devemos ficar atentos, no entanto, para o fato de o brincar não ser uma reprodução, ou mesmo produção, simples de faz-de-conta das vivências da criança. Segundo Dolto (1999), ele é mediador de desejos e traz consigo uma variedade criativa em sua expressão, em sua formulação de regras e trapaças, ou seja, é uma atividade muito complexa para ser analisada de maneira simplista. Outro argumento que reforça a complexidade do faz de conta da criança é o de Huizinga (1971). Ele defende que, ao brincar, a criança representa, sendo essa a realização de uma aparência, dentro da mais perfeita seriedade, pois ela sabe que aquilo é um jogo.

Podemos dizer que a brincadeira não só é parte da cultura, um pedaço da história humana, mas ela é, igualmente, uma prática cultural com toda sua dinamicidade de atores, espaços e significados, bem como uma forma de organização do sujeito. Na brincadeira, do mesmo modo, constrói-se e transmite-se a história da humanidade. Pela dimensão de sua presença nos diferentes espaços sociais e etários, observa-se que ela tem ocupado, atualmente, um lugar de fascínio (Smith, 2006).

2.2. O Brincar na Psicanálise

O brincar como um espaço de criação cultural por excelência foi um pensamento recuperado pela psicanálise. Dentro do pensamento psicanalítico, é no lugar da brincadeira que o sujeito tem permissão de “criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura” (Brougère, 1998, p. 19). Isso é possível porque o brincar, como representante da atividade cultural, não se limita a relações simples com o real. Nesse espaço de criação, um mundo imaginário é construído e levado muito a sério em termos de investimento de

afetos. Ao fazer isso, a criança comporta-se como um poeta, pois apesar de distingui-lo da realidade claramente, cria um mundo só seu, transpondo coisas do universo em que vive para um novo, de acordo com seus desejos (Freud, 1908/1996).

Na psicanálise, inicialmente, a brincadeira da criança foi estudada por Zsigmond Pfeifer, da Sociedade Psicanalítica de Budapeste (Freud, 1920/1996). Ele investigou a expressão das funções eróticas das crianças no brincar, porém, foi com a obra de Freud, *Além do princípio do Prazer* (1920/1996), que o brincar começou a ser analisado no seu motivo econômico, considerando as produções de prazer e desprazer envolvidas no ato. O autor construiu uma interpretação do ponto de vista das representações, dos objetos e da energia libidinal, ao observar a brincadeira de uma criança com 1 ano e meio de idade. Naquele momento, o brincar foi percebido por Freud como uma atividade significativa da criança.

Ao falar sobre o jogo do Fort-Da, Freud (1920/1996) faz uma reflexão acerca da brincadeira como processo de simbolização. Essa simbolização faz parte de uma passagem entre princípio do prazer e princípio de realidade, na qual a criança começa a ter de elaborar certas angústias. Originariamente, a angústia das crianças é a expressão da falta da pessoa amada (Freud, 1905/1996). A ausência da mãe e o desejo de tê-la por perto levaram a criança a uma situação de desprazer, de desconforto, não só acerca da insatisfação do seu desejo, mas de sua passividade diante das ações da mãe.

A criança consegue, então, certo equilíbrio nesse processo angustiante por meio da brincadeira de fazer sumir e aparecer um carretel. Na brincadeira, ela não é mais passiva; ela é ativa diante da situação, e “por meio das pulsões de autopreservação do ego, o princípio do prazer vai sendo substituído pelo princípio de realidade” (Sousa, 2014, p. 8). Assim, por mais que exista ainda sofrimento no brincar da criança, o controle retorna de algum modo para ela, aliviando suas tensões frente à realidade, o que representa outra forma de obtenção de prazer, que é a elaboração.

Freud (1931/1996) fala que é possível observar que uma impressão recebida de forma passiva, tende a evocar nas crianças uma reação ativa, chamando esse movimento de anulação. Na concepção do autor, existe uma necessidade de a criança dominar o mundo ao qual se acha submetida, e, eventualmente, ela acaba por repetir suas impressões, mesmo as desagradáveis, para que assim possa se colocar no papel de sujeito ativo, anulando, em algum grau, a experiência passiva. Nessa perspectiva, “o brincar expressa aquilo que o sujeito que brinca traz no fundo de si mesmo, o que o atrapalha, o que o tortura; resumindo, o brincar tem um sentido” (Gutton, 2013, p. 57).

Muitas vezes, o brincar pode tornar-se agressivo e hostil, e Freud (1920/1996) relacionou isso com a pulsão de morte. Essa pulsão refere-se à destruição do objeto e sua posterior dominação, e seu par dual, a pulsão de vida, refere-se à corporificação da vontade de viver. As duas pulsões atuam juntas e são base constituinte do sujeito.

A brincadeira transforma angústia em prazer: assim defende Melanie Klein (1991), uma autora muito importante no cenário psicanalítico, pois foi quem tornou possível a aplicação do método da psicanálise em pacientes psicóticos. Ela viu a brincadeira como instrumento terapêutico, no que ela revelava em termos de material para análise.

Considerando a brincadeira como expressão simbólica da fantasia inconsciente, Klein (1991) construía um espaço de análise fora da primazia da fala. Na interpretação da brincadeira, ela, por vezes, conseguia que a criança simbolizasse seus conflitos sexuais. Segundo Baranger (1991, p. 180), é a atividade simbolizadora “que permite às crianças inventarem os personagens que intervêm em seus jogos e distribuir-lhes os papéis que necessita a expressão de suas fantasias”. Assim, após essa expressão a criança começava a retomar seu desenvolvimento psicosexual.

Klein (1991) percebeu em seus trabalhos com crianças muito pequenas ou psicóticas que a relação delas com a realidade compartilhada é fraca, e que as associações livres pela fala – principal instrumento para a análise de adultos – não são suficientes. Existem diferenças nas produções mentais da criança quando comparada ao adulto, e, por conta dessas diferenças, não é possível usar a mesma técnica. A criança, definida como um perverso-polimorfo no pulsional é, também, polimorfa em seus meios de expressão, pois a linguagem verbal ainda é um campo pouco dominado por ela. Há, portanto, que se respeitar e valorizar outros modos de expressão da criança, pois ela é um ser de linguagem (Blinder, Knobel & Siquier, 2011).

Em vez de presumir que o grupo que não usa a mesma linguagem do adulto não pode ser analisado, Klein construiu um caminho para as associações e para o entendimento do inconsciente das crianças. Esse caminho foi a técnica da Análise da brincadeira, tendo em vista que “a criança expressa suas fantasias, seus desejos e sua experiência real de forma simbólica, por meio de brincadeiras e jogos” (Klein, 1991, p. 29). Assim, “o jogo pode ser visto como uma forma básica da comunicação infantil, a partir da qual as crianças inventam o mundo e elaboram os impactos exercidos pelos outros” (Pedroza, 2003, p. 108).

Para Klein (1960), essa expressão da comunicação infantil é muito parecida com outra linguagem, que guarda total familiaridade com a psicanálise: a linguagem dos

sonhos. Para a psicanálise, no sonho, não existe apenas o simbolismo. Analisar somente isso seria fragmentado e incompleto. O símbolo é apenas uma parte de um trabalho muito maior. No trabalho onírico, há deslocamento, condensação, ou seja, os conteúdos transformam-se para que eles possam caber no universo dos sonhos, sem causar grandes perturbações, no intuito de que o sono continue sem interrupções, protegido.

Devemos, então, pensar a brincadeira como pensamos o sonho, levando em consideração a situação total e os diversos mecanismos de representação que ele emprega (Klein, 1960). Se desejamos compreender a criança, temos de analisar sua brincadeira em relação a todo o seu comportamento, desde o conteúdo do jogo que escolhe, até a forma como ela brinca ou abandona uma brincadeira, pois existe um método na construção dessa atividade. Para que os sentidos apareçam, a autora defende que interpretemos as brincadeiras como interpretamos os sonhos. Assim, será possível termos acesso às experiências e fixações mais reprimidas, para ajudar no desenvolvimento da criança.

Uma questão importante que Klein traz para o brincar é a sexualidade que ele envolve. O brincar possibilita construir uma metáfora do físico e pensar a sexualidade nesse processo é muito importante desde a infância, pois ela se expressa na criança, dia após dia, por meio de seu corpo e da linguagem própria dele.

Dolto (2005) esclarece que, sendo a metáfora do físico o psiquismo, ele deveria apresentar-se amadurecido na puberdade, pois é quando o sentimento de responsabilidade se desenvolve para o ato sexual. Esse ato comporta “ressonâncias emocionais, afetivas, sociais e psicológicas” (p. 20). Portanto, desde a infância, a sexualidade deve ser considerada, não como algo bom nem mau, mas como um constituinte do humano.

Para a autora, ser preparado para tomar a responsabilidade de seus próprios atos é, também, preparar-se para relacionar-se com outros seres sexuados. É criar uma educação que respeite a dignidade do próprio corpo, como algo nobre em todas as suas partes. Um corpo com o qual devemos ocupar-nos, assumindo o que vem dele, educando-nos dentro de uma ética estruturada do desejo, que não sejam desejos inominados e mascarados quando sentidos (Dolto, 2005).

Dentro dessa lógica da valorização do corpo, temos Winnicott (1975), que traz outra discussão muito importante em relação ao que vinha sendo trabalhado até então por Melanie Klein e outros psicanalistas de crianças. Para esse autor, o foco estava muito na utilização do material advindo da brincadeira. Ele, então, propõe um novo olhar, agora no brincar em si.

O conteúdo do brincar deixa de ser o que ele carrega de mais importante. Para

Winnicott (1975), o que importa é a presença da criança, num estado de quase alheamento, em um lugar que não pode ser abandonado facilmente, entre a realidade psíquica, que é a realidade interna da pessoa, aquilo que não é compartilhado, e a realidade compartilhada. Este, para o autor, é o espaço do brincar.

O brincar pode ajudar o sujeito a construir-se historicamente, ou seja, algo para além da pura revelação de sintomas (Paolo & Barros, 2010). Como afirmava Winnicott (1975, p. 71) o brincar pode ser visto como produção de sentido, uma experiência criativa em que a criança vive o “interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”.

Pela brincadeira, a criança encontra a chance de “experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida”, conforme afirma Pedroza (2005, p. 62). Para a autora, quando brincam, as crianças vivem simbolicamente suas representações de mundo, podendo organizá-las, desorganizá-las e ressignificá-las.

A importância do brincar mostra-se bem evidente quando, algumas vezes, diante de um conflito psíquico muito forte ou de um sentimento de desamparo, a brincadeira é interrompida e dá lugar a atuações destrutivas, como forma de descarregar a tensão pulsional sobre os objetos externos (Marin, 2002; Marty, 2012). Essa atuação é uma busca de preservação do eu, mas que pode desconstruir os laços interpessoais. Insistindo no brincar como essa possibilidade do sujeito lidar com a agressividade de forma criativa, Winnicott (1971) esclarece que a criança pode simbolizar seus conflitos, não precisando atuar de forma destrutiva e preservando, por conseguinte, seus laços sociais.

Winnicott (1975), em *O Brincar e a Realidade*, enfatiza que a brincadeira é uma atividade universal e própria da saúde, conduzindo aos relacionamentos grupais e podendo ser uma forma de comunicação consigo e com outros. É uma forma de comunicação e de ser não alienante, pois aproxima o sujeito do grupo e, ao mesmo tempo, do seu desejo. Por ter essa função tão vinculante, o brincar torna-se uma experiência que extrapola a categoria de importância, para entrar na esfera da necessidade humana (Pedroza, 2005).

Quando a criança brinca, ela tem consigo uma possibilidade criativa de ser no mundo, pois a brincadeira é:

uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo. A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto

e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança (Pedroza, 2005, p. 62).

2.3. Importância do Outro no Brincar

O eu não está apoiado apenas em um referencial interno, mas, igualmente, em um externo, incluindo, dessa maneira, o outro. O eu ganha existência em cima do que o outro atesta que vê (Pinheiro, 2002). O eu pode, mais tarde, alcançar uma separação mental que o capacite fazer a diferenciação do seu *self* em algo pessoal e independente (Winnicott, 1983), mesmo que essa seja uma independência relativa. Tal relatividade fica mais compreensível ao tratar a independência como um viver, às vezes, sem precisar do cuidado real, mas, ainda sim tendo um acúmulo de recordações do cuidado (Winnicott, 1983).

A preocupação com o outro é evidente, “pois não há eu sem nós” (Ehrenberg, citado em Pinheiro, 2002, p. 23). Isso significa que o eu é formado, inicialmente, por essa interação feita pela díade mãe-bebê – pois, segundo Winnicott (1983), o bebê e o cuidado materno juntos formam uma unidade – e, depois, pelas relações objetais secundárias.

Na primeira fase do desenvolvimento, o cuidado materno é baseado no fato de a mãe colocar-se no lugar de seu bebê. A criança deve ver-se nessa mãe e vice-versa. Essa integração é o primeiro aspecto do desenvolvimento do eu. Winnicott (1982) chega a afirmar que, nesse estágio, não existe um eu independente na criança. O eu do bebê é complementado pelo eu materno.

O natural do ser humano é o brincar, pois essa atividade facilita o crescimento, a socialização e pode ser utilizado como forma de comunicação ou consigo mesmo, alguma parte do eu (*self*), o ego observante, ou com outra pessoa (Winnicott, 1975).

No entanto, a posição de quase alheamento em que a criança se coloca ao brincar, não admite de forma fácil, também, que qualquer outro a invada. Ela é quem decide aquilo que, dentre objetos e fenômenos provenientes da realidade externa, irá trazer para dentro da brincadeira. Afinal, quando uma criança brinca, ela cria uma situação em que pode elaborar seu confronto entre o mundo da realidade e o da imaginação, e esse é o caminho que ela percorre em direção a constituir-se como sujeito (Lyra, 2003). As crianças sentem-se mais confortáveis quando estão brincando sozinhas se estiverem na presença de um outro, mesmo que este não esteja participando da brincadeira. Elas se sentem seguras assim ou quando estão com uma pessoa que se sente livre, disponível, no sentido acolhedor da palavra, para brincar e que é capaz de ser brincalhona (Winnicott, 1975).

Muitas vezes, quando brincamos ativamente com uma criança, ou seja, sem uma

disciplina auto-imposta de abster-se, estamos cultivando um terreno fértil para o aspecto criativo da experiência lúdica. Esse aspecto pode ser eliminado, ou simplesmente inibido, em alguns momentos, diante de uma não participação imposta (Winnicott, 1975).

Ao brincar com a criança, participar de sua criação, seguimos no sentido do seu desejo, não apenas respeitando, mas legitimando-o. A ocupação mais intensa da criança é brincar, e ela o faz criando um mundo próprio, por isso, é necessário o cuidado de ajustar-se às atividades lúdicas da criança. Ela investe nessas atividades muitos afetos, obedecendo aos impulsos de elaborar algo psiquicamente. Assim, a criança vai constituindo-se como sujeito do seu próprio desejo na brincadeira.

O brincar tem um espaço e um tempo. O espaço do brincar é chamado de espaço potencial, que era originariamente um espaço entre figura materna e bebê (Winnicott, 1975). O papel da figura materna, na relação com a brincadeira, é muito discutido na psicanálise. Winnicott traz a figura materna como primordial no desenvolvimento da criança, atrelado ao desenvolvimento do brincar. Ela é a figura original desse outro que pode ajudar a construir a brincadeira.

Quando a figura materna está sensível aos sentimentos da criança, ela proporciona palavras, de forma atenta, nomeando a dor, o sentir-se mal, o momento em que o corpo se machuca e, também, atribuindo, ocasionalmente, a um brinquedo a causa de uma dor, inclusive colocando-o na posição de mau. Fazer isso é dar sentido ao mundo em que a criança está imersa, atribuindo, com frequência, a algo de fora (projeção) a sensação ruim. Essa atuação do outro permite a progressiva integração da criança e sua própria função de continência (Delouya, 2005).

Na relação mãe-bebê, a mãe suficientemente boa está preparada para participar do processo de devolver aquilo que foi abandonado pelo bebê, diante do jogo da criança de repudiar e aceitar seu objeto. A mãe organiza-se para apresentar ao bebê aquilo que ele está pronto para encontrar, acompanhando um movimento de oscilação entre ser o que o bebê quer e ser encontrada pelo que ela própria é (Winnicott, 1975). Nesse estado de confiança que se desenvolve na criança diante dessa relação, cria-se o espaço potencial que une mãe e bebê. E esse espaço é o espaço da brincadeira.

O brincar é da ordem da saúde. Portanto, quando a criança não brinca, o adulto deve primeiro atender a essa questão. Winnicott (1975) coloca o psicoterapeuta no papel de acolher esse sintoma. Ele chama atenção justamente para a necessidade de o terapeuta, diante da incapacidade da criança de brincar, não sentir-se tentado a interpretar fragmentos, mas, antes, ver o não brincar como sintoma, voltando sua atenção para isso.

No entanto, acolher uma criança que não brinca e atender a essa questão, sem a necessidade de interpretá-la, pode ser feito por qualquer adulto livre, disponível e capaz de brincar. Winnicott (1975) defende isso de maneira muito clara ao dizer que seria uma visão muito estreita pensar a psicanálise como único meio de fazer uso terapêutico do brincar. O adulto não estaria aplicando o método psicanalítico de análise. Porém, sua atitude já seria, por si só, terapêutica, pois recuperar o brincar é um caminho para recuperar a saúde.

Em razão das relações transferenciais, outros adultos podem ocupar o lugar de confiança construído pela figura materna, possibilitando à criança o desenvolvimento afetivo em outros ambientes e com outras pessoas. O desenvolvimento por intermédio do brincar torna-se, então, descentralizado e, conseqüentemente, expandido.

O outro respeita o brincar da criança, mas também introduz o seu próprio brincar. Esse relacionamento que nasce do brincar conjunto faz com que a criança aprenda a diferenciar-se e diferenciar os vários outros com quem ela terá de relacionar-se de formas sempre muito distintas. Diante disso, parece-nos que a função adaptativa, antes exercida pela figura materna, pode passar a ser exercida por outras pessoas, em razão da transferência.

Refletindo um pouco sobre as relações transferenciais, podemos dizer que a criança é sujeito, mas tem, ainda, uma parte de si que é objeto de um outro – pai, mãe ou substitutos (Dolto, 2005). Nesse sentido, é fundamental que ela seja confiada por seus responsáveis, de quem ainda é objeto em alguns momentos, a um outro, quando temporariamente afastada deles. Esse outro ao qual ela é confiada pode ser, por exemplo, a professora. A criança, que é também sujeito de seus pais ou substitutos, identifica-se com esse corpo temporariamente ausente, e, então é capaz de ser um sujeito da relação com a professora (Dolto, 2005).

Tendo isso em vista, podemos perceber que a criança não tem exatamente a mesma relação que tem com seus primeiros outros, quando se relaciona com uma figura transferencial. Continuando com o exemplo da professora, ela foi um outro investido e designado pelos pais, para assegurar a substituição temporária deles. Essa substituição é importante para que se constitua em uma figura mediatizadora da criança com outras pessoas, inclusive outras crianças, e com o mundo.

O processo educativo das crianças abarca identificações inconscientes, fazendo dos educadores figuras de referência importantes no cenário escolar (Assis & Oliveira, 2003). Existe, então, uma necessidade do outro para além do brincar sozinho, pois a criança “precisa de uma pessoa capaz de dar sentido às emoções primitivas, na apreensão sensorial

[...] precisa ter a experiência da continuidade da existência para poder dar significado às experiências e chegar a configurar o sentido de si mesma” (Lisondo, 2003, p. 25).

No entanto, Huizinga (1971) faz uma análise interessante sobre a capacidade de brincar. O autor esclarece que, antes da Revolução Industrial, caracterizada pelo trabalho e pela produção como grandes ideais, o lúdico tinha muito espaço em todas as expressões culturais, estando presente em todas as civilizações. Porém, a partir dela, surge um profissional despido do lúdico, da espontaneidade. E, então, se assim o profissional da educação se posiciona na sua relação com a criança, ele, simplesmente, não pode ser educador, segundo Freud (1913/1996), pois não é capaz de participar da vida psíquica da criança.

2.4. Importância dos Objetos Lúdicos para o Brincar

Quando pensamos na educação de uma criança, não questionamos a importância da capacidade de usar objetos. Ao se alimentar, a criança começa a aprender a usar talheres; para desenhar, ela aprende a usar lápis, borracha, canetinhas, pincéis. Desse modo, vamos inserindo-nos no mundo dos objetos: roupas, calçados, entre outros. No brincar, também é “necessário que nos preocupemos com o desenvolvimento e o estabelecimento da capacidade de usar objetos” (Winnicott, 1975, p. 122), tanto quanto ficar atentos à incapacidade de usá-los, no caso em que isso seja um fato.

O objeto do brincar é o brinquedo: nada além de um objeto que atende ao imaginário da criança e à sua necessidade transformadora (Parreiras, 2006). O brinquedo não carrega regras como o jogo. Seu uso deve ser determinado por quem brinca (Kishimoto, 2005), e essa flexibilidade acaba por servir de suporte ao brincar e a tudo aquilo que o brincar implica. Segundo Pedroza (2005, p. 64), “acredita-se erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando, na verdade, acontece o contrário”. O brinquedo não carrega em si um conteúdo determinante. A possibilidade do brincar, a partir da subjetividade da criança, é o que constrói o sentido.

Um fator importante no brincar é a aceitação da privação da figura materna. Isso fica muito claro na análise de Freud em relação ao Fort-Da, em que a criança elabora a falta da mãe. Assumir a falta da mãe que tem de se ausentar é importante para a criança brincar e progredir em seu desenvolvimento (Gutton, 2013).

Na análise de Freud, a criança era considerada “um bom menino” (Freud, 1920/1996, p. 25) por não incomodar os pais à noite, obedecer às ordens e nunca chorar quando a mãe o deixava. O que Freud demonstrou com esse caso é que não existia choro,

não existia fala, mas existia comunicação, uma comunicação pelo brincar. A criança, diante da sua angústia, tinha um movimento de vida, de prazer, que a conectava com o mundo. Ela fazia desaparecer e aparecer aquilo que ela podia controlar, aquilo que estava sob o poder do seu corpo, um carretel que, pelo brincar, tornou suportável o incompreensível.

No entanto, mesmo que a criança encontre um movimento de tentar assumir a falta, é difícil para a figura materna colocar-se no lugar da falta ou simplesmente deixar a criança simbolizar essa falta por meio da brincadeira. Muitos não aguentam ver a criança brincando e a interrompem ou interferem constantemente, controlando o brincar por meio de indicações e proibições no fazer dela.

Essa constante interferência pode não retirar a criança da posição de objeto materno. Por outro lado, quando é indicado um objeto com o qual essa criança pode realmente entregar-se ao brincar, pode manipulá-lo da sua maneira, sem grandes interferências do desejo do outro, está sendo dito implicitamente que a criança não é mais objeto desse outro (Gutton, 2013). Quando a figura materna aceita ser privada da criança-objeto, ela está aceitando a criança como um sujeito também capacitado para modificar o mundo, que atua com seu desejo nele.

O investimento no objeto com o qual se brinca é importante, pois ele se torna um substituto simbólico que pode sofrer as ações da criança. Há o estabelecimento de uma equivalência entre “o objeto inicial de um desejo e um objeto substitutivo, este tornando-se símbolo daquele” (Baranger, 1981, p. 179). O brinquedo que simboliza a figura materna é motivo de atenção, e a criança precisa dessa representação, desse fragmento de mãe que ela pode dominar (Gutton, 2013).

Essa dialética mãe/brinquedo pode mostrar-se problemática para aqueles que, de alguma forma, significam isso como uma retirada de privilégio na cena objetal. Essa escolha pelo simbólico pode gerar uma ferida narcísica, e a criança pode sentir isso. A criança que aceita essa posição de corresponder aos desejos é, conseqüentemente, perturbada por essa problemática.

Assim, o investimento num objeto presente no brincar é necessário. Isso valoriza a autonomia e a simbolização da criança, além de colocá-la em um lugar de ação não proibido, em que o corpo simbólico é manipulado como brinquedo, “enquanto o corpo real está ausente” (Gutton, 2013, p. 69).

O brinquedo, objeto exterior ao sujeito, inserido no espaço e no tempo; resume uma projeção fantasística no mundo dos objetos. O brinquedo é um objeto simbólico

caracterizado pela presença de sua manipulação e ausência de seu significado. Através do brincar, a criança penetra no mundo do simbólico, a mãe sendo o primeiro objeto a ser substituído. Na relação dual inicial entre a mãe e a criança, o brinquedo se introduz como elemento terceiro mediando o diálogo (Gutton, 2013, p. 70).

A importância do brinquedo também se mostra em sua utilização como extensão do corpo da criança. O brinquedo pode ser usado como instrumento para agredir, acariciar, conectar-se com o mundo, sem que o corpo seja colocado em risco. Todas essas possibilidades projetivas do brinquedo o tornam um objeto carregado de afetos, muito construtivo para o brincar, pois mantém o Eu da criança protegido.

O brinquedo, segundo Aberastury (1992), possui muitas das características dos objetos reais. Porém, por seu tamanho e pelo exercício de domínio que a criança tem sobre ele, o brinquedo transforma-se num instrumento para dominar simbolicamente as situações penosas, difíceis ou traumáticas que se engendram na relação com os objetos reais. O fato de ele ser, também, substituível, permitindo que a criança repita, quantas vezes desejar, as situações prazerosas e dolorosas que ela não poderia reproduzir no mundo real, torna-o um grande suporte para a afetividade.

Não obstante todas as questões apresentadas a respeito da importância do brinquedo, não pretendemos estabelecer nenhuma relação de dependência entre o brincar e o brinquedo. O brincar é independente. Ele, por si só, já é um processo de saúde. O que buscamos ressaltar com esses argumentos foi a possibilidade de o brinquedo carregar uma importância simbólica para a criança e ajudá-la em seus processos subjetivos. É um objeto que pertence ao universo cultural da infância, pode fazer parte do brincar e deve, por isso, ser respeitado em suas possibilidades de representação.

2.5. O Direito da Criança de Brincar

O direito da criança foi sendo construído, assim como a própria ideia do que representaria a infância em termos de tempo, de ocupação dos espaços sociais, de cultura e de subjetividade. Diante das transformações no modo de se perceber a criança, ela começou a ser pensada em outras instâncias da sociedade, sendo uma dessas a legal. Várias conferências, cartas constitucionais e códigos foram sendo criados a fim de pensar sobre esse grupo social e protegê-lo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) é um desses códigos que determina o tratamento social e legal a ser oferecido às crianças e aos adolescentes. Ele é

próprio do nosso País, mas está de acordo com o direito internacional, pelo qual foi influenciado. Como é possível percebermos, o envolvimento com o que a criança representa não é algo pontual, mas o resultado de um processo, em desenvolvimento, de reflexão social abrangente.

O Estatuto, também conhecido como ECA, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, sendo sua função, justamente, assegurar essa proteção e a cidadania, em decorrência do disposto na Constituição promulgada em 1988. Ele foi regulamentado pela lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

O ECA tem sua criação inspirada no acolhimento da Doutrina de Proteção Integral, a qual entende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. Para Cardozo (2011), a doutrina não reafirmou, simplesmente, o texto da Constituição de 1988. Ela recepcionou um novo paradigma em relação ao direito desses sujeitos, regulamentando a norma constitucional e buscando sua efetividade. A criação do ECA resultou de um processo longo de amadurecimento político e social, momento em que crianças e adolescentes passam a ser consideradas em sua posição de sujeitos de direitos, ao invés de serem tratadas como objetos de proteção (Cardozo, 2011).

Apesar dos avanços ideológicos, nem tudo que o texto determina é cumprido. No Capítulo II, *Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade*, no artigo 15, é posto que

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Brasil, 1990).

Quando o adulto respeita a criança, da mesma forma como a criança deve respeitar o adulto, é possível um trabalho em conjunto para o desenvolvimento. Colocar-se numa relação em que existe um reconhecimento mútuo do lugar de sujeito do outro é criar uma relação de liberdade. Dessa forma, aprende-se a trabalhar com a cooperação, em vez de dentro de uma ordem de competição, e a ter uma experiência democrática, com o intuito de não se repetir a lógica opressiva. Essa é uma ideia de educação em direitos humanos, e ela é construída por meio do diálogo (Silva, 2010). Esse diálogo pode ocorrer em diversos espaços, inclusive o escolar.

O direito à liberdade da criança e do adolescente compreende diversos fatores. No artigo 16, essa questão é mais bem delineada, e é posto que a liberdade incorpora um direito básico, que é o direito de brincar.

A ordem e o trabalho sistemático fazem parte da realidade do adulto. Para as crianças, essas questões são estranhas, pois se apresentam como fúteis em sua

subjetividade e, portanto, não atribuem a elas qualquer importância (Korczak, 2009). O trabalho da criança, na verdade, é o brincar, por ser este o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve (Isaacs, 1929).

No entanto, o direito da criança de brincar pode nem sempre ser respeitado. Ele é invadido com certa constância pelo adulto, que impõe seu desejo sobre o desejo da criança. Segundo Dolto (2005, p. 176), “os adultos reprimem em si a criança, ao passo que visam a que a criança se comporte como eles querem”. Muitos adultos criticam essa atividade por não conseguirem entender o brincar como fazer algo, como uma produção da criança.

Se o brincar é o trabalho da criança, impedir que ela o faça é interditar sua atuação social significativa; é desvalorizar sua produção. Além disso, se brincar é um direito da criança, quando ela é impedida, tem seu direito violado. Ao ter seu direito violado, ela é novamente deslocada da sua posição de sujeito para a de objeto.

O direito da criança de brincar pode ser pensado, ainda, no âmbito da apropriação cultural. Pela brincadeira, ela se socializa, integrando-se ao meio em que vive e estabelecendo uma comunicação com os outros membros da sociedade.

Tomando em consideração a afirmação de Winnicott (1982, p. 163), “a brincadeira fornece uma organização para iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento dos contatos sociais”, podemos dizer que, ao brincar, a criança se depara com múltiplas interações entre pessoas e ambientes que a rodeiam, o que lhe permite apropriar-se dos códigos culturais. A brincadeira é, então, “uma confrontação com a cultura” (Brougère, 2008, p. 76), pois, durante seu processo, a criança apropria-se de conteúdos culturais e atribui-lhes significação.

Ao se apropriarem, por meio de seus desejos, das informações do mundo adulto, para atender suas próprias necessidades, as crianças não apenas internalizam a cultura, mas, também, contribuem ativamente para a produção e mudança social (Corsaro, 2009). Brincando, ela retira e processa significantes que não são próprios de ninguém, mas que atravessam gerações e trespassam o individual (Rodolfo, 1990). No entanto, não recebe esses significantes de forma passiva: ela processa, transforma, ressignifica o lugar e o peso que eles ocupam em sua vida, que direção tomam, determinando o valor que vão assumir em sua subjetividade (Baleeiro, 2007).

Dar à criança a possibilidade de realizar uma atividade tão própria de seu grupo social significa permitir-lhe sua autonomia, sua integração e sua contribuição com a dinâmica cultural. Quando seu direito é realmente respeitado, seu desejo encontra voz. A voz do desejo na criança é o brincar, e “onde cala o desejo, onde acaba o brincar, o sujeito

está perdido” (Rodulfo, 1990, p. 159). Portanto, pensar o brincar enquanto um direito da criança é pensar nesse sujeito atuante dentro da sociedade e atuante em seu próprio desenvolvimento.

3. O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA

Neste capítulo, discutiremos as ligações entre os temas da razão, da escola, da infância e da inclusão, buscando entender como se torna possível tecer um diálogo sobre essas questões dentro de uma perspectiva psicanalítica. Reflexões históricas e filosóficas, que permeiam a complexidade desses temas, integrarão nossas considerações.

3.1. Entendendo o Discurso da Razão

- Idade da razão pesa?
- Que besteira é essa?
- Tio Edmundo quem falou. Disse que eu era “precoce” e que ia entrar logo na idade da razão. E eu não sinto diferença.

José Mauro de Vasconcelos (1969), in *Meu pé de laranja lima*

Entender o discurso da razão é importante, uma vez que esse pode fazer parte de um ideário adulto e suas definições acabam por excluir muitas crianças como agentes desse discurso. O trecho da obra literária supracitada exemplifica essa questão. Os personagens que conversam são duas crianças, colocadas em uma posição de não-razão por um adulto, em uma fala na qual a razão é posta como algo a ser valorizado, mas que chega somente com a idade ou quando se é menos criança, ou seja, precoce. Em função desse ideário, a educação da criança, muitas vezes, voltou-se para esse estabelecimento da razão e para todas as formas que se acreditava, ou talvez se acredite até hoje, serem necessárias para que a criança fosse fundamentada em tais paradigmas, como veremos a seguir.

A prática educativa, em grande parte das sociedades ocidentais, está inserida num espaço escolar, que se mistura com um espaço da infância. A escola voltada para a infância determinou-se pela tentativa de formação de um sujeito que fosse compatível com os ideais eclesiásticos da época medieval. Todavia, somente a partir do século XVI, e principalmente no século XVII, criou-se uma necessidade de submeter a criança a um regime disciplinar, a fim de torná-la um sujeito racional e cristão (Ariès, 1981). Essa disciplina era pautada no enclausuramento e na hierarquia, regida sobre um viés do castigo

corporal.

No século XVIII, porém, acontece uma mudança. Apesar da permanência da tendência moralizadora, a forma de se fazer isso é menos concentrada na humilhação da criança e mais na sua fraqueza. O objetivo da educação escolar, naquele período, era “despertar na criança, a responsabilidade do adulto” (Ariès, 1981, p. 182), fortalecendo a razão das crianças, considerada ainda uma qualidade muito frágil (Weinmann, 2008).

A escola atual pode carregar, em muitos momentos, para dentro do seu espaço, a razão como funcionamento e como meta. No entanto, diferentemente do período em que o clérigo se responsabilizava pelas escolas, a razão incorporada a esse lugar educacional, na contemporaneidade, encontra-se relacionada ao conhecimento para alcançar o progresso (Manoel, 2003). Ela acaba por desconsiderar, frequentemente, o saber subjetivo, apontando o conhecimento como algo sempre exterior. Ao aproximar-se muito do positivismo, acaba por afastar-se de pensamentos que não sejam demarcados pela ciência (Manoel, 2003).

De acordo com Foucault (2001), a ciência é um dos discursos da verdade no Ocidente. Ela era representante da razão e por isso generalizá-la tornou-se a missão do positivismo (Comte, 1983). A ciência fez parte de um movimento que revolucionou os conceitos e pressupostos vigentes na Idade Média, e, após essa ruptura, encontrou espaço na sociedade ocidental (Habermas, 1987).

No período da Idade Média, a escola era reservada a um pequeno número de clérigos, e, nela, misturavam-se idades, num “espírito de liberdade de costumes” (Ariès, 1981, p. 165). Contudo, o discurso religioso era a matriz explicadora de todos os fenômenos. A religião detinha o controle sobre os significados do mundo, deixando pouco espaço para a reflexão sob outros olhares.

As lentes do conhecimento estavam ajustadas a um determinado foco, que não só desqualificava, mas oprimia qualquer pensamento que se desalinhasse com seu centro de poder. O descontentamento relativo a esse foco levou ao movimento revolucionário conhecido como Iluminismo. Manoel (2003, p. 107) explica ser

Impossível, para o Iluminismo, e o liberalismo mais tarde, a existência de homens moralizados, ordeiros, produtivos, ou seja, cidadãos aptos a promoverem o desenvolvimento humano, sem serem, ao mesmo tempo, homens bem formados intelectualmente.

Entretanto, o Iluminismo deixou-nos alguns legados que aparecem de diferentes formas e em diferentes espaços na nossa sociedade contemporânea. Um desses legados foi o ideário liberal, consolidado no Brasil na segunda metade do século XIX, cujo ponto

fundamental foi a educação pública destinada a fins progressistas da nação brasileira (Manoel, 1996). O outro legado foi o positivismo de August Comte, uma filosofia que transitou pelo Brasil desde o abolicionismo (Bosi, 2004). Porém, como tudo que é dinâmico e perpassado pelo social pode sofrer modificações, esse conceito e sua teoria, da maneira como foi concebida por August Comte, transformaram-se.

A ciência apropria-se do positivismo, apodera-se da legitimidade da produção de conhecimento, e, por conseguinte, de sua formação histórica, abre mão do seu sujeito (Habermas, 1987), o construtor do saber, e daquilo que o constitui: sua subjetividade.

O positivismo posto em cena por Comte serve-se de elementos da tradição tanto empirista quanto racionalista para solidificar a posteriori, em vez de refletir, a fé da ciência em sua validade exclusiva, clarificando a estrutura das ciências com base nesta fé. O positivismo moderno levou a cabo essa tarefa com uma sutilidade digna de registro e com um sucesso que não pode ser contestado (Habermas, 1987, p. 27).

Habermas (1987) tece um histórico crítico sobre o positivismo, possibilitando-nos compreender as diversas nuances desse método no deslocamento do sujeito e de sua subjetividade, como produtores de conhecimento legítimos. Discutindo desde Comte até Mach, Habermas problematiza o positivismo argumentando que ele “desreferencializa o sujeito pensante em nome de uma ciência matematizada e exata” (Marques & Medeiros, 2000, p. 3).

Segundo Habermas (1987), o sujeito, antes de se ter uma teoria da ciência, apresentava-se como sistema de referência, e sua história, muitas vezes, respondia a perguntas sobre as condições de determinados conhecimentos. De acordo com o autor, essas histórias podiam ser relatos genéricos sobre feitos e destinos de um sujeito. Porém, com uma ciência que se limita a proposições e modos de proceder, o sujeito torna-se irrelevante. Por isso, o positivismo simplesmente abre mão de pensar as perguntas a partir do sujeito construtor do conhecimento.

Habermas questiona como é possível adquirir conhecimento digno de crédito, considerando que a ciência fica “delimitada à esfera de seus objetos e está, assim, separada de outras realizações cognitivas” (Habermas, 1987, p. 100). No entanto, em virtude dessa dúvida, uma questão muito próxima pode ser levantada: quem seria habilitado a produzir conhecimento digno de crédito, já que “o sujeito cognoscente não mais se apresenta como sistema de referência” (p. 90).

O positivismo constitui-se na recusa da reflexão (Habermas, 1987). Ele elimina o lugar da reflexão no desenvolvimento da construção do conhecimento, criando um dogma,

representado pela teoria da ciência, em que a fé na ciência é baseada numa retroalimentação, por seu modo único de fazê-la e pensá-la.

À medida, porém, que o positivismo dogmatiza a fé das ciências nelas mesmas, ele assume uma função proibitiva de blindar a pesquisa contra uma auto-reflexão em termos de teoria do conhecimento (Habermas, 1987, p. 90).

Isso significa dizer que, se a ciência se posiciona como o saber absoluto, não é possível uma construção reflexiva sobre a própria ciência, pois qualquer teoria gerada em tais bases não pode ser considerada conhecimento, por não pertencer à ciência em si.

O positivismo pode estabelecer uma equação de equivalência entre conhecimento válido e conhecimento científico objetivado e comprovado (Marques & Medeiros, 2000), em que simplesmente todas as outras formas de conhecimento são descartadas. Reconhece-se, assim, o conhecimento como pertencente a um campo muito estreito e definido, implicitamente, “pelas realizações da ciência” (Habermas, 1987, p. 89). Alguns, acerca de suas produções, não são dignos nem alcançam legitimidade, pois nem todos podem produzir as verdades científicas e, por isso, frequentemente, nem todas as vozes são escutadas.

O conhecimento, por exemplo, produzido por grupos sociais que viviam de acordo com ciências alternativas foram enfraquecidos e subordinados a esses que agora estavam no poder (Santos, 2003). As crianças, como grupo social em sua subjetividade também muito própria, podem destoar daquilo que foi determinado como conhecimento legítimo. Por conta disso, elas, muitas vezes, são desconsideradas ou desvalorizadas, sendo, então, subordinadas ao adulto.

Elaborar conhecimento preso a esse olhar da observação direta, da experimentação e da previsão corresponde a tentar entender os processos culturais, observando-se, primeiramente, as ligações neurológicas, quando, de fato, dá-se a percepção do oposto: o cérebro funciona, principalmente, a serviço dos processos culturais (Gergen, 2010).

A oposição entre objetividade e subjetividade configura-se dentro de uma moldura moderna, característica do momento, em que o positivismo havia sido pensado. Foi uma herança do dualismo emoção e razão, que ainda é discutido, em busca de sua superação (Magiolino, 2010).

Ao se construir uma dicotomia entre razão e emoção, tendo em vista o enaltecimento da primeira, além do sujeito estar cindido do conhecimento, ele é também totalmente desconstruído, a qual atesta que a emoção é a responsável por organizar o comportamento humano (Magiolino, 2010). Em consequência dessa cisão que desconstrói

o humano, as perguntas geradas sobre as condições de conhecimento não são mais respondidas como em outros tempos. Antes relacionadas às narrativas dos feitos e dos destinos de um sujeito ou mesmo configuradas como uma história genérica da origem de tais condições (Habermas, 1987), elas passam a mostrar-se separadas do humano, como se a organização da inteligência não se desse mais numa “relação dinâmica, de interfuncionalidade entre afeto e intelecto” (Magiolino, 2010, p. 40).

A partir dessa discussão sobre conhecimento que nega seu sujeito, Habermas (1987) defende uma razão emancipatória – uma racionalidade voltada para o interior – e critica a ciência dentro da estrutura que nega a auto-reflexão como elemento basilar na construção do conhecimento. A única reflexão permitida no sistema positivista é aquela que “visa a auto-supressão da reflexão acerca do sujeito que conhece” (Habermas, 1987, p. 105), o que demonstra, então, que o positivismo é carente de um elemento fundamental em seu método: o reconhecimento da subjetividade como a essência do saber.

Pensar em uma ciência positivista e pensar em um sujeito de desejo é tentar estabelecer uma ligação muito complicada, pois o sujeito aparece muito fragmentado, diante dessa visão, para ser manipulado e controlado, perdendo sua integralidade e tornando-se objeto (Bock, 2000). Segundo a autora, não se pensa mais o ser humano, e, sim, em sua natureza, como se ele não fosse constituído por uma história, como se ele fosse deslocado de uma realidade que lhe dá sentido.

Essa lógica da ciência moderna, que é a da razão, faz parte de uma posição estabelecida socialmente (Hildebrand-Nilshon, et al., 2001). A razão carrega uma defesa de neutralidade científica que acaba por separar sujeitos e objetos, fazendo parte de sua demanda epistemológica, tendo como consequência o silenciamento do sujeito (Chagas, 2010).

Um sujeito de desejo estabelece vínculos, constrói relações transferenciais, ou seja, não fica apenas no campo do consciente, nulo em relação à sua subjetividade. Ele não consegue manter-se neutro e silenciado, a não ser que, para servir a algum propósito social como o da separação de poder, escolha isso como posição política (Patto, 2007)

Uma proposta que determine a neutralidade científica como princípio tem em seu cerne a separação, pois depois de separado sujeito e objeto, instituem-se aqueles que são autorizados e os que não são autorizados a falar, “isto é, os competentes e os incompetentes, os que dizem e os que ouvem, os que mandam e os que obedecem” (Patto, 2007, p. 12).

Pela trajetória da criança e dos significados que foram sendo construídos ao longo

de sua história, enquanto grupo social, fica evidente a posição de menor valor que ela ocupava até estar inserida entre aqueles que eram autorizados, aqueles que diziam, como define Patto (2007).

Avaliando o percurso da criança na escolarização, Ariès (1981) ressalta que, na Idade Média, havia uma grande segregação entre aqueles que frequentavam a escola e aqueles que trabalhavam. Com o Iluminismo, isso ficou ainda mais evidente, segundo o autor, pois os períodos dentro da escola ficaram bem maiores. Se não fosse possível cumpri-lo como um todo, não seria possível frequentar a escola. Portanto, o adulto rico era, também e cada vez mais, o adulto letrado, submetido a um sistema de controle de educação, e o adulto que precisava trabalhar havia sido excluído do processo de letramento.

Para Chagas (2010), existe uma divisão que segrega o humano, acentuada por uma posição política do conhecimento. Tal divisão fica mais evidente com a fala de Sorel (citado em Ariès, 1981, p.116) a respeito dos jogos infantis, quando o autor diz que esses também serviam aos adultos das classes populares, “cujo espírito não é mais elevado do que o das crianças”. Com essa afirmação, fica demonstrado o valor menor que se atribuía tanto às crianças como às pessoas das classes populares, em comparação a adultos ricos e letrados.

3.2. A Criança como Desrazão e Descontrole

Como discutimos anteriormente sobre o discurso dominante da razão, quando pensamos no universo da infância percebemos que ele é deslocado da ordem desse discurso. Isso porque a infância é considerada o lugar do descontrole pois, no saber da criança, o princípio do prazer ainda é reinante, sendo o corpo, com frequência, usado como fonte de obtenção desse prazer (Costa, 2007). Considerando que, em nossa sociedade, o controle é um valor e a manifestação do prazer, pecado, a voz da infância, muitas vezes, deve ser moldada, limitada, silenciada, até que sua fala seja adaptada ao mundo adulto e seu corpo, regrado. Dentro dessas fronteiras, muitas crianças crescem, e, então, suas sexualidades tentam enquadrar-se em regras, seus corpos, em padrões, enfim, todas as suas pulsões são reconduzidas para que, finalmente, suas vozes sejam legitimadas na primazia do controle.

O campo pulsional é anárquico, ou seja, segue uma ordem sem hierarquia, que, no entanto, é assimilada pelo senso comum como desordem (Voltolini, 2011). Ter instalada uma imprevisibilidade pode ser perigoso para o funcionamento social, tendo em vista que

“a infância constitui-se como uma potencialidade indefinida, pois pode dar lugar tanto ao cidadão virtuoso, quanto ao corrupto” (Weinmann, 2008, p. 68). Nesse sentido, têm sido formulados projetos educativos, políticos, sociais, estéticos, não de forma inovadora, mas para conter as potencialidades e dominar as possibilidades.

Apesar de não fazermos parte de um regime totalitário, o modo como essa ideia se constitui é de uma ordem totalitária. O totalitarismo parte de um ditame estável e estabilizado, no qual a incerteza é repugnada, e, portanto, o futuro é algo que deve ser fabricado, antecipado, para que a continuidade permaneça garantida (Larrosa, 2004).

Ao pensarmos a criança num campo discursivo que contempla o nascimento de algo novo como um perigo na continuidade do mundo, nós a situamos frente a um saber que se sustenta no poder, e ao mesmo tempo se equivale a ele ((Larrosa, 2004; Silva, 2001). Como o mundo a teme por ela representar uma possível ruptura no sistema, o discurso de poder, ou seja, o saber, insere-a numa lógica discursiva ininteligível e desqualificável (Silva, 2001). A criança é colocada numa posição de incapacidade, pois seu campo de racionalidade disputa, em alguma medida, com o campo do poder. Ao permitir que a voz da criança tenha espaço, perde-se controle sobre ela, e o imprevisível instala-se. Sem voz, a criança perde, então, seu poder de atuação, assim como outros sujeitos que concretizam essa condição desviante da manutenção de um modelo, por exemplo, o louco.

Fazendo uma relação entre o louco e a criança, segundo Foucault (2005), podemos tecer a seguinte relação: assim como o louco não fala de si mesmo por ter sido considerado incapaz, a criança, também, não fala dela mesma. Trabalhamos, então, com uma incapacidade e imprevisibilidade temporal do sujeito. Não somos capazes e previsíveis enquanto crianças, assim como nunca teremos nenhuma dessas qualidades se formos considerados loucos. Então, poderíamos dizer que a infância é uma loucura passageira, a loucura em sua possibilidade de cura, um espaço da não-razão transitório, subordinado à introjeção das leis e à aquisição do conhecimento.

Segundo Foucault (2005), a palavra do louco, assim como a da criança é, em muitos momentos, considerada nula, não contendo nem verdade nem importância. Sua palavra não pode autenticar um ato ou um contrato, mas, ao mesmo tempo, a ela podem ser atribuídos estranhos poderes: “o de dizer uma verdade escondida, [...] o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber” (Foucault, 2005, p. 11). Para o autor, louco ou criança, suas palavras, quando proferidas, podem cair no nada ou numa categoria de menor valor, como a categoria mágica, que recebe menos respeito, de forma geral, na sociedade em que nos constituímos.

Assim, as palavras da criança podem ser imediatamente rejeitadas ou decifradas como “uma razão ingênua ou astuciosa” (Foucault, 2005, p. 11), constituindo-se, então, como uma razão diferente daquela das pessoas razoáveis. Seja qual for a forma como ela apareça, a palavra da criança, assim como a do louco, não existe. Foucault (2005) argumenta que a ela, a palavra só é dada simbolicamente, pois, talvez, o discurso da criança, investido de desejo, possa gerar angústia diante da crença em seus terríveis poderes de imprevisibilidade e descontrole.

Como, em nossa sociedade, a voz do conhecimento, nas instituições de ensino, pode ser atrelada ao que é considerado pertencente ao campo da razão (Manoel, 2003), o que a criança faz, ao usar sua voz da fantasia e da sexualidade, é produzir um saber que, segundo Foucault (2005), deve ser gerido, organizado, coordenado, de modo a funcionar dentro dos padrões determinados. Para este autor, os padrões determinados servem, principalmente, ao propósito de conter tudo aquilo que tenha ligação com a sexualidade.

Mesmo que se fale sobre sexo, cumpre falar dele de forma esterilizada, sem desejo, sem julgamento, apenas administrando-o. Deve-se falar sobre sexo como algo “que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir [...], fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (Foucault, 1999, p. 27). Controlar a sexualidade é controlar também o desejo, e é dentro desse caráter administrativo de funcionamento ótimo que a educação das crianças tem sido construída.

A criança é colocada, em muitos espaços, na posição de assujeitada: sua fala é tomada como uma reprodução sem reflexão, sua observação, como imatura. Isso diz respeito a questões diversas, e uma delas é a de não estar inserida na razão positivista. Sua voz parte de outra lógica, de uma verdade corporal, feita de sensação, de representação e da constante disputa entre o princípio do prazer e o princípio de realidade. Se pensarmos na razão como algo apropriado pelo conhecimento científico positivo, considerado o único saber real, o lugar da infância revela-se, então, localizado fora da construção de conhecimento e de saber.

Essa epistemologia que “conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido” (Santos & Menezes, 2009, p. 17) tornou praticamente impossível o diálogo entre ciência e outros saberes. Quem sintetiza essa exclusividade rígida do pensamento pedagógico é a pedagogia escolar. Ela se estabelece num espaço em que outros saberes têm-se mostrado impensáveis, sobretudo quando vindo de seres que a pedagogia moderna continua a decretar como inferiores, como as crianças e os adolescentes, apegando-se a essa visão inferiorizante de educando, equivalente à ideia de povos a colonizar: uma visão

que lhe é configurante (Arroyo, 2012).

3.3. A Rejeição do Brincar Não-Pedagógico no Espaço Escolar

Apesar do desencantamento com o positivismo e das reações que ele provocou, principalmente em termos de produções artísticas – no romantismo, temos diversos exemplos –, ainda observamos esse ideal no imaginário social, em relação à construção do saber. O conhecimento, não somente legitimado, mas valorizado, continua a seguir uma vertente instrumental e tecnicista, “ancorado pela racionalidade admitida como válida, tal como o ideal da visão utilitarista do mundo, a qual orientou não somente o conhecimento, mas toda prática educativa” (Marques & Medeiros, 2000, p. 16).

Algumas pedagogias escolares têm mostrado-se as mais cercadas e fechadas ao definirem seus critérios rígidos de validade ou de não reconhecimento de validade dos saberes e dos modos de pensar e pensar-se, de aprender e educar-se, levados por seus alunos às escolas (Arroyo, 2012). Frequentemente, esses alunos são obrigados a ocultar suas leituras, indagações e experiências por não se constituírem estas como “teorias sérias, científicas” (Arroyo, 2012, p. 33).

A instituição escolar, até os dias de hoje, enfrenta problemas na resolução de dicotomias, em razão dessa rigidez de pensamento que não confere espaço a outras construções, ficando apenas numa exclusividade institucionalizada. Dentre as dicotomias que se reforçam no campo escolar, temos a da sensibilidade *versus* razão (Silva, 2012), e uma das atividades ligada à sensibilidade – um caminho bifurcado do aprender, por ser este relacionado à razão – é a atividade do brincar.

O brincar não está ancorado nos preceitos positivistas. Além de não se apoiar nos princípios da razão, ele pertence ao universo infantil, relacionado socialmente, como vimos, a uma categoria discursiva de menor valor, segundo alguns teóricos. Por outro lado, uma categoria mais permitida historicamente nas escolas são os jogos. Antes eles eram abominados, mas, ao longo do século XVII, modificações foram ocorrendo, passando a ser considerada, inclusive, a necessidade de movimento da criança.

Fenelón (citado em Ariès, 1981) ressalta que os jogos dos quais as crianças mais gostam são aqueles que lhes possibilitam movimentar-se. Ariès (1981) fala que Crousez, em 1722, também, defendia o movimento, por entender que é importante o corpo agitar-se enquanto cresce, enfatizando que os jogos que incluem exercícios devam ser preferidos a outros. Tal mudança de perspectiva deu-se, simplesmente, em razão da percepção emergente das possibilidades educativas do jogo. Houve, então, um movimento

direcionado à assimilação dos jogos, com o propósito de “escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los” (Ariès, 1981, p. 112).

Atualmente, esse pensamento já sofreu alterações, acompanhando as mudanças culturais que as sociedades vêm sofrendo. Porém, a escola tem como herança uma concepção de educação em que a aprendizagem efetiva se dá por meio do controle da mente e do corpo. Processos guiados pela imaginação e pela criatividade, como o brincar, podem provocar mal-estar no adulto e medo na escola (Silva, 2012).

Tem-se trabalhado com um novo conceito de infância que abarca a necessidade de se entenderem os espaços destinados à experiência da criança, articulados a um projeto educacional mais amplo, que, por exemplo, dê ênfase aos aspectos lúdicos e criativos para o desenvolvimento infantil (Silva, 2012, p. 40). Essa é uma das prioridades do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998). No entanto, o brincar, no documento, pode ser interpretado de várias formas e, mais uma vez, servir aos propósitos do controle, tendo ele um caráter disciplinar ou instrumentalizador (Silva, 2012).

Segundo Silva (2012), o brincar, enquanto vivência fantástica, é subestimado pelas ações pedagógicas, pois existe um ideário de que as experiências lúdicas não são produtivas. A autora argumenta que, em razão disso, essas experiências ficam em desvantagem no planejamento pedagógico, que prima pelas atividades conteudísticas consideradas sérias. Isso demonstra que, no espaço escolar, a prática ainda é dicotômica, situando, de maneira bifurcada e hierarquizada, o lugar do brincar e do aprender (Silva, 2012).

Desse modo, a escola acaba por conservar uma prática de delimitar o espaço para brincar desvinculado do espaço para aprender, quando, na realidade, não somente a psicanálise, mas, também, a psicologia mostram que o sujeito precisa do brincar para desenvolver-se e, portanto, aprender.

Em uma perspectiva histórico-cultural, por exemplo, o brincar permite à criança ir além de suas competências habituais, pois, nessa atividade, ela cria um espaço para desenvolver capacidades emergentes, chamado de zona de desenvolvimento proximal (Silva, 2012). Isso porque o aprendizado, de acordo com essa teoria, não se dá apenas em condições daquilo que a criança seria capaz de fazer sozinha, mas existe um aprendizado que está entre o fazer sozinha e o não fazer, criado pela mediação. Esse é o espaço intermediário que a zona de desenvolvimento proximal compreende (Campos, 2014). Esta só acontece com a figura de um interlocutor e com o cultural, como o brincar. Esse espaço intermediário, permeado pelo brincar, é um lugar de experimentações e de transformações,

e atuar nele é trazer o foco para o potencial de aprender (Campos, 2014).

3.4. A Escola, Seus Espaços e Sujeitos

As crianças inseridas na lógica educacional vivem uma infância dirigida por instâncias legítimas de socialização e de aprendizado, passando grande parte de seu dia nas escolas. Com a liberação das atividades de trabalho de produção – o que, de fato, só se observa para uma classe média urbana – e com a proclamação da escolaridade obrigatória, deu-se início ao que Ramirez (1991) chamou de “a institucionalização educativa das crianças” (p. 208).

A partir dessa construção de infância e de sociedade, a criança torna-se um destinatário de projetos, e a escolarização, o percurso para a ascensão social (Miler, 2003). De acordo com Miler (2003), existe, inclusive, uma busca pelo rápido aprendizado escolar, em razão de uma ansiedade generalizada por essa ascensão. A ansiedade decorrente das desigualdades sociais e econômicas acaba “ocasionando aceleração do aprendizado já na fase infantil” (p. 412). Essa ansiedade por ascensão social, a que a autora se refere, não respeita as necessidades próprias da infância, inserindo a criança rapidamente numa disciplina corporal que a impede, por exemplo, de brincar:

a criança que chega agora com seis anos na escola fundamental é a mesma que até há pouco estava na pré-escola ou ainda não tinha sido escolarizada. Suas necessidades e sua fase de desenvolvimento é a mesma. Assim como aquela que acabou de completar sete anos não deixa de ser criança por isso. O direito à aprendizagem, na primeira e na segunda etapa da educação básica, depende do respeito ao direito de ser criança; não são requisitos incompatíveis, mas complementares. (Campos, 2009, p. 15)

Assim, a partir do momento em que a criança precisa aprender um determinado saber, em etapas preestabelecidas, e conter seu corpo, em razão de uma ética da disciplina mental e corporal (Sarmiento, 2004), convencionam-se os padrões de normalidade dentro da escola. Concebida sob a égide da exclusão, no qual nossa sociedade é pautada (Neto, 2005), a escola atua dentro da ordem do discurso de poder, como já vimos, sustentando incoerências na constituição do humano como sujeito.

Retomando o que temos discutido até então, o ser criança é, antes de tudo, uma produção histórica e cultural. O ser humano, no estado de infância, começou a ocupar mais a cena social, na mesma proporção de sua crescente inserção no ambiente escolar. Podemos perceber, com isso, que a emergência do saber pedagógico opera juntamente com

a criação do que é, tipicamente, uma criança. Ou seja, a concepção do que era ser criança, cunhada na ideia do adulto, formou-se, principalmente, na escola (Narodowski, 1994). Assim, ser aluno não seria uma etapa seguinte a ser criança na gênese de sua constituição (Narodowski, 1994), mas algo criado em conjunto.

A escola, então, trabalha em um caminho duplo: ao mesmo tempo em que constrói a figura da criança, está, também, preparando essa criança para tornar-se um adulto. Tudo isso, no entanto, ocupa um espaço simbólico, pois perpassa uma representação ideal. Assim como já dissemos que a criança tem essa representação estereotipada criada pelo recalque do adulto, esse adulto genérico é, também, um adulto ideal. Os primeiros adultos que se têm como modelo, por exemplo, são as figuras parentais, e estes podem parecer – ou, apenas, tentar ou desejar parecer –, com as criaturas mais poderosas e sábias do mundo, o próprio Deus, em última análise (Freud, 1914/1976).

O discurso da razão é ainda muito próximo do discurso da educação, mantendo um vínculo com a imagem do adulto moralizado, ordeiro e produtivo (Manoel, 2003) que se propõe formar no Brasil desde o século XIX. E apesar de termos discutido isso no âmbito escolar, esse é um ideal que acaba por perpassar muitas das instituições, como a família. Isso também constrói o adulto.

Considerando-se essas questões, o que parece que temos vivido ao longo de alguns anos, na nossa sociedade brasileira contemporânea, em termos de educação, talvez seja parte de um ponto de inflexão social. Tendo em vista que a pedagogia, segundo Arroyo (2012), não é um conhecimento que se estabelece às margens da sociedade, seus projetos atendem, de diferentes formas, às demandas sociais. Os movimentos dos sujeitos, dos tenso processos históricos de humanização e de emancipação apontam as teorias pedagógicas como não estáticas (Arroyo, 2012). Ou seja, elas não estão imunes e desumanizadas diante de todas essas reflexões.

Em um período da história, viu-se a necessidade de separar a criança do adulto, criando a infância e prolongando-a, na construção de uma educação moral rígida. Atualmente, existe uma demanda crescente pelo direito das pessoas de participarem, serem incluídas nos espaços sociais, observando-se não apenas as formas de expressão estereotipadas e genéricas, mas as particularidades dos grupos e dos sujeitos.

3.5. As Relações no Espaço Escolar

Segundo Pedroza (2010), “a pedagogia funciona como um *drama* que repete muitas vezes situações da família”. Os atores alternam-se, ocupando seus papéis no espaço

escolar, transferindo, porém, os afetos de seus teatros familiares. A escola, talvez como o *setting* terapêutico, por conta de suas relações transferenciais, tem sido palco de repetição de angústias. Afinal, “de uma forma ou de outra, a transferência opera ao longo de toda a vida e influencia todas as relações humanas” (Klein, 1952, p.71). Dessa maneira, no decorrer da nossa história, as relações que se constituem são necessariamente transferenciais, baseadas em formas de vinculações anteriores, que se relacionam à fala dos sujeitos e à dialética, com ênfase nas experiências do passado do indivíduo e no seu caráter histórico (Bucher, 1993).

Em virtude de o caráter transferencial ser da ordem do inconsciente, fazendo inclusive do sujeito da psicanálise um sujeito do inconsciente, por vezes reconhecido como um estrangeiro a si mesmo (Lajonquière, 2010), a pessoa repete, no relacionamento com seus professores, comportamentos e atitudes característicos de experiências iniciais (Freud, 1914/1996). No *setting* terapêutico, o paciente não se lembra daquilo que esqueceu ou reprimiu, mas expressa tal conteúdo pela atuação. O paciente reproduz esse tipo de material não como lembrança, “mas como ação; *repete-o*, sem, naturalmente saber o que está repetindo” (Freud, 1914/1996, p. 196). Assim também, por conta das relações transferenciais, podemos considerar que essa repetição elaborada ocorre nos espaços escolares. Alunos e professores atuam em suas angústias, reproduzindo-as não como lembranças, não de forma reflexiva, mas de forma ativa, sem saber que estão repetindo.

Nessa visão, a escola parece ser um ponto de encontro de diversas questões afetivas e sociais, e, por isso, a psicanálise encontra terreno para aproximar-se das questões da educação. Pensando as relações escolares por uma perspectiva transferencial, podemos retornar novamente ao *setting* terapêutico e pensar como o trabalho é construído diante dessas relações em que os inconscientes se comunicam (Dolto, 2005).

A forma como se trabalha em um *setting* terapêutico não pode ser simplesmente transportada para o espaço escolar: são universos muito distintos. No entanto, algumas posturas daquele espaço podem ser assumidas na escola, por serem comuns ao tratamento ético que considere o humano como um ser-no-mundo. A postura em questão é a de atuar a partir do cuidado.

Em relação ao cuidado, podemos dizer que cuidar faz parte das “obrigações e tarefas específicas de todos os profissionais das áreas da saúde e da educação, bem como, em geral, do que nos cabe a todos na condição de seres humanos vivendo em sociedade” (Figueiredo, 2007). Estamos falando, no entanto, a partir de uma perspectiva filosófica de Heidegger (1984) que se refere ao cuidado como uma *preocupação por*, a qual expressa a

diversidade de possibilidades de ser no mundo (Perdigão, 2003).

Esse cuidado do qual falamos não determina tipos de comportamentos a serem adotados em dadas condições. Ele nos insere em uma ética do cuidado, da qual participamos reflexivamente, pois nela não existem respostas gerais, e, sim, construções adequadas para situações singulares. O cuidado molda-se a um contexto e nas relações, ou seja, nossas obrigações éticas de cuidado são delimitadas pelas relações (Kuhnen, 2012).

O cuidado, então, não se dá em qualquer circunstância. Ele está fundado na confiabilidade e na tarefa de continuar-a-ser de forma ininterrupta (Santos, 2011). Para isso, a dependência deve ser considerada como fator ontológico, fazendo do relacionamento interpessoal algo significativo (Winnicott, 1986/1970).

No entanto, a dependência não pode ser um jogo de forças, quando consideramos o cuidado. Para que o cuidado encontre terreno fértil, as circunstâncias necessárias devem ser similares a de um encontro analítico, de modo que a assimetria presente num encontro entre dois sujeitos não constitua um espaço para o exercício do poder, tornando possível contemplar a potência criativa de cada ser (Macedo, 2010).

Nas relações escolares entre adultos e crianças, essas circunstâncias tornam-se fundamentais. Em caso contrário, o cuidado perde-se no exercício de poder. Segundo Pedroza (2010), Mannoni argumenta que existe uma barreira criada entre o professor que sabe e o aluno que não sabe, e essa barreira acaba por garantir um conjunto de proteções e de resistências. Porém, quando se trabalha a partir do cuidado com o outro, as resistências podem diminuir, pois a confiabilidade pode ser instaurada.

O trabalho desenvolvido por Pedroza (2003), referente à formação de professores, traz um ponto que dialoga com o cuidado: trabalhar com o professor a partir de uma escuta analítica, para que este possa analisar reflexivamente sua prática pedagógica. Em uma publicação posterior sobre a mesma temática, a autora destaca que “a escuta clínica pode permitir a tomada de consciência e o deslocamento psíquico na subjetividade profissional”, o que poderia levar a uma diminuição das angústias dos professores (Pedroza, 2010, p. 85).

Nas palavras da autora:

A importância da prática reflexiva e de outros estudos na escola está ligada à necessidade da criação de um espaço onde o professor possa ser ouvido. Um espaço onde encontre um apoio para realizar essa reflexão. Não somos conscientes de todos os nossos atos e precisamos de um outro que nos faça ver nossas ações. A reflexão que propomos não é a mesma que cada pessoa realiza de modo espontâneo sobre sua prática. A proposta é de uma análise metódica para tomada de

consciência de conteúdos do inconsciente que se interpõem na prática pedagógica (Pedroza, 2010, p. 88).

A proposta de cuidado no trabalho, desenvolvida pela autora em relação à formação do professor, apóia-se na criação de um espaço de escuta e de reflexão para esses sujeitos submetidos a currículos e atividades excessivamente controladas. Não obstante, eles estão envolvidos em relações transpassadas pelo inconsciente, o qual interfere continuamente no processo de ensino-aprendizagem (Pedroza, 2010). Professores e alunos são frutos de relações transferenciais, algo “natural na relação educador-educando, tanto quanto nas outras relações humanas” (p. 89).

No que diz respeito à transferência – assim como, ao modo como ela acontece nas relações – e ao cuidado – tanto quanto à sua impossibilidade diante do exercício do poder –, percebe-se que a escola é um palco de articulações complexas. Por isso, ela necessita de educadores que permitam conhecer tanto a si como ao sujeito em profundidade, naquilo que tem de mais pessoal e íntimo, deixando seus alunos serem mais do que pessoas que se submetem passivamente (Pedroza, 2010).

No entanto, parece que a escola tem se deparado, cada vez mais, com esses choques de objetivos sociais, e, por esse motivo, torna-se muito difícil chegar a uma solução. Devido a essas inconsistências, elaboram-se, continuamente, projetos e políticas públicas para tentar remediar a situação por outros caminhos.

Um dos caminhos pensados para tentar transformar a escola num espaço que consiga dar conta de suas diferentes demandas tem sido a “reconfiguração das modalidades de atendimento e serviço aos alunos com deficiência, entre as quais figura a sala de recursos” (Lopes & Marquezine, 2012, p. 492).

3.6. A Sala de Recursos

Em 1990, a UNESCO realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Dentre as metas mundiais estabelecidas na ocasião, encontra-se a de “expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância, visando em particular as crianças em situação de vulnerabilidade” (Abenhaim, 2005, p. 40).

Diante dessa e de outras metas, viu-se a necessidade de se criar uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cuja missão era, por meio de reflexões e de estudos sobre os desafios da educação, desenvolver políticas públicas e práticas educativas que respondessem àquilo que se apresentava como desafio para a educação nos países em desenvolvimento, como o Brasil (Abenhaim, 2005). Essa comissão foi criada em

1993 e presidida por Jacques Delors.

Um princípio fundamental que guiava essa comissão era a consideração da educação como um direito fundamental da pessoa humana, como algo que possui um valor humano universal, sendo ela e a aprendizagem, então, fins em si mesmas. Assim, todas as pessoas deveriam poder encontrar seu lugar no processo educativo (Delors, 2001).

Diante dessas reflexões, iniciou-se um movimento internacional nesse período, em favor das pessoas com deficiências, que acabavam por ser excluídas dos processos educativos, no intuito de incluí-las socialmente, de forma verdadeira. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994, gerou o documento conhecido hoje como Declaração de Salamanca, que ratificou o compromisso com a inclusão das “pessoas com necessidades educativas especiais” (Prieto, 2005, p. 42).

O que se discutia na Conferência dizia respeito, principalmente, a “crianças originárias de culturas nômades, representantes de minorias linguísticas, as que estão nas ruas, que não estão assistidas por nenhum programa social” (Prieto, 2005, p. 101). Portanto, o que se pensava ao empregar a expressão necessidades educativas especiais era sugerir a ampliação da população que precisa de atendimento educacional especializado, tendo em vista algo para além de deficiências, entre as quais, os transtornos do desenvolvimento, as altas habilidades ou, ainda, a situação dos alunos em liberdade assistida (Prieto, 2005).

Nos últimos anos, o Brasil tem tido propostas governamentais condizentes com o que se destacou no cenário internacional. O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2007) tem a seguinte concepção:

Democratizar as condições de acesso permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços desde a infância na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados (Brasil, 2007, p. 32).

No entanto, é difícil propor uma verdadeira inclusão escolar que supere os formatos pedagógicos legitimados para a estrutura escolar generalizada, modelo nos dias atuais.

Segundo Prieto (2005), a educação inclusiva no Brasil pode ser vista como escola para todos, não estabelecendo dessa maneira qualquer ressalva àqueles que queiram ter acesso à escola. Nessa perspectiva defende-se que a “educação especial não deveria

permanecer como um atendimento paralelo ao ensino comum” (Prieto, 2005, p. 105). Numa outra visão, a educação inclusiva considera que uma classe comum tem limitações e, portanto, nem todos se beneficiam dela. Assim, modificações podem ser feitas a partir da manutenção ou com a criação de serviços de educação especial (Prieto, 2005). As Salas de Recursos foram construídas a partir dessa segunda via de pensamento, prestando assim, um serviço especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

As Salas de Recursos Multifuncionais são um serviço de apoio à inclusão, de natureza pedagógica, conduzido por um professor especializado que pode suplementar, quando no caso de uma alta habilidade, ou complementar, no caso dos demais alunos, o trabalho educacional realizado em sala de aula (Brasil, 2001). Esses espaços se destinam ao atendimento das especificidades educacionais dos estudantes que seriam público da educação especial, que estão, porém, matriculados nas escolas comuns da rede pública, sendo um serviço prestado dentro dessas mesmas escolas ou em outra de ensino regular. As salas são compostas por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos que se destinam ao oferecimento do atendimento educacional especializado, no turno inverso da escolarização, não substituindo as classes comuns (Brasil, 2010).

Segundo o *Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais* (Brasil, 2010, p. 6):

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos.

Em termos de alteração de organização da escola, podemos perceber que há, sim, ajustes feitos juntamente com a disponibilização das Salas de Recursos quando não se fazem distinções entre os alunos que se matriculam, e, também, quando se disponibilizam profissionais especializados, além de todo um material pedagógico especial e personalizado.

No entanto, o objetivo da inclusão escolar não passa somente por uma nova organização da escola em si, mas por uma nova adequação de suas práticas pedagógicas. Fazer uma real inclusão escolar seria reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem (Prieto, 2006). Assim, a sala de recursos pode ser

uma ferramenta de autonomia escolar e social, que identifica as potencialidades do aluno, o que estaria em concordância com o real objetivo da inclusão escola. Igualmente, essa mesma sala pode acabar revelando-se mais uma ferramenta de exclusão, que marca o aluno com necessidades educacionais especiais como alguém que está fora dos padrões de uma normalidade a ser alcançada.

Segundo Neto (2005), a questão da exclusão escolar não está apenas dentro de uma ordem econômica, psicológica ou pedagógica. Envolve tudo, sendo muito mais complexa. A tentativa de inclusão da criança, no formato atual, pode marcar sua exclusão. Ao ser colocada no ensino regular, ela pode sentir que não pertence ao grupo, em razão de uma divisão entre o considerado normal e o fora do normal. Ela era antes de um grupo desconhecido de seres estranhos, como nomeia Neto (2005), que, então, foram trazidas para mais perto. Isso não apaga e nunca apagará as diferenças, pois ainda sim, há um grupo que é chamado de normal e outro de “anormal” pela sociedade e no espaço escolar isso é repetido (Neto, 2005, p. 69).

3.6.1. A Sala de Recursos como Espaço Significado

Pensando no que consistiriam as salas de recursos, percebemos que ainda são espaços em construção, no sentido de não estarem imobilizados em nenhuma proposta disciplinar encerrada. Elas são pensadas e revistas de acordo com as necessidades das salas de aula, da escola, dos alunos e dos professores. As salas encontram certa fluidez e os professores possuem alguma autonomia.

Quando tomamos a sala como espaço, recorremos a Santos (1997) e a sua concepção do termo. O autor entende espaço como resultado de uma rede de interações de diversos elementos culturais e de ações humanas, que, ao receber um novo elemento, se mantém em sua constituição cultural e histórica, ao mesmo tempo em que se transforma num movimento dialético de sentidos e significados, para poder perpetuar-se. A sala de recursos seria, pois, esse espaço que é sempre significado.

A sala de recursos, em toda sua construção, está relacionada à noção tanto de território oficial, entendido como a delimitação de uma área que expressa relações de poder, quanto de lugar, um espaço que guarda um sentido pessoal e afetivo por poder ser apropriado simbolicamente e culturalmente (Moreira, Almeida & Vasconcellos, 2012). Diante de suas possibilidades, esse território-lugar torna-se um espaço interessante para a infância, uma vez que não parece estar pronto, e, sim, em fase de elaboração permanente. Esses tipos de espaços não prontos, de acordo com Moreira, Almeida e Vasconcellos

(2012), são os melhores lugares para a criança. A Sala de Recursos não é necessariamente o melhor espaço para crianças, mas ela poderia se beneficiar de sua constante possibilidade de reelaboração e construção.

III – OBJETIVOS DA PESQUISA

Como vimos no diálogo com diversos autores, podemos dizer que o brincar tem grande relevância na constituição da criança e nos espaços que ela ocupa, pois, ao longo do que temos refletido até o momento, entendemos que o brincar dá à criança a possibilidade de posicionar-se no mundo como sujeito. Assim, “reconhecemos as crianças como seres ativos em seu processo constituidor” (Sousa, 2014, p. 48), pois elas estão sempre em busca de se colocar nos seus espaços a partir do brincar.

Considerando essa perspectiva, nossos objetivos são:

Objetivo Geral:

Compreender o papel do brincar no desenvolvimento do sujeito em situação de sala de recursos

Objetivos Específicos:

- Pensar o brincar como o espaço da construção da autonomia e da legitimação da aprendizagem do sujeito.
- Refletir sobre a atuação da professora da sala de recursos na prática tradicional e sobre sua possível atuação numa prática do brincar.
- Criar possibilidades de a sala de recursos ser um espaço potencial para o brincar

IV – METODOLOGIA

1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa guarda uma preocupação com os processos e significados construídos, pautando-se a análise em um procedimento intuitivo de interpretação dos fenômenos, em razão da proposta de investigação e dos objetivos que se pretende alcançar. Tendo isso em vista, trata-se de um estudo empírico, construído dentro de uma abordagem qualitativa, considerando-se as dimensões que abarcam os pressupostos e necessidades da pesquisa. O processo de investigação qualitativo é válido por sua preocupação em entender o contexto das instituições pesquisadas, bem como por sua proposta de aprofundamento numa análise rica das informações (Bogdan & Biklen, 1994).

Foi realizada uma pesquisa participante, considerando que essa forma de investigação rompe com um tipo de metodologia científica que tentava “proteger o sujeito de si mesmo, de sua própria pessoa, ou seja: de sua subjetividade” (Brandão, 1987, p. 7). Por muito tempo, segundo Brandão (1987), existia entre aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado nada além de uma proximidade vigiada entre o método, um sujeito dissolvido em ciência, e o objeto, outro sujeito dissolvido em dados.

A nossa proposta estrutura-se, inicialmente, no entendimento de serem as relações regidas pelo inconsciente, algo que é constituinte de cada sujeito, e, portanto, sujeitas a interferências (Voltolini, 2011). Assim, observa-se, neste tipo de pesquisa, que há um investimento para que o percurso desta investigação reflita “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Na proposta em questão, o pesquisador e os sujeitos de pesquisa trabalham juntos, ativos na construção da informação. Além disso, a opção de trabalhar junto a uma minoria social e de creditá-la como ator de um processo de conhecimento, capaz de gerar uma mudança social (Garjado, 1987), reafirma a qualidade de Pesquisa Participante desta investigação.

Esta escolha deu-se também pela proximidade entre a Pesquisa Participante e o método utilizado, no trabalho de campo, para a construção da discussão: a psicanálise. Adotar a abordagem psicanalítica já guarda, por si só, uma particularidade, pois, em seu método, a investigação e a transformação relacionam-se intrinsecamente. No tratamento psicanalítico, ocorre uma construção de sentido por meio de interpretações do conteúdo associado livremente, algo possível apenas quando se assume uma postura investigativa.

Na pesquisa acadêmica que tem por base o método psicanalítico, não há como ser diferente. A partir de um procedimento de associação livre e de interpretação, constrói-se uma prática de pesquisa. Por fim, o pesquisador sabe-se colocado em uma posição transferencial e, então, o método analítico torna-se completo.

2. CONTEXTO

Esta investigação teve seu início em 2013. No entanto, o trabalho de campo ocorreu no ano de 2014, ano de eleições e de copa no Brasil. Tais acontecimentos alteraram a rotina do Distrito Federal, espaço desta pesquisa, principalmente, a rotina da comunidade escolar, modificando o calendário e diversos horários do ano letivo.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, que atende a alunos do 1º ao 5º ano, de turno integral, da rede pública do Distrito Federal, na Asa Norte. É uma escola inclusiva, que conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais e com uma professora responsável por esse espaço.

A equipe pedagógica é composta por: uma diretora, uma vice-diretora, um secretário, duas coordenadoras do período integral, uma coordenadora regular, uma orientadora educacional, uma professora da sala de recursos, dois educadores da equipe de apoio e atendimento especializado, uma monitora, uma educadora responsável pela biblioteca, sete professoras, dois auxiliares de portaria, cinco auxiliares de limpeza, duas merendeiras e uma assistente de direção.

3. SUJEITOS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram nove (09) crianças dos anos iniciais que frequentam a sala de recursos multifuncionais de uma escola de Ensino Fundamental regular, da rede pública do Distrito Federal e sua respectiva professora.

É necessário, contudo, deixar claro a quem estamos chamando de criança neste contexto da pesquisa, pois não estamos lidando com uma infância cronologicamente estabelecida, mas com uma “metáfora da criação de pensamento” (Kohan, 2005, p. 116). As crianças nessa pesquisa tinham as mais diferentes idades: o mais novo tinha 10 anos e a mais velha tinha 17. Era um contexto complexo e diverso de sujeitos, contudo ainda experienciando suas infâncias e suas necessidades de brincar. Na linguagem, ainda eram, por eles mesmos e pelos outros, significados como crianças, e assim se posicionavam no mundo.

Apresentamos, assim, uma outra forma de olhar para a infância, ressaltando-a como

“símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade” (Kohan, 2005, p.116). Para Kohan (2005) somos todos seres de infância, pois a infância é algo que escapa ao tempo cronológico. Portanto, nossos participantes são sujeitos que, em seus diversos tempos cronológicos, encontram-se num espaço infantil comum.

Nossos sujeitos têm idades diferenciadas, mas se colocam numa posição de alteridade, identificando-se como crianças, e essa postura já nos mostra suas infâncias, justamente essa abertura para a criação e para o novo, algo que escapa à dominação do tempo (Pulino, 2010). Muitas vezes, ao considerarmos apenas a idade cronológica, o sujeito é esquecido; deixamos de reconhecer as especificidades de cada pessoa, como fazem as escolas que buscam delinear um lugar reservado e homogêneo a seus estudantes (Sousa, 2014). Em concordância com Dolto (2005), ponderamos que

É o ritmo de cada criança que deveria contar e não a idade civil. [...] A idade afetiva e a dinâmica do desejo da criança deveriam ser o único fundamento das passagens para uma classe superior, da aceitação de crianças grandes no meio de mais novas ou mais velhas, cujo modo de vida lhe conviria melhor se for aceito por aqueles que a procuram (Dolto, 2005, p. 186).

Como pesquisadores, assumimos uma postura que permitisse entender o surgimento da alteridade, para que assim a infância nunca fosse aquilo que sabemos, mas, sim, o outro dos saberes. Nessa posição de não dizermos nada dela, mas a acolhermos como algo novo, tomamos a infância como “portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar” (Larrosa, 2010, p. 186).

4. INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA

Foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais para a realização da pesquisa de campo: roteiro de entrevista semi-estruturada (anexo A); gravador de áudio nas oficinas de brincar com as crianças e nas entrevistas semi-estruturadas com a professora da Sala de Recursos; diário de campo; material lúdico (brinquedos, jogos pedagógicos, papéis, lápis, livros e músicas).

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a efetivação da pesquisa, inicialmente, o projeto foi aprovado, após ter sido devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB), sob o nº 200.708.

A opção pela escola deu-se por meio de indicações, obtidas dentro da própria Secretaria de Educação, sobre a disponibilidade de aceitação quanto à realização da investigação dentro do espaço da Sala de Recursos, sendo o consentimento obtido na Regional de Ensino, na Coordenação da Escola e com a professora da Sala. O contato inicial deu-se por telefone, com a finalidade de agendar uma apresentação dos procedimentos e objetivos da pesquisa para a coordenação pedagógica e para a educadora que atuava na sala de recursos. Ao final desse processo, foi solicitada a autorização dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os Termos relacionados às crianças foram assinados pelos responsáveis.

Após o primeiro contato com a escola e o recolhimento dos TCLE já assinados, foram realizados encontros com a professora, na medida em que ela se mostrou disponível, a fim de estabelecer um diálogo com ela sobre os alunos e sobre seu trabalho na sala de recursos. Segundo González Rey (2002), o curso progressivo dos diálogos, tanto nas situações de entrevista, como fora delas, converte-se em importante fonte de informação. Dois diálogos ocorreram em horários diferentes das oficinas, porém, outros fizeram parte de intervenções no momento do brincar.

Com a permissão da professora, as entrevistas foram gravadas em áudio, em razão de uma possibilidade mais detalhada de análise, sendo que as identidades tanto da educadora quanto da escola foram protegidas na pesquisa, a fim de reduzir qualquer situação de risco ético.

O grande intuito de recorrer, primeiramente, a entrevistas com a educadora foi tentar, por meio de diálogos, compreender sua perspectiva em relação às crianças e ao seu trabalho. Nesse sentido, cabe esclarecer com qual conceito de entrevista estamos atuando. A entrevista, de acordo com Lakatos & Marconi (1991, p.195), consiste em uma técnica de pesquisa caracterizada pelo “encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Porém, a definição adequada à proposta da pesquisa participante, adotada neste processo investigativo, é a de Brandão (2003). Segundo este autor, toda entrevista é uma conversa e, como toda conversa, é um desafio ao diálogo aberto com o outro e, não apenas, um controle sistemático da fala desse outro, de acordo com os usos dos próprios interesses científicos sobre esse outro e por meio desse outro.

Esses diálogos, aqui qualificados como entrevistas abertas, definiram-se na proposta de acompanhar a progressão do trabalho com a educadora da sala de recursos de forma mais constante. Não se estabeleceu um intervalo de tempo pré-definido entre as

entrevistas abertas, mas todas aconteceram dentro de um período de três meses, compreendendo os meses de abril a junho.

Os diálogos possibilitaram um espaço para a exteriorização de percepções sobre o que estava ocorrendo com os alunos dentro e fora da sala de recursos, criando, assim, um material que perpassou mais de um olhar, para uma análise mais profunda das dinâmicas que envolvem os sujeitos.

Com a autorização da escola, dos pais e da professora da sala de recursos, foi iniciado o contato com as crianças, sendo que a identidade dessas crianças também foi protegida na pesquisa. A elas foi explicado o papel da pesquisadora, como uma pessoa que estaria presente no espaço da sala por um tempo definido de alguns meses, mais especificamente de abril a junho de 2014, realizando uma atividade com elas – no caso, o brincar.

Depois de conversar sobre os encontros e sobre o formato que eles teriam, perguntamos se elas haviam entendido aquilo que havia sido falado e se tinham alguma pergunta. Em seguida, perguntamos se gostariam de brincar e do que gostariam de brincar, deixando sempre muito claro, em nossa fala e em nossas atitudes, que as crianças teriam a possibilidade de aceitar ou não participar da atividade da pesquisa. E assim os momentos de brincar foram realizados.

Esses momentos eram feitos dentro da escola, no período em que as crianças estavam na sala de recursos com a professora. Foram realizadas cinco oficinas dos momentos de brincar, com duração de 50 minutos cada. Elas foram construídas com os sujeitos de pesquisa, levando-se em consideração suas fantasias, imaginação e o material disponível na própria sala.

Os momentos de brincar foram elaborados com liberdade, preservando os desejos e resistências das crianças. Evidenciamos, aqui, que foi necessário um olhar muito atento ao desejo das crianças, em relação à presença do adulto na sua brincadeira. Apesar de o pesquisador ter uma postura incentivadora em relação ao brincar (Winnicott, 1975), ele pode ser convocado ou não, e isso deve ser respeitado.

Quando convocado, o pesquisador deve, tanto quanto o educador, deixar de ser somente uma figura que ocupa um papel intermediador. Deve reconhecer-se como um sujeito que afeta e é afetado pelos processos inconscientes (Reis, 2011), assumindo, dessa maneira, uma postura de investigação psicanalítica.

Nas oficinas, estamos sempre sujeitos a riscos como conflitos por brinquedos, disputa de espaço, divergências – ações sempre possíveis em ambientes de interações. A

fim de minimizar os riscos, inclusive diante da preocupação de que alguma criança fosse violada em seus direitos, o trabalho foi realizado com a professora presente na sala, e a pesquisa foi sempre monitorada pelo orientador da universidade, que estava acompanhando a pesquisadora em sua produção.

As crianças são consideradas pelos Direitos Humanos como um grupo social mais vulnerável que os adultos, recebendo, portanto, um status especial no que tange à proteção de diversos aspectos que as constituem. Dessa maneira, desde o início da pesquisa, considerando propostas e atividades, existiu um cuidado para que as crianças se beneficiassem daquilo que estava sendo investigado, no sentido de serem sempre respeitadas enquanto participantes e de, posteriormente, poderem usufruir do conhecimento e das práticas decorrentes do estudo.

Ao final, será proposto um encontro na escola, com seus integrantes, para realizar a devolutiva da pesquisa aos participantes. Essa etapa é muito importante, pois ela incentiva uma mudança social, que, no caso desta pesquisa, seria a inserção de um espaço do brincar na escola, considerando sua importância constitutiva para o sujeito. Apresentar a análise do que foi pensado e produzido faz parte da pesquisa e de seu projeto de ação, pois, assim, estaremos possibilitando a construção de novas perspectivas.

5.1. Precedentes da pesquisa: A Oficina do Brincar

Buscamos os fundamentos desta pesquisa em um método desenvolvido anteriormente pela Professora Doutora Regina Lúcia Sucupira Pedroza, em 2003, no qual contava com atividades lúdicas no contexto escolar, nomeadas como Oficina do Brincar. As oficinas e as diversas construções pensadas a partir delas motivaram as reflexões e o formato de investigação aqui proposto.

A oficina do brincar foi uma proposta de Pedroza (2003), em sua pesquisa de doutorado, que consistia em “encontros com atividades diversificadas, abrangendo o reconhecimento, no aluno, de suas potencialidades de aprendizagem e suas particularidades como sujeito, não havendo conteúdos específicos” (p. 116).

Um objetivo da oficina era dar às professoras a oportunidade de se relacionarem com seus alunos de maneira diferente de como acontecia em sala de aula. Trabalhava-se com uma expectativa de mudança de atitude e de crença das professoras, em relação à aprendizagem de seus alunos, devido ao brincar poder ser utilizado como “fonte de diálogo” (Pedroza, 2003, p. 117). Isso possibilitaria um maior conhecimento e, talvez, uma oportunidade para a construção da crença na capacidade deles de aprender.

Para a pesquisadora, esse seria um espaço em que o lúdico não seria usado apenas como instrumento didático, uma ferramenta auxiliar “na aprenderem de conteúdos curriculares” (Pedroza, 2003, p. 117), mas como uma possibilidade de exercício de autonomia da criança, por meio da experiência de fazer por si as escolhas das atividades. A oficina tinha, ainda, um papel fundamental na ampliação da percepção das professoras quanto à importância do brincar para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de seus alunos.

6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise das informações construídas nesta pesquisa por meio das leituras, dos diálogos e dos momentos do brincar foi feita com base nas escolhas teóricas e nas considerações metodológicas apresentadas anteriormente.

Para analisar o material que foi sendo construído ao longo das observações participantes e da interação com os sujeitos de pesquisa, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2009). As formas propostas por Bardin (2009) proporcionaram-nos uma elaboração metodológica do material de pesquisa mais sistematizada e organizada, diante do estabelecimento de categorias de análise.

Depois da transcrição dos diálogos com a professora, foi muito importante estabelecer uma leitura flutuante, que consiste em entrar em contato com o documento a analisar deixando-se invadir por impressões e orientações dele (Bardin, 2009). Isso é proposto a fim de que o pesquisador entre em contato com o conteúdo manifesto do material de seu estudo, familiarizando-se e apropriando-se dele, por meio dessa forma de leitura, análoga à atitude do psicanalista (Bardin, 2009).

No contato com os documentos, após a leitura ir tornando-se cada vez mais precisa, “em função de hipóteses emergentes” (Bardin, 2009, p. 126), a proposta é fazer uma categorização desse material, levando em conta características percebidas como comuns a alguns elementos, que podem ser agrupados em unidades de registro, sob um subtítulo genérico.

Sendo assim, estabelecemos as seguintes categorias temáticas: o brincar e a repetição; o brincar e o cuidado; o brincar como lugar no mundo; sala de recursos: um espaço duplo.

V – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS MOMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das informações construídas na realização da pesquisa e as discussões dos seus diferentes momentos. As categorias temáticas foram pensadas de acordo com a análise dos conteúdos observados e interpretados. Tais conteúdos surgiram durante os momentos do brincar, dos diálogos com a professora e da interação das crianças, todos dentro da escola, no espaço da sala de recursos principalmente, com apenas uma exceção, no caso, o espaço destinado ao recreio. Este único deslocamento da sala de recursos, no processo do trabalho de campo, deveu-se a um convite feito por uma das crianças participantes da pesquisa, e aceitar esse convite foi uma oportunidade de participar do recreio.

1. CONTEXTO DOS ENCONTROS

O encontro com os sujeitos que fazem uso desse espaço da Sala de Recursos gerou diferentes reflexões sobre o brincar. Muitas considerações tiveram de ser feitas, pois o espaço envolve uma diversidade grande de saberes e fazeres. Por isso, decidimos agrupar os conteúdos em categorias de sentido e, valendo-nos dessa categorização, proceder a uma análise mais profunda.

Antes, todavia, é importante ressaltar como foi o contexto desses encontros, pois eles foram muito dinâmicos em suas formações. Durante o período de cinco semanas, foram realizados cinco Momentos do Brincar, cada um com 50 minutos. Não obstante, a pesquisa não começava nem tampouco se encerrava apenas nesse espaço e nesse tempo. Existiram momentos de pequenas caminhadas pelos corredores da escola, em que eram observadas as relações entre os sujeitos que compunham aquele lugar.

Durante o período de cinco semanas, pudemos observar que as crianças que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais da escola da rede pública em que foi realizada a pesquisa, têm com esse espaço uma relação diferente daquela estabelecida com os outros espaços da escola.

A relação mais intimista com a professora, devido ao atendimento individualizado e à pequena quantidade de alunos na sala, a possibilidade de alcançar brinquedos a qualquer momento, a música que, frequentemente, é tocada ao fundo, as interferências ocasionadas por pessoas que não fazem parte da sala, a permissão para dormir, tudo isso faz da Sala de Recursos um lugar muito diferenciado.

Apesar de ainda ser um espaço disciplinar que organiza os corpos (Foucault, 1987),

ela sustenta algumas permissões que fazem com que a criança perceba aquele lugar como seu, ou pelo menos um espaço no qual elas são acolhidas. A professora fala: “*Às vezes, não é nem o horário deles, mas eles querem vir para cá. Às vezes só querem ficar aqui por ficar*”. Esse tipo de território-lugar é marcado pelos afetos e percepções dos sujeitos nele inseridos, em virtude da atribuição de significados que variam segundo sua matriz histórico-cultural (Moreira, Almeida & Vasconcellos, 2012).

A professora da sala acolheu o trabalho sem qualquer objeção, desde o momento inicial de contato. No instante em que cheguei à escola, fui recebida pela coordenadora, que imediatamente me apresentou à professora da sala. A partir daí, meus diálogos desenvolveram-se basicamente com ela e com as crianças que ela atendia em sua sala. A professora fez poucas intervenções nos momentos de brincar, mas apresentou várias falas sobre os alunos, sobre o trabalho desenvolvido e sobre as propostas pedagógicas com as quais tinha de relacionar-se.

2. SALA DE RECURSOS: UM ESPAÇO DUPLO?

A Sala de Recursos Multifuncionais é disponibilizada como espaço pedagógico, no intuito de que os alunos tenham outra possibilidade, além da sala de aula, de aprender. No entanto, ela também pode ser construída como um espaço significativo por meio do brincar.

Winnicott (1975) considera o brincar como uma prática significativa em que a realidade psíquica se encontra com a realidade compartilhada. Portanto, utilizar um espaço como a sala de recursos de forma legitimada como espaço simbolizante seria uma forma de os sujeitos que a compartilham poderem se desenvolver afetivamente por meio do brincar.

2.1 Uma proposta para a Sala de Recursos Multifuncionais

As crianças acolhidas na sala de recursos não conseguem dialogar com aquilo que é determinado como proposta pedagógica dita para todos. Na proposta pedagógica atual, o que já existe, e que é tido como comum a todos os alunos, não é suficiente. Por isso, faz-se necessária a criação de novos recursos. Por mais que sejam inseridas nos espaços comuns, as crianças que necessitam de apoio especializado ainda ficam isoladas, criando-se, então, a necessidade de algo que supra essa carência, como a sala de recursos.

Em uma realidade de inclusão real, a escola talvez não precisasse de espaços como as salas de recursos, pois, mesmo diante das limitações das classes comuns, todos se beneficiariam dela ao se reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana capaz de favorecer a aprendizagem (Prieto, 2006).

No entanto, com o que temos hoje na escola, trabalhar com a diversidade ainda parece envolver uma dificuldade muito grande. Nos diálogos com a professora da sala, isso se revela: *“A gente já teve professores que fazem um trabalho de adaptação das atividades dentro mesmo da sala de aula. Mas tem outros que a gente percebeu que eles acham que é colar a atividade que deu pro menino e a criança colorir o que tem de desenho... Isso que é adaptar”*.

Assim, dentro do espaço de sala de aula, o aluno, por conta desse engessamento diante da diversidade, torna-se um ouvinte com quem não se estabelece diálogo sobre a construção de seu aprendizado: *“Um aluno como Marcos¹ é um ouvinte. Então se o professor tá explicando alguma coisa lá, ele tem capacidade de absorver alguma coisa. Então, o professor chama atenção, se ele der uma operação, por exemplo, por causa dos números lá. Mas é isso. Chamar atenção”*.

É difícil para um adulto identificar-se com uma criança, por não compreender sua própria infância (Voltolini, 2011), por ter recalcado a si mesmo, sobrando-lhe apenas algo do infantil (Dolto, 2005), e por reconhecer-se em um discurso dominante de razão, no qual a infância é considerada algo da ordem da loucura e do descontrole (Foucault, 2005). Com todas essas barreiras, o adulto pode entrar em sala de aula atravessado por diversos preconceitos. Ao mesmo tempo, ele pode proteger-se atrás do conteúdo que lhe é estabelecido para cumprir. Muitos alunos, então, desaparecem diante do conhecimento sistematizado, que abre mão do sujeito (Habermas, 1987). O sujeito, assim, não precisa ser pensado, tornando-se um ouvinte. Isso talvez aconteça justamente porque existe outro espaço confiado para o aprender desses alunos, que não a sala de aula.

O que é feito em termos de intercâmbio entre os espaços são reuniões periódicas para conversar sobre os alunos, a aprendizagem e o comportamento deles, e, também, sobre a produção de um material pela professora da sala de recursos, para ser utilizado na sala de aula. A professora conta, então, que as crianças têm um caderno no qual ela e as próprias crianças colam algumas atividades para serem trabalhadas: *“Eu trabalho com eles com apostila. É que esse ano eu não fiz apostila, mas eles têm um caderno. Ai traz aqui, eu colo algumas atividades com eles, e o professor vai escolhendo, trabalhando com eles lá”*.

Porém, existem atividades que não podem simplesmente ser transferidas de um espaço para outro, que não conseguem ser substituídas, a não ser que exista um investimento na transformação real da pedagogia, para uma pedagogia que abarque não

¹ O nome da criança é fictício

apenas uns, mas os diversos outros. Uma dessas atividades é o aprendizado da leitura: “*Às vezes, quando todo mundo ta fazendo uma atividade de leitura, para eles é complicado. Eles estão em processo de alfabetização, início de reconhecimento de vogais... Ai a gente tem que ter alguma coisa no nível deles*”.

A prática pedagógica com a qual temos tido contato reforça a possibilidade de determinados tipos de alunos alcançarem um conteúdo sistematizado exposto em sala de aula de forma geral, no caso, os alunos considerados normais. Essa pedagogia, que não contempla outro tipo de alunos, os anormais (Neto, 2005), os quais precisam ausentar-se do grupo, a fim de que se tente produzir algo destinado a eles, não diferente, mas num outro nível, denota a imposição de um enquadramento social que pode ser extremamente opressor.

Esse engessamento parece ainda resultado de um enraizamento do positivismo, que ainda não conseguiu descolar-se dos ambientes legitimados de produção de conhecimento. Essa recusa da reflexão acaba por dogmatizar certos aspectos da forma de se construir conhecimento (Habermas, 1987). Produzir saber válido torna-se, então, algo para poucos, pois as maneiras de fazê-lo são previamente estabelecidas e pouco flexíveis. Diante disso, a criança acaba sendo transferida de um ambiente para outro, sem qualquer controle ou poder sobre isso, voltando a ser objeto e não sujeito.

Seria interessante, então, diante dessa situação de limitações da sala de aula, haver na sala de recurso um espaço que possibilitasse a essas crianças saírem da posição de objeto, para se constituírem como sujeitos. Isso porque a sala de recursos talvez possa ser o meio ambiente facilitante e suficientemente bom, que é condição essencial para o crescimento e desenvolvimento de cada indivíduo (Winnicott, 1970).

A sala de recursos é um espaço do qual, segundo a professora “*As crianças gostam muito*”. A professora destaca que as crianças recorrem ao espaço em momentos que não necessariamente precisariam estar lá. O que foi observado, diante disso, é que a sala tem um potencial de permitir a liberdade de atuação no campo dos desejos, muito maior do que a sala de aula comum. Portanto, esse espaço poderia ser realmente aproveitado, na valorização do brincar.

Quando a criança começa a brincar, os desejos dela são despertados em um campo expressivo muito particular. Com isso, o ambiente é, gradualmente, investido de significações que correspondem aos temas de desejo despertados (Gutton, 2013). Se considerarmos, portanto, que um dos maiores recursos que o ser humano pode desenvolver é a capacidade de simbolizar, de estruturar-se como sujeito, ao dar espaço, dentro da sala

de recursos, para esse brincar, valorizando-o, entendendo-o como atuação na construção de sentido, estaremos, também, possibilitando que a criança desenvolva outros recursos para atuar no mundo.

Como o brincar se realiza no espaço potencial entre o sujeito e o objeto, que é substituído depois pelo meio ambiente (Winnicott, 1970), quanto mais a criança puder brincar nos seus espaços de atuação, maior a possibilidade de ela agir criativamente nesse ambiente coletivo e diversificado. Afinal, ela estará, cada vez mais, tornando-se sujeito de seus desejos e, portanto, adquirindo autonomia, deixando de ocupar uma posição passiva em relação ao seu ambiente e assumindo, nele, uma posição ativa. Se libertando dos estigmas.

2.2 Um espaço com significados compartilhados

Fala-se muito da inclusão em sala de aula. As estratégias educacionais, contudo, continuam empregando esforços para que as crianças que deveriam ser supostamente incluídas sejam colocadas em espaços fora da sala de aula. As estratégias educacionais têm sido construídas sobre alicerces de exclusão e, em razão disso, elas são falhas, afinal, as escolas proclamam uma igualdade de indivíduos e, ao mesmo tempo, a desigualdade de seus desempenhos (Dubet, 2003; Goodson, 2007).

As salas de recursos têm a intenção de ajudar numa integração da escola. Porém, como esses espaços marcam a diferença, e, socialmente, essas diferenças por eles evidenciadas são desvalorizadoras, as salas de recursos podem apresentar a possibilidade de surgimento de uma angústia diante dessa situação de inclusão, em decorrência da exclusão.

Segundo Voltolini (2004), a própria prática de homogeneização de um grupo é, por si só, excludente, pois, quando decidimos o elemento comum que une determinadas pessoas, determinamos também aquelas que estarão de fora.

Não existe um grupo que inclua a todos, na medida em que um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertencerá ao grupo. Só faz sentido falar em grupo de professores, por exemplo, porque nem todo o mundo é professor. Ou seja, não há como agregar sem segregar (Voltolini, 2004, p. 99).

A escola é feita de espaços de socialização que as crianças conhecem e nos quais se reconhecem. Elas desenvolvem seus significados em cada lugar que atuam. No entanto, é muito difícil estar num espaço que outros sujeitos do seu grupo social não sabem significar, pois este se torna uma realidade sem referência, que é externa, mas que não se

consegue compartilhar com as outras crianças ditas “normais”.

Essa reflexão foi feita em virtude de algumas visitas recebidas nos momentos do brincar. As crianças da sala de recursos, eventualmente, eram trazidas ou levadas por outras crianças que não participavam das atividades lá desenvolvidas. Essas outras crianças, no entanto, não conheciam a sala de recursos no sentido de interagir verdadeiramente dentro desse espaço, a fim de compartilhá-lo com seus colegas que eram transportados para aquele lugar constantemente.

Numa dessas vezes, uma criança perguntou-me, num tom bastante desconfiado: “Tia, aqui é legal?”. Ela não sabia o que era aquele lugar e, talvez, nenhum adulto conseguisse explicar isso a ela, sem que ela se submetesse ao julgamento dele. A criança pode ser preparada para se “tornar aquilo que ela tem de se tornar conforme o que ela vive, o que ela é, o que ela sente” (Dolto, 2005, p. 201). E mesmo que ela tenha necessidade de expor seu questionamento e que o adulto responda a ela, é necessário que fique claro que a resposta é apenas uma opinião à qual ela não precisa submeter-se, pois ela pode elaborar por si mesma a resposta (Dolto, 2005).

Assim, talvez uma boa solução para que as crianças elaborassem suas respostas sobre a sala de recursos seria deixá-las brincar lá dentro, em algum momento, compartilhando, também, suas fantasias e suas formas criativas de atuar no mundo com seus colegas usuários daquele espaço. Talvez essa seja uma prática positiva, pois, frente à autonomia que o brincar proporciona e a todas as relações que gera, podemos dizer que o aprendizado e a transformação social, em uma perspectiva emancipatória, podem provir dessa atividade (Fortuna, 2008).

3. O BRINCAR E A REPETIÇÃO

*Oi, oi, oi
Olha aquela bola
A bola brinca lá no pé
No pé do menino*

Palavra Cantada, *Ora Bolas* (1996)

Um dos aspectos centrais da brincadeira é que, muitas vezes, ela se repete, assim como o seu brincar. A brincadeira de bichos mordendo, de pessoas matando-se, de mães cuidando ou xingando pode acontecer em uma frequência quase cotidiana. O como se brinca, igualmente, pode mostrar-se quase como uma fórmula que se repete muitas e

muitas vezes. Algumas crianças brincam de forma mais agressiva, outras, de maneira mais oralizada, outras brincam mais sozinhas, porém, existem aquelas que estão sempre buscando uma companhia, e algumas estão sempre buscando seu próprio corpo. De qualquer forma, o importante nessa discussão é que as crianças se repetem em seu brincar e se elas se repetem é porque essa repetição é importante para elas.

3.1. Alguns Casos

3.1.1. A Bola no Pé do Menino

Vamos falar sobre um menino que gostava de desenhar bolas. A professora deu-lhe uma folha de papel em branco, e ele começou a desenhar. Fez um círculo e depois fez um corpo. Quando eu perguntei a ele o que era, ele disse que era um boneco. A professora falou que antes só desenhava bolas, mas agora ele desenhava outras coisas. Sua folha agora estava cheia de bonecos com cabeças de bolas e, então, eu perguntei para ele se gostava de bolas, no que respondeu sorrindo, mas sem olhar para mim, com um “*Gosto!*” comprido e sonoro.

O garoto, então, começou a desenhar bolas. As bolas surgiam em vários cantos do papel. Seus bonecos agora tinham movimentos; eles estavam jogando bola. E foi aí que chamou minha atenção com uma pergunta: *Tia, sabe aquela música? 'Oi, a bola... a bola no pé, olha a bola, pé do menino...'*. E eu respondi: *Ah! Acho que conheço!* E assim começamos a cantar juntos, um completando um pouco do outro, e os dois repetindo muitas vezes, quantas vezes achou necessário, a letra embaralhada da música, que, na nossa brincadeira, ficava bastante divertida e imprevisível de se dizer. Sabíamos apenas que era importante dizer bola, olha, pé e menino.

3.1.2. Uma Peia!

Havia uma menina que gostava de brincar de mãe. No entanto, era uma mãe de extremos: muito carinhosa e muito brigona. Nas nossas brincadeiras, ela quase sempre era minha mãe. Algumas poucas vezes, brincamos de outras coisas, quando estávamos com outras crianças. Quando partia de sua demanda própria, a escolha era sempre a mesma: nós éramos mãe e filha.

Ela me botava para dormir, acariciava meus cabelos, me mandava ficar em silêncio, me olhava muito séria, falava coisas num linguajar próprio da mãe de fantasia, que consistia em emitir sons em tom de fala, mas com a língua enrolada. Quando eu não

entendia o que ela estava dizendo, e expressava isso para ela, sua fala era: *Vou te dar uma peia!* Até o dia em que sua expressão foi me dar um tapa, e essa foi a última vez que brincamos de ser mamãe e filhinha.

Depois disso, só tivemos mais um encontro, no qual ela inicialmente ficou mais distante e mais séria, porém disponível à minha fala. Em pouco tempo, ela voltou a ficar próxima e demandando minha atenção, como fazia de costume. Brincamos bastante, porém, apenas de jogos propostos pela professora, que no dia, decidiu coordenar as brincadeiras.

3.1.3. Indo para Casa

Havia um menino muito calado, que sentava sempre no canto da sala, ao lado da caixa de brinquedos. De lá, ia retirando várias coisas e, ocasionalmente, detinha-se em um objeto ou em outro, e começava a simular que aquilo que tinha em mãos era um carro. Esse era seu brincar. Ficava longos períodos passeando com o objeto-carro pelo ar, pelo chão e pela parede e sempre me dizia que estava indo para casa.

A criança repetia essa brincadeira, também, com um brinquedo pedagógico que tinha duas peças de madeira. Ela passava a peça de um lado para o outro, bem lentamente, observando todos os movimentos que ela fazia, e, sempre que a brincadeira iniciava, dizia-me que estava indo para casa.

3.2. Repetir para Elaborar

Lacan (1979), ao falar sobre os jogos de ocultação, como é o caso da brincadeira do carretel, o *Fort-Da*, afirma que, nesses primeiros jogos, o simbólico emerge, tornando-se mais importante que o objeto, e que isso acontece em função de uma passagem quase natural do objeto para o plano da linguagem, diante da atividade do brincar. Os pontos que o jogo de ocultação tem em comum com o brincar desses sujeitos da pesquisa são a repetição e a colocação do objeto no plano da linguagem.

Podemos dizer, então, que nesse brincar de repetição, estamos vendo a emergência do simbólico, mesmo que a linguagem usada não seja necessariamente a linguagem verbal equivalente a do adulto e, sim, algo criado pela própria criança, que parte de uma comunicação particular, que cabe em seu próprio desejo. Muitas crianças da sala de recursos, ao brincarem, exprimem-se por meio de um código de linguagem próprio, em uma língua que não serve ao funcional, sendo essa uma língua de prazer (Dolto, 2005).

A criança tem o desejo de exprimir-se como os adultos se exprimem, pois imagina

que “o adulto é a imagem de si mesma quando ela tiver a força dele” (Dolto, 2005, p. 200). Porém, diante de uma atuação tão própria, constroem-se separados desse adulto, também de maneira muito própria, pois comunicam-se partir do que conserva dentro de si. Elas, como pequenos poetas (Freud, 1908/1996), criando mundos, escrevem poesia em forma de brincar e, se não escrevessem, adoeceriam, pois o poeta que não escreve poesia “sofre mortalmente” (Dolto, 2005, p. 200).

Nos três casos apresentados, as crianças repetem um conteúdo na brincadeira com o intuito de simbolizar (Lacan, 1979) ou de promover um encontro da realidade psíquica com a realidade externa (Winnicott, 1975). Por meio da repetição no brincar, elas podem trabalhar alguma questão que representa um conflito interno ou atuar criativamente no mundo.

Para Winnicott (1975), a experiência criativa inicia-se com o viver criativo, que é manifestado primeiramente na brincadeira. Como o brincar é a forma usada pelas crianças para expressarem suas fantasias inconscientes, percebe-se uma coexistência do prazer e da angústia, pois aquilo que estão representando no brincar faz parte de conteúdos frequentemente não acessados.

Freud (1920/1996) elaborou uma possibilidade teórica em que o ser humano se encontra num movimento constante de construção e desconstrução. Esse movimento está intimamente relacionado com a pulsão de vida, com a pulsão de morte e com a compulsão à repetição (Freud, 1920/1996). A pulsão de vida, que se relaciona ao vínculo humano, pois se refere à corporificação da vontade de viver, e a pulsão de morte, que é o oposto, ou seja, representa o rompimento, a destruição, estão relacionadas com a tônica e com a atuação do brincar.

Quando as crianças brincam na sala de recursos, elas parecem estar num movimento de construção. As crianças, sozinhas ou com seus colegas ou com a professora, brincam com as palavras e com o ritmo da música. Algumas, como vimos no caso apresentado, se colocam no papel de mãe, ou em algum outro papel do drama familiar, e outras criam e recriam seu caminho para casa, a busca do lar. Assim, as crianças, quando brincam e repetem esse brincar, atuam no mundo, colocam-se na história como sujeitos.

Essas construções, muito próprias da pulsão de vida, são uma tentativa de atribuir sentido a determinadas experiências, inomináveis, muitas vezes. É uma tentativa de constituir-se como um sujeito diferenciado, dotado de desejos próprios, atuante no mundo. Nesse sentido, estando num processo de construção, a criança, ao brincar, está dentro de um movimento de vida e de saúde (Winnicott, 1975).

Existe, no entanto, um problema em perceber-se como sujeito diferenciado, que é a necessidade de perceber-se como não-outro, ou seja, alguém separado de um outro que é referencial, e essa percepção só é adquirida no momento da falta, fator de extrema importância no desenvolvimento da criança. O que diferencia, então, o brincar, de forma generalizada, dessa categoria que estamos querendo ressaltar, relativa ao brincar como expressão de um conteúdo fixo, ou fixado, é a atuação diante de um conteúdo angustiante, persistente, que precisa ser elaborado. Afinal, mesmo diante de um movimento de construção, de pulsão de vida, existe a angústia da falta.

Diante da angústia, e como o brincar é uma expressão daquilo que tortura o sujeito (Gutton, 2013), contingencialmente, o brincar pode tornar-se agressivo. Essa agressividade está relacionada com a pulsão de morte, ou seja, com a desvinculação, a destruição do objeto e sua dominação (Sousa, 2014).

Esse transbordamento da agressividade fica claro com as crianças que assumiam nas brincadeiras seus papéis de assimetrias de poder e que muitas vezes tinham de lidar com as angústias que eles despertavam nelas. Suas angústias transformavam-se em atuação violenta da agressividade, diante de algum conflito que estava sendo muito difícil de elaborar psiquicamente e devido a uma carência da atividade representativa, que desse conta do que estava acontecendo com ela (Marty, 2012). Assim, as crianças acabavam por descarregar sua tensão pulsional sobre os objetos externos, que poderiam ser a pesquisadora, como no caso ilustrado, ou os colegas, como em algumas brincadeiras observadas.

Muitas vezes, mesmo no brincar, a criança sente-se em uma situação de desamparo psíquico diante de seu sofrimento e acaba por cometer atos violentos, numa tentativa desesperada de preservação do eu (Marin, 2002). A agressividade, então, não pode ser negada ou simplesmente barrada. Há que se buscar “símbolos, representação, palavras, senão o ato violento cala esse tormento tantas vezes inominável” (Marin, 2002, p. 134).

Não podemos ignorar o quanto o brincar contribui para a expressão da criança de seus sentimentos agressivos, que fazem parte da vida (Winnicott, 1971). A solução encontra-se, então, em continuar com o brincar, mesmo que em outros momentos, pois, brincando, a criança pode recriar e experimentar outras maneiras de agir, conhecendo desejos e limites (Sousa, 2014). Além disso, quando nos colocamos numa postura disponível para que o brincar ocorra novamente, estamos preservando o direito do sujeito à insatisfação e ao mal-estar, ao mesmo tempo em que evitamos a ruptura de laços, tornando-nos uma figura constante e de confiabilidade (Santos & Teixeira, 2006).

Nós somos constituídos por uma história, uma sociedade, uma cultura, diversas instituições, desejos que nos atravessam, enfim, somos o resumo de uma dimensão muito grande de diálogos. Assim são também as crianças que estão nas salas de recursos. Elas resumem em si essas dimensões e, algumas vezes, existem pontos dessas dimensões que as constituem sujeitos os quais não estão certos, que não estão ditos, que caem no vazio, que não encontram sentido. E então elas repetem, e por alguns instantes aquilo é controlado, pois a angústia ganha forma seja de palavra, seja de música, seja de faz-de-conta.

A angústia é material não simbolizado, conteúdo sem forma, instalado com base em nossas trocas relacionais com o mundo. Todos nós podemos sentir angústia e, assim, tentamos, de diferentes maneiras, dar conta dela. No entanto, as crianças que frequentam as salas de recursos são marcadas por processos sociais de exclusão. Não significa que crianças que não estejam dentro das salas de recursos não sejam também de alguma forma marginalizadas ou mesmo excluídas.

Porém, no caso daqueles alunos que frequentam as salas de recursos, eles são marcados por ocuparem outro lugar, que é o de fora do padrão estabelecido socialmente. Pudemos observar isso de maneira clara em um dia que o momento de brincar terminou próximo ao intervalo e, então, um aluno da sala de recursos perguntou-me se poderia mostrar para mim sua escola.

Ao aproximarmos-nos de algumas meninas que estavam brincando, elas falaram para ele sair, até o momento em que eu as cumprimentei. Elas, então, apresentaram-se para mim e mostraram-me uma menina dormindo, dizendo: *Ela também é especial*. A diferença entre os grupos no momento dessa fala fica, então, clara. Existe um grupo das crianças especiais e existem as outras crianças, sendo o especial aqui uma marca segregadora, fora dos processos comuns a todos os sujeitos. Nessa fala, a diferença, portanto, não é algo que faça parte do universo, mas é algo que se relaciona a apenas um grupo.

4. O BRINCAR E O CUIDADO

4.1. O cuidado com a criança pelo respeito ao brincar

Dolto (2005) enfatiza, em sua discussão sobre a criança em todo o seu direito de ser, a dificuldade de o adulto entender o universo infantil, até por uma questão de repressão desse universo em si. Em meio a suas defesas ao respeito à criança enquanto sujeito, a autora faz referência ao livro *O Meu Pé de Laranja Lima* (Vasconcelos, 1968) como um marco no discurso literário sobre a criança, “por seu valor de testemunho na reconstrução e

recriação da subjetividade da infância” (Dolto, 2005, p. 35) dentro desse estilo artístico. De acordo com essa autora, a citada obra revela-se uma das poucas literaturas capazes de realmente expor o mundo por uma perspectiva infantil, sem que essa seja uma visão estereotipada de uma criança generalizada.

Assim, mesmo sem o estereótipo, podemos reconhecer muitas crianças e suas atuações no personagem Zezé, tanto quanto podemos reconhecer muitos adultos, naqueles que se relacionam com o personagem. As personagens não se encerram em lógicas simples de boas ou más. Zezé, uma criança em toda sua complexidade, relaciona-se com vários adultos em todas as complexidades deles.

Posso dizer, neste ponto, aquilo que mais me marcou na história de Zezé e que me veio na memória quando comecei a pensar nas crianças que participaram desse trabalho e, depois, em tantas outras com as quais tive contato. O que me marcou e foi resgatado posteriormente por minhas experiências com o brincar foi o prazer que Zezé sentia em cantar, como isso era para ele encantador, e a “surra” que levou ao cantar na tentativa de alegrar o pai.

Para Zezé, “cantar era bonito”, e, algumas vezes, quando não podia cantar por fora, cantava por dentro (Vasconcelos, 1968). Cantar remetia à sua mãe e à música que ela cantava quando ele era menor. Para Zezé, sua mãe era bonita, mas bonito mesmo era quando ela cantava, e ele ficava junto com ela, aprendendo. Quando o menino canta, ele parece trazer esse objeto bom, ele resgata essa mãe, que o coloca em uma relação de confiança e tranquilidade.

Portanto, o tango que Zezé canta tem relação com seu brincar, com o espaço transicional dele e de sua mãe que cantava. O cantar de Zezé é seu brincar transformado, seu fazer criativo, sua atuação no mundo e, portanto, um produto valioso.

Não vamos fazer aqui uma análise de Zezé, mas ele é importante. Ele é um representante da infância dentro da cultura brasileira, marcado por uma subjetividade muito própria, podendo, nessas condições, auxiliar-nos na reflexão sobre o brincar, pois o menino brincava, inclusive quando cantava. Ao cantar, ele conhecia palavras novas, ele vivia seu vínculo maternal e ele conhecia novas relações, ou seja, ele atuava no mundo de maneira criativa, a partir de sua afetividade. Esse era o significado que cantar tinha para Zezé.

Um dia, a criança, vendo seu pai muito triste, resolveu cantar para ele e, pensando em todo o seu repertório, escolheu a música que achava mais bonita: um tango que tinha aprendido não fazia muito tempo. Mas a música, que era linda para Zezé, chocou e

aborreceu seu pai. Assim, todo o significado de ternura perdeu-se numa ação coercitiva que calou a criança e lhe tirou o direito de atuar.

O pai de Zezé, assim como muitos adultos fazem, significou a atuação do filho fora do universo infantil. Diante disso, vemos que a criança está muito à mercê das atitudes do adulto, ou seja, “a sorte que é reservada às crianças depende da atitude dos adultos” (Dolto, 2005, p. 129), pois eles têm o poder e sabem que podem usá-lo.

Dessa forma, o adulto deve refletir sobre sua rejeição inconsciente que o leva a não querer tratar a criança como seu igual, considerando isso algo abominável, para que um dia possa ser capaz de tratar a criança como uma pessoa. Essa postura tem relação com o respeito, mas também com uma ética do cuidado, que percebemos que deve sempre estar presente nas relações.

O adulto pode ser o repressor, mas ele, também, foi um dia o reprimido. Como Dolto (2005) explica, a infância é tão difícil de ser representada e compreendida pelo adulto, porque esse mesmo adulto é fruto do recalque de sua infância. A manutenção dessa fórmula de reprimir e de repudiar no outro aquilo que em si é recalcado é repetida nas diversas instâncias da sociedade.

Uma das instituições em que crianças e adultos mais circulam e se relacionam é a escola. Portanto, esse espaço pode permitir-nos uma análise das potencialidades de trabalhar atentos à ética do cuidado, respeitando a criança, sem submetê-la constantemente a um Ideal de Eu implantado pelo adulto.

4.2. Presença Implicada e Presença Reservada: Duas Posições de Cuidado

O cuidado com o outro como humano é elementar para um acolhimento afetivo, para que não se construa, no espaço em que acontece, um encontro no qual vejamos a assimetria, como a do adulto e da criança, ou do professor e do aluno, o exercício de poder. Como se torna evidente no episódio com Zezé, quando um encontro acontece fora desse espaço relacional de assimetrias, em que os poderes não se sobrepõem, a potência criativa entre os dois sujeitos não é contemplada. Podemos dizer que estamos, assim, fora de uma posição, de um lugar de cuidado.

Analisando a nossa postura diante dos sujeitos da pesquisa, percebemos que, quando nos colocamos numa posição de cuidado, as crianças demonstram em seu brincar uma possibilidade de fazer sentido, uma experiência de integração. Isso porque posicionamo-nos como outro englobante, que permite conquistar um senso de continuidade de existência (Figueiredo, 2007).

Observamos isso em todas as brincadeiras, desde as mais agressivas até as mais dóceis, e, também, naquelas em que existia uma participação mais ativa do pesquisador e em que bastava que o pesquisador estivesse ao lado.

Para Winnicott, no começo, a mãe faz o papel do cuidado. Ela sente o que seu bebe precisa e responde a essa demanda imaginária. Ela faz, então um jogo de fantasia, a partir de uma memória acumulada de cuidados que ela tem guardada dentro de si, que a tornou independente, pois é esse acúmulo de memórias que Winnicott defende como independência. O cuidado com o outro continua, pois ele é próprio do ser, por mais que nos tornemos independentes dele, ou seja, por mais que tenhamos uma memória acumulada dele (Winnicott, 1986/1970).

Ela cuida, então desse bebe, desse corpo que vai sendo significado. O corpo, nas palavras de Dolto (2005) é uma metáfora do psíquico, ou seja, o outro que está ajudando na organização de um corpo afetivamente está, também, metaforicamente ajudando na organização psíquica daquele sujeito. Esse sujeito, o bebe, sendo cuidado antecipadamente, se construindo metaforicamente começa a se ver na mãe, a brincar com a mãe e, assim, o brincar, também, se torna parte desse cuidado.

Resgatei essa explicação para falar do retorno da criança com quem brinquei de mãe e filha. Quando voltou, não quis brincar e seu sintoma de não querer brincar precisava ser acolhido e respeitado. No entanto, ajudar a criança a voltar ao seu estado de atuação no brincar é importante e por si só terapêutico, não sendo necessário um trabalho de interpretação para que isso aconteça, apenas ser capaz de brincar e estar disponível para ela (Winnicott, 1975). Para que ela fosse capaz de brincar novamente, retornamos ao cuidado que antecede o brincar, que constrói o espaço potencial que é o do cuidado materno com o corpo afetivo, o corpo metáfora. Isso só é possível ser feito por conta das relações tranferenciais estabelecidas no espaço escolar.

Depois de falar com ela e conversar um pouco, convidei-a para ficar perto de mim. Passado algum tempo, a criança veio e sentou-se no meu colo, mas ainda não quis brincar, apenas se aninhou e eu a segurei com um braço enquanto continuava a brincar com os outros. Em um determinado momento, vi que ela começou a mexer em suas mãos e passar em sua blusa, fazendo isso repetidas vezes. Vi que seu nariz escorria muito, algo que era frequente com ela. Suas mãos e rosto estavam sempre sujas.

Pedi licença para a professora e para as crianças, a fim de levá-la ao banheiro, mas antes falei com ela: *“To vendo que suas mãos, seu nariz e seu rostinho tão sujos. Acho que isso pode ta te incomodando um pouco. Posso levar você no banheiro para a gente dar um*

jeitinho nisso?”. Ela apenas afirmou que sim com a cabeça. Depois de assoar bastante o nariz, lavei seu rosto várias vezes e por fim lavei suas mãos, ficando com elas algum tempo debaixo da água.

Assim que voltamos para sala, ela quis voltar para o meu colo, mas não se aninhou mais. Pegou o brinquedo pedagógico que todos nós estávamos brincando e começou a brincar, também, um pouco mais calada do que de costume, mas voltou a brincar. Isso nos mostra que o cuidado, por ser fundamentado na confiabilidade pode aproximar as relações e diminuir as resistências diante de circunstâncias em que barreiras foram formadas. Não brincamos mais de mamãe e filhinha, mas ela voltou a brincar.

Acolhendo o brincar, fundamentados em uma ética do cuidado, não interrompemos o processo criativo da criança e, ainda, oferecemos o suporte de que ela precisa para sentir-se segura e continuar a brincar. Com todas as crianças foi possível perceber a importância de se preocupar, de se envolver, de ter uma escuta e um olhar atentos, ou seja, de cuidar no momento do brincar.

Havia uma menina, por exemplo, que adorava um saxofone de brinquedo, que tocava música quando os botões eram pressionados, e ficava com ele por um longo tempo próximo ao ouvido, sorrindo e ouvindo seus sons. Ela costumava brincar assim sozinha, mas, depois de dois encontros, sempre pedia para que eu me sentasse ao lado dela.

Como sua fala era muito difícil de ser compreendida às vezes, essa criança, também, me chamava com suas mãos, gesticulando, para me mostrar onde eu deveria ficar. Na primeira vez em que fiquei com ela ouvindo a musiquinha, falei que era “*Muito legal!*”, ao mesmo tempo em que balançava a cabeça, curtindo o som do brinquedo. A criança reagiu sorrindo e dançando também, animada com o meu envolvimento em sua atividade.

Apesar de minha proximidade, em nenhum momento peguei seu brinquedo: ela nunca me deu esse espaço. O brinquedo, provavelmente, era para ela, seu objeto substitutivo, seu fragmento de mãe – como o já mencionado carretel –, aquilo que ela podia dominar. O que isso nos mostra é que é importante para a criança continuar investindo no objeto que elegeu para ser seu brinquedo, sobre o qual exerce seu poder e domínio, pois isso concede a ela uma posição de autonomia e de liberdade diante da possibilidade de manipulação simbólica de um corpo que na verdade está ausente (Gutton, 2013).

O brincar parte do desejo da criança e, ao colocar-se como capaz de compartilhar o prazer que ela sente diante de sua atuação no mundo, a criança vê-se acolhida e legitimada. A partir daqueles momentos de aproximação e de brincadeira, aquela menina passou a

posicionar-se, falando coisas que a divertiam ou que a preocupavam. Falava muito, principalmente, sobre sua mãe, que era seu outro, o qual estava sendo substituído pelo brinquedo. Com isso, podemos perceber que ir por um caminho da ética do cuidado gera a segurança da continuidade (continuar a ser ininterruptamente), em função da percepção da confiabilidade, que também é conquistada com o cuidado.

Atuar pela aproximação, brincando com a criança, participando de seus momentos serviu para quase todas elas, em diversos contextos do brincar. No entanto, a ética do cuidado não estabelece padrões. Por ser delimitado pelas relações (Kuhnen, 2012), o cuidado, no sentido de preocupação com o outro enquanto ser humano, pauta-se em cenários contextualizados e em sujeitos concretos, com suas especificidades e singularidades.

Algumas crianças, por exemplo, brincavam sozinhas e não gostavam de qualquer interferência. Uma delas, ao sentar-me ao seu lado, não interagiu diretamente comigo, mas interagiu de maneira diferente com o brinquedo que tinha em mãos. Se, por acaso, eu mexesse nos brinquedos com os quais brincava, ela, que sempre fazia movimentos bem lentos e cuidadosos, acelerava seu ritmo para completar sua brincadeira, guardava o brinquedo e pegava outro. Notando isso, parei de interferir na sua relação com o brinquedo e passei a observá-la de maneira um pouco mais reservada. Quando essa determinada criança demonstrava que queria algo que não estava conseguindo realizar, eu perguntava se precisava de ajuda e, então, ela me indicava seu desejo. Algumas vezes ela aceitava, outras vezes, não.

Mesmo na sua não-fala, essa criança comunicava-se, e essa comunicação não podia ser rejeitada ou desqualificada. Ela tinha uma comunicação corporal, e o corpo, sendo, também, uma construção simbólica devido a toda sua organização pulsional, é linguagem, mesmo quando não é codificada e consciente como a fala. Dessa forma, assim como uma mãe suficientemente boa comunica-se com o corpo afetuoso de um filho, tentando interpretar suas demandas, e também de inconsciente para inconsciente, devemos tentar entender o que diz essa criança para atendê-la em suas necessidades, mesmo que essa seja a de um observador atento, porém reservado (Dolto, 2005).

Às vezes, é necessário colocar-se no lugar de não interrupção, pois se agirmos de forma a interferir constantemente, podemos contribuir para uma manutenção da criança na posição de objeto materno. Por vezes, então, diante da ocupação de um lugar de figura materna, devido à transferência, temos de aceitar sermos privados da criança, do mesmo modo que a mãe também se priva de sua criança-objeto. Ao darmos o espaço necessário

para que ela se assuma como sujeito com autonomia para manipular seus próprios objetos, implicitamente o que estamos dizendo é que a criança é um ser que atua no mundo e o modifica. Ela não é objeto de um outro (Gutton, 2013).

Assim, também, deve ser em alguns momentos a relação de cuidado com algumas crianças e algumas precisavam dessa postura na sala de recursos. Apesar das assimetrias, as relações devem ser construídas baseadas no respeito devido às crianças, como sujeitos de desejos, que, portanto, muitas vezes apreciam sua capacidade de estarem sós, não havendo qualquer imposição de poder voltada à satisfação dos desejos do adulto. Às vezes, o cuidar é apenas deixar ser, abrindo espaço e dando tempo para deixar a brincadeira acontecer, de forma que a pessoa tenha acesso e se aproprie de seus recursos psíquicos criativos, permitindo a liberação das fantasias inconscientes do sujeito (Figueiredo, 2007).

O cuidar, então, pode caminhar com a presença implicada, mas, também, com um afastamento respeitoso para o deixar ser. Tanto o saber estar presente como o saber ausentar-se, mantendo-se numa presença reservada, fazem parte do cuidado com o ser, pois o mais importante é que a ética do cuidado proporcione “a instalação de uma capacidade de fazer sentido” (Figueiredo, 2007, p. 20).

5. O BRINCAR COMO LUGAR NO MUNDO

Existiram vários momentos da pesquisa em que podíamos presenciar as relações fora da sala de recursos e ter a oportunidade de refletir sobre o brincar e as diversas questões que permeiam o universo da criança no espaço escolar. Três momentos foram importantes em termos de questionamentos de práticas sociais e de construção de novas percepções. Vamos analisá-los separadamente, no entanto, acreditamos que eles fazem parte de uma composição que demonstra o brincar como atuação que marca o lugar da criança no mundo.

5.1 O Espaço Escolar no Olhar de uma Professora

Fui apresentada à escola por duas pessoas: pela professora da sala de recursos, no dia em que iniciei a pesquisa, e por uma criança da sala de recursos, no dia do encerramento. A escola era a mesma, mas as experiências diante daquela escola com o aluno e com a professora foram completamente distintas. Cada um usou uma linguagem e deu um significado diferente para o mesmo lugar.

A professora mostrou-me alguns espaços próximos à sala de recursos, como a

biblioteca e o pátio interno da escola, mas ela se concentrou no ambiente interno da sala, na sua fala sobre os alunos, sobre seu trabalho e sobre o que era a sala de recursos.

Quando entramos na biblioteca fui apresentada à professora que lá estava, mas não às crianças. As únicas crianças que foram destacadas das demais, apesar de não terem sido apresentadas a mim, eram aquelas que pertenciam ao grupo que frequentava a sala de recursos. As duas estavam dormindo e, segundo a professora, por conta de remédios que as deixavam sonolentas.

Seguimos pelo pátio, relativamente vazio, a não ser por quatro pessoas: duas funcionárias que se encontravam sentadas na frente da entrada, uma aluna cadeirante e a mulher que empurrava sua cadeira, no caso, sua monitora, como descobri posteriormente. A professora deteve-se um pouco na frente da aluna e da monitora, cumprimentando ambas, e seguiu sem muitas introduções. Somente depois, me disse que aquela aluna frequentava a sala de recursos e tinha uma monitora que a auxiliava em várias atividades. A aluna em questão era inclusive uma criança que depois se envolveria como sujeito da pesquisa.

Não ser apresentada às crianças leva a uma reflexão acerca de uma postura social que pode ser sintomática. A criança é, muitas vezes, para o adulto o que a fala social a diz (Medrano, 2004), pois “a linguagem é condição da nossa cultura, é a forma que tomamos consciência de nós e dos outros” (Bento, 2004). Assim, talvez, mesmo de forma inconsciente, a visão inferiorizante dos alunos como povos a educar ainda esteja enraizada, criando-se uma postura resistente de não reconhecimento desses seres (Arroyo, 2012). Existe uma rejeição inconsciente que impele a sociedade a não tratar as crianças como pessoas no mesmo grau de equivalência dos adultos (Dolto, 2005).

Além disso, a criança é um ser de potencialidades indefinidas (Weinmann, 2008). A impossibilidade dela de seguir um padrão pedagógico torna-a ainda mais imprevisível e, possivelmente, mais distante daquilo que se idealiza para ela quando adulta. Assim, os adultos, para não enfrentarem o imprevisível, podem acabar excluindo a criança de suas cenas.

Por fim, entramos na sala de recursos. Ela me mostrou a tabela dos horários de atendimento dos alunos e me convidou para sentar. Disse-me que estava fazendo muitos trabalhos que deveriam ser entregues logo, pois os prazos eram curtos, mas que, mesmo assim, podíamos conversar, enquanto ela ia trabalhando.

A professora falou-me várias coisas interessantes sobre ela própria, seu trabalho, a sala de recursos e as crianças, questões essas discutidas na parte específica referente à Sala

de Recursos Multifuncional. O foco agora está na apresentação, pois a reflexão quanto às diferenças dos olhares sobre o mesmo lugar é o recorte importante para analisar-se no momento.

Para a professora, a sala e a forma como o seu trabalho era realizado receberam muito mais enfoque do que, por exemplo, as crianças que encontramos no nosso percurso introdutório. A pouca atenção destinada às crianças pode ter diversos significados, um deles é que talvez exista uma preocupação muito grande com o futuro desses alunos. Assim, as crianças perderiam uma importância enquanto crianças, em razão de não atenderem aos projetos de futuros homens e mulheres formados para operar em sociedade (Dolto, 2005).

Por outro lado, a professora começa a me apresentar a escola de uma maneira muito própria do universo adulto, que é pela valorização do trabalho, ou seja, ela demonstra preocupação em mostrar a mim como ela atua na sociedade, como ela produz um valor, qual o seu papel naquele espaço social. Sabendo qual era o foco da pesquisa, significou como importante as questões que considerava mais próximas de seu trabalho, pois sabia que, de alguma forma, ele dialogava com o meu.

O adulto insere-se no espaço social legitimadamente pelo trabalho. Juntamente com seu trabalho, ele tem uma posição e um papel na sociedade. Isso é norteador para as relações que o sujeito irá desenvolver e para a forma como irá se constituir. Assim, a professora apresenta uma fala direcionada para o trabalho e relaciona-se dentro desse universo comum, no qual acredita poder transitar com segurança, já que está sob seu domínio, na perspectiva de que eu compreendo sua linguagem.

5.2 O Espaço Escolar no Olhar de uma Criança

No último dia da pesquisa, foi feito um encerramento no qual declarei o término das nossas oficinas e expliquei que não estaria mais presente, como nos momentos anteriores, pois agora teria de seguir para outra etapa. Disse que essa outra etapa era pensar sobre a importância de brincar e sobre as nossas próprias brincadeiras, para, então, escrever sobre nossos momentos.

Ao me despedir, um dos participantes da pesquisa perguntou-me se podia me levar para conhecer a escola. Como estava na hora do intervalo, sua saída da sala de recursos era permitida e, então, pude acompanhá-lo.

Ele me mostrava grupos de outras crianças que me olhavam, muitas sem dizer nada, calavam-se na minha presença e apenas sorriam caso eu desse um sorriso ou

cumprimentasse. Outras não se calavam, mas tomavam algum tempo para me olhar. Muitas delas perguntavam se eu era mãe daquela criança que me guiava, e eu respondia que não. Elas, então, me olhavam como se buscassem entender a situação.

Quando a criança dizia que eu era sua amiga, e isso causava ainda mais estranhamento. Algumas crianças olharam para mim de forma surpresa, outras sorriram com certa dúvida e me perguntaram se era verdade, ao que eu respondi que sim. Aquilo não parecia fazer sentido para elas, mas fazia para aquele aluno da sala de recursos. Ele me levou até outra criança da sala de recursos, de quem era muito próximo, e a primeira coisa que ela me apresentou em sua fala foi o conteúdo de uma de suas brincadeiras. Assim que me aproximei, ela disse que tinha 2 filhos: meu pequeno guia e outro amigo que estava de frente para ela, brincando de “bafo”, um jogo de virar cartas com a batida das mãos.

As crianças da sala de recursos me conheciam, e minha presença, assim como meu papel ali naquele local, não causavam qualquer estranhamento. As crianças que haviam acabado de se encontrar, simplesmente se cumprimentaram com um toque de mãos e voltaram às suas atividades. Assim, a menina continuou a brincar e criança que eu estava acompanhando continuou andando pela escola, parando a cada grupo de crianças que brincava.

Nós passamos em cada sala de aula para que me fossem mostradas as professoras que poderiam estar lá. Quando a sala estava vazia, o local deixava de aparecer nas apresentações, parecia não ter importância. Se a professora estivesse, ele apontava e falava “*Professora minha*”. Ele falou isso para as quatro professoras que encontramos.

Assim, a escola foi-me apresentada prioritariamente pelas pessoas, pelas relações e por seus espaços de atuação no brincar (pátio externo e interno, em detalhes, todos os seus cantos). Pelo olhar da criança, foi possível conhecer o lado em que se joga futebol, a mureta em que se sobe, o canto em que se joga bafo, o banco em que se joga videogame, a rodinha em que se brinca de boneca.

Todo o conhecimento formado sobre o espaço escolar, visto deste lugar da criança, foi construído a partir da apresentação das relações, das pessoas que constituíam aquele ambiente, que foi apresentado sempre em meio a falas da criança, como, “*meu amigo*”, “*amiga minha*” e “*professora minha*”. Isso revela como nós nos nutrimos de relações afetivas. Primeiramente, um outro nos nomeia e, depois, nós nomeamos o mundo afetivamente. Winnicott (1975) argumenta que existe um espaço entre a criança e esse outro que nomeia, chamado de espaço potencial. O espaço potencial é o espaço do brincar e, talvez por isso, o brincar tenha uma marca tão forte no espaço escolar, pois ele é esse

lugar da construção afetiva, da construção de significados, o que o torna potencialmente capaz de orientar a criança no meio ambiente.

O espaço escolar, na forma como me foi apresentado, mostrou-se diferente. Uma das razões dessa diferença, penso, foi o fato de já estar em contato há algum tempo com a criança que trouxe esse desejo. Não tínhamos acabado de nos conhecer, diferentemente do momento da apresentação da escola feita pela professora da sala de recursos.

Depois de alguns momentos de brincar, já havíamos construído um vínculo, em razão de uma relação de respeito possibilitada na conquista do direito de brincar. Visto que essa atividade possibilita à criança organizar-se nas relações emocionais, ela conseguiu organizar-se para desenvolver um vínculo comigo (Winnicott, 1982). Talvez esse passeio na escola só tenha sido possível em decorrência de uma confiança instalada no ato de brincar. Se a situação não tivesse sido construída dessa forma, a experiência de conhecer o espaço escolar com ela teria, muito provavelmente, sido diferente.

O brincar é a atividade própria do grupo social das crianças. Assim como o trabalho sistemático é a atividade própria do mundo adulto, o brincar seria o equivalente no mundo da criança, ou seja, como Susan Isaacs (1929) defende, seria seu trabalho, o meio pelo qual ela se desenvolve. Quando o adulto trabalha, ele produz algo que o distingue socialmente, ele tem uma função em uma cadeia produtiva que o determina entre seus pares. O brincar cumpre essa função com as crianças. Segundo Huizinga (1971), o brincar cumpriria essa função com todos os seres humanos se eles não tivessem se tornado menos criativos e espontâneos diante da Revolução Industrial.

Os adultos podem ser criativos e espontâneos. Isso não está perdido para sempre e não é uma questão de determinismo histórico instalado que não pode ser alterado. Mesmo porque a maneira que a Revolução Industrial influenciou cada cultura, não pode ser considerada a mesma. É como Gergen (2010) fala sobre o cérebro aculturado: existem formas diferentes de percepção do mundo que perpassam o cultural, portanto existem grupos diferentes de adultos.

Porém, diante de uma predominância histórica, consideremos as crianças como um grupo social ao qual ainda é permitido brincar e que se apropriam dessa atividade de forma legítima e significativa. A escola para ela é significada a partir dos seus relacionamentos e do seu brincar. Vemos que a criança que me apresentou a escola privilegiou muito a atuação dos colegas em suas brincadeiras, sempre me dando explicações sobre o que eles brincam. Nesse aspecto, foi muito semelhante ao adulto apresentando os locais de trabalho, prestando informações sobre o que cada um realiza.

Porém, a criança, ainda muito distante do recalque do adulto, deixa aparecer seus desejos e afetos, justamente por essa distinção de posicionamento no mundo, é que, com frequência, temos de fazer mudanças em nossas leituras para nos relacionarmos, de forma compreensiva, com um ou com outro.

Uma das mudanças é entender o significado que o recreio tem como espaço para a criança. Esse intervalo é um momento muito importante para as crianças de maneira geral, pois é o momento em que gozam de certa liberdade para brincar e, assim, organizar-se culturalmente, como grupo social atuante, construindo-se em suas relações com os colegas. Como a linguagem verbal é um campo ainda não completamente dominado pelas crianças (Blinder, Knobel & Siquier, 2011), ao brincar, elas estão valorizando um modo próprio de se expressar.

No primeiro encontro que tive com uma das crianças na sala de recursos, ela perguntou sobre o recreio duas vezes e, quando chegou a hora, saiu correndo, sorrindo. Aquilo era importante para ela. No espaço escolar dos pátios interno e externo, aquela criança que aguarda o recreio, pergunta sobre ele e sai correndo para viver sua experiência quando o tempo chega atua como sujeito, produz socialmente, pois brinca, e o brincar é a confrontação da criança com a cultura (Brougère, 2008). A criança, ao brincar nos espaços escolares, experimenta novas formas de ação e produz interações importantes para sua vida (Pedroza, 2005), ou seja, encontra uma forma de viver, atuar e constituir-se criativamente no mundo (Winnicott, 1982).

5.3 Pátios sem Recreio

A escola, esse espaço de significados, resultado de uma rede de interações (Santos, 1997), apresentava-nos, nos pátios e corredores, suas crianças, que interagiam, todas de acordo com sua cultura, a do lúdico. Algumas brincavam de faz de conta, outras jogavam, outras faziam estrelinhas no pátio central da escola, outras brincavam de correr uma atrás das outras. Muitas falavam alto para serem escutadas. Era o *Homo ludens* (Huizinga, 1971), agindo em sua natureza cultural; eram as crianças construindo a si e a seu espaço, em suas intensas produções de sentidos e significados, para formação de suas subjetividades (Pedroza, 2003).

Os espaços fora das salas de aula, de alguma forma, pareciam territórios mais democráticos. Podemos usar a expressão território por sabermos que existe uma relação de poder, formada por diversas hierarquias dentro da escola. Porém, naqueles espaços, mesmo mantendo-se essa hierarquia, durante determinado tempo, existe uma aproximação afetiva

das relações, um afrouxamento da disciplina. Algumas crianças abraçam, beijam, acariciam as professoras, conversando com elas, atuando de maneira afetuosa em suas relações transferenciais com essas figuras às quais foram confiadas pelos seus pais ou responsáveis.

Porém, essa aproximação sofre um corte no momento em que o grupo que, historicamente, tem ocupado uma posição de poder acredita ser necessário sobrepor-se à atividade das crianças, e essas resistem. Um castigo é, então, aplicado. A professora diz: *“Eu falei que era para ficar quieto. Agora vai ficar todo mundo sem recreio”*. Desse modo, ainda vemos a escola adotando práticas de suas bases históricas e culturais de controle sobre o corpo, o castigo inibindo o movimento e interditando o brincar. São práticas educacionais que fazem parte da nossa sociedade.

Dolto (1998) diz que o termo castigo deveria ser banido da educação, para ser substituído por reparação, pois o que se deve pretender com essa prática é ajudar a criança a desenvolver-se, entendendo as regras, para que conquiste seu autocontrole, preservando sua liberdade em um ambiente em que outros também têm direito à liberdade.

O brincar como direito da criança, como forma de ser da criança, não pode estar atrelado à reparação, pois, de nenhuma maneira, isso a estaria preservando em sua liberdade. Impedir a criança de brincar é apenas uma forma hostil, inconsciente ou consciente, de agir perante aquilo que se considera um erro, que nada acrescenta, a não ser sofrimento (Dolto, 1998).

Impedir o brincar é impedir a apropriação cultural, as relações sociais e afetivas. Ao atuarem como o ser que brinca, elas estão agindo como seres humanos, apropriando-se dos seus desejos e das informações do mundo adulto. Não se ajuda as crianças pensando por meio de um regime disciplinar, o qual considera a razão das crianças algo frágil. Tomar esse regime como base para agir é, na verdade, uma forma de submetê-las.

6. CONCLUSÃO GERAL DA DISCUSSÃO

O brincar é mais do que um instrumento didático, apesar de essa ser a forma de ele ter mais espaço nos ambientes em que os adultos se baseiam em determinados tipos de pedagogias para educar as crianças. Apesar de ser uma proposta válida, crianças e adultos precisam de um espaço para brincar que privilegie o mundo imaginário e o investimento de afetos, que siga o curso de desejo da criança.

O brincar é um espaço de comunicação do inconsciente, e professores e alunos são atravessados por relações transferenciais. Como pais e filhos, eles, também, precisam

simbolizar sua relação, e o brincar é uma atividade simbolizadora. Portanto, a relação desses pares faz-se, também, pelo brincar. Eles se aproximam por meio dessa atividade. No entanto, o que percebemos atualmente é que muitos profissionais não são mais espontâneos, conseqüentemente não se colocam disponíveis para brincar. Se o educador tem essa postura, sua profissão sofre uma perda, porque, sendo assim, ele não é capaz de participar da vida psíquica da criança, que precisa brincar.

Muitas vezes, ela brinca sozinha, mas existe uma importância em brincar com o outro, o outro que cuida, que está na relação transferencial. O brincar torna-se uma experiência de acolhimento e de cuidado, formadora de confiança e de vínculo, quando a criança brinca – em um espaço relacional cujos poderes não se sobrepõem – com um outro que a engloba, permitindo que ela perceba uma continuidade em sua existência e que ela tenha uma experiência de integração,. Revela-se muito importante para a professora ser esse outro, pois isso faz com que ela perceba seus alunos em aspectos diferentes do desenvolvimento e do afeto. É, também, fundamental para a formação dos alunos, pois, ao se perceberem respeitados, afirmam-se como sujeitos e não mais objetos.

O brincar é uma atividade que integra a criança, comunica seu desejo pela fantasia. Com freqüência, vemos que as crianças precisam repetir as mesmas brincadeiras, o que, em geral, demonstra necessidade de elaborar um determinado conteúdo, representado naquela atuação. Muitas crianças da sala de recursos brincam e repetem suas brincadeiras. Percebemos que, algumas vezes, isso reflete mais agressividade, outras, mais tranquilidade. Todavia, todas parecem sentir prazer, pois acabam por descarregar suas tensões pulsionais sobre objetos externos, desvinculados do outro significativo real.

As crianças da sala de recursos enfrentam conflitos de diversas ordens (familiares, interpessoais, escolares etc.), assim como várias crianças. No entanto, elas experienciam situações que não são comuns a todas as outras: vivem a condição de serem marcadas por suas diferenças. O sentido disso é construído de maneira diferente para cada uma delas. Quando brincam, entretanto, tem a possibilidade de controlar essa dimensão social incontrolável e simbolizar suas angústias diante delas próprias em forma de palavra, música ou imaginação.

O espaço escolar é um lugar de muitos olhares e vozes. Contudo, suas assimetrias não permitem que tudo isso seja compartilhado e escutado como tendo o mesmo valor. Quando vemos a escola pela perspectiva do adulto, vemos um espaço de trabalho, em que muitas vezes o brincar pode atrapalhar. O direito de brincar, então, torna-se vetado, sendo a criança totalmente desrespeitada na preservação de sua liberdade enquanto ser no mundo.

A pior forma de restrição do brincar é atrelá-lo ao castigo, pois agir assim é impedir a apropriação cultural, as relações sociais e afetivas da criança.

O brincar significa os espaços de convivência, por meio da experimentação das novas formas de ação, pois a criança vai encontrando novas formas de viver e conviver, atuando criativamente no mundo. Suas brincadeiras localizam-na no espaço como marcas de prazer e desprazer. Essa é a importância dos pátios e corredores no horário do recreio: eles transformam a escola em um lugar de brincar, em que as crianças não ficam mais separadas por salas de aulas; elas se separam e se misturam de acordo com seus desejos e com suas formações históricas e culturais.

Os diálogos com a professora mostraram-nos que a proposta pedagógica dita para todos das salas de aula não atinge os alunos que são encaminhados para as salas de recursos. As crianças continuam isoladas em termos de conteúdo, não havendo uma inclusão real. Isso mostrou que ainda é muito difícil trabalhar com a diversidade humana, pois, para isso, seria necessário reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da importância constitutiva do brincar para o sujeito, o espaço dessa atividade na escola é muito reduzido. Fora o recreio, o que percebemos é que existe pouco espaço para o brincar nas escolas, não sendo possibilitada uma convivência mais ampla entre as crianças. E, com base em nossas discussões e reflexões, o espaço do ensino e da aprendizagem não pode (nem deveria) dissociar-se do espaço do brincar. Essa associação deveria dar-se em toda a escola, principalmente nas salas de aula. A apropriação dos saberes não é real enquanto fragmentada ou desvinculada do cotidiano. Ela está atrelada ao contexto integrado pela história, pela cultura, pelas relações sociais e afetivas e pelo sujeito, em suas subjetividades e necessidades.

Pensamos, então, que a sala de recursos pode ser mais um desses espaços, favorecendo as oportunidades de simbolização e de aproximação dos sujeitos que convivem nas instituições escolares. Nesse sentido, passamos a vê-la, no cotidiano da pesquisa de campo, como um espaço duplo. Por um lado, ela é um ambiente de apoio educacional especializado, dedicado ao acompanhamento e suporte pedagógicos direcionados às necessidades da criança, de acordo com as demandas da sala de aula regular. Por outro, ela consiste em um espaço potencial.

No entanto, em uma análise mais específica, a proposta da sala parece ater-se à função contida em seu próprio nome, servindo apenas como um recurso para que a criança consiga recuperar ou acompanhar conteúdos do ensino regular. Tal atuação revela-se inviável, uma vez que a sala de recursos não lida com apenas uma diferença, mas com uma infinidade delas, dentro das diversidades próprias de um grupo de crianças. Ou seja, privilegiando-se essa proposta, a sala de recursos perde seu propósito.

Entendemos que a sala de recursos como espaço potencial avançaria muito mais ao dar a essas crianças a possibilidade de posicionarem-se como sujeitos no mundo. Reconhecê-la como espaço de brincar seria reconhecer as crianças em suas múltiplas diferenças, não tendo o aprendizado como um fim em si mesmo, mas como parte de um processo de tornar-se humano.

Esse espaço, que poderia comprometer-se com a criança, e não só com o conteúdo programático, é importante para ela. Afinal, crianças precisam lidar, também, com seus conteúdos internos.

Quando as crianças repetem os desenhos de bola, as brincadeiras de mãe e filha, os caminhos de volta para casa, isso, de alguma forma, faz sentido para elas. A partir disso,

elas construirão um sentido para o mundo. Se a sala de recursos não desqualificar essas questões trazidas pela criança, ela poderá ajudar a construir esses múltiplos seres humanos em suas diferenças.

Assim, ao invés de a sala de recursos cumprir um papel estritamente pedagógico, sem conseguir modificar a condição de simples ouvinte daquelas crianças nas salas de ensino regular, acreditamos que ela possa ser um meio ambiente facilitante e suficientemente bom, que ajude no crescimento e no desenvolvimento das crianças.

No entanto, pode ser muito difícil estar num lugar que outros do seu grupo social não sabem significar nem atribuir sentido, afinal, torna-se uma realidade sem referência, que é externa, mas que não se consegue compartilhar com as outras crianças.

Portanto, pensamos que talvez seja importante deixar que as crianças não destinadas à sala de recursos brinquem lá dentro, em algum momento, com seus amigos, compartilhando também suas fantasias e suas formas criativas de atuar no mundo. Acreditamos que, diante da autonomia e das relações que o brincar proporciona, essa ação possa trazer uma transformação social emancipatória para as crianças da sala de recursos.

Por fim, concluímos que, ao reconhecermos o todo de sua constituição enquanto um sujeito de desejos, tornamos possível respeitar a criança em seus direitos e em suas possibilidades de atuação, como ser capaz de produzir no mundo, reconhecendo que ela provoca interferências sociais importantes, dentro de seu próprio grupo, com seus próprios meios e cultura.

Para isso, é fundamental entendermos o brincar como forma própria de atuar no mundo, sem desqualificá-lo, sem sujeitá-lo a tempos mínimos ou regras que sempre seguem outros desejos que nunca os da criança. Sendo o brincar, realmente, essa prática constitutiva, simbolizadora, significativa, capaz de organizar os sentidos e construir uma socialização para os sujeitos, ele deve perpassar todos os espaços de vivência das crianças. Caso contrário, estaremos apenas fazendo de conta que respeitamos, nos preocupamos e cuidamos desse grupo social.

VI - REFERÊNCIAS

- Abenhaim, E. (2005). Os Caminhos da inclusão: breve histórico. Em: I. B. Güntert & M. Chinalli (Eds.). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Aberastury, A. (1992) *A crianças e seus jogos*. Tradução Marialzira Perestrello. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, A. N. (1998). A criança na sociedade contemporânea: do ‘ainda não’ ao cidadão em exercício. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(1), 0.
- Aragão, R. O. (2001). A psicanálise no campo da educação infantil: uma aplicação possível. *Revista em aberto*, 18, 73,70-77.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Arroyo, M. G. (2012). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Assis, M. B. A. C. & Oliveira, M. L. (2003). A psicologia do educador – a criança e o adolescente na atualidade. Em M. L. Oliveira (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas* (pp.239-251). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baleeiro, M. C. (2007). Brincar: quem e além do carretel. *Clínica Psicanalítica*. (p. 1-7)
- Baranger, W. (1981). *Posição e objeto na obra de Melanie Klein*. Tradução de Maria Netrovsky Folberg. Porto Alegre: Artes Médicas, .
- Barroso, C., & Bruschini, C. (1979). Sexualidade infantil e práticas repressivas. *Revista Cadernos de Pesquisa*. N° 31. (pp. 86-94)
- Bento, C. A. (2004). A escrita e o sujeito: uma leitura à luz de Lacan. *Psicol. USP, São Paulo* , v. 15, n. 1-2, junho Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642004000100020>.
- Blinder, C. Knobel, J. & Siquier, M. L. (2011) *Clínica psicanalítica com crianças*. Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- Bock, A. M. M. B. (2000). As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. Em: E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari K. (1994). Características da investigação qualitativa. Em R. C. Bogdan & S. K. Biklen (Orgs.). *Investigação qualitativa em educação*. (pp.47-51). Portugal: Porto Editora LDA.
- Bosi, A. (2004). O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. *Do Positivismo à Desconstrução – Idéias Francesas na América*. São Paulo: Edusp.
- Brasil (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Brasil. (2007) Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Brasil, (2010). *Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais*.
- Brandão, C. R. (1987). *Repensando a pesquisa participante*. 3ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade de Educação* São Paulo, v. 24, n. 2, July Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 de novembro de 2014.
- Brougère, G. (2008) *Brinquedo e cultura*. 7 Ed. São Paulo: Cortez.
- Bucher, R. (1993). A psicanálise: desafio para a psicologia? Em: R. Bucher & S. F. C. Almeida (Orgs.). *Psicologia e Psicanálise: desafios* (pp. 9-18). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Campos, N. F. (2014). A Experiência das Crianças em uma Escola Democrática: Olhares e Interpretações. (Dissertação de Mestrado não publicada) Instituto de Psicologia, UnB – Brasília.
- Cardoso, D. R. A. (2014). A Infância sob o Véu da Indústria Cultural. Em: L. H. Pulino e S. Gadelha (Orgs.). *Biopolítica, Escola e resistência: Infâncias para a Formação de Professores*. Campinas, SP: Alínea.
- Chagas, J. (2010). *Psicologia Escolar e Gestão Democrática: uma Proposta de Atuação em Escolas Públicas de Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília
- Comte, A. (1983). Discurso sobre o conjunto do positivismo. Em: Seleção de textos. São Paulo: Abril Cultural, p.112. (Os Pensadores).
- Costa, Teresinha (2007). *Psicanálise com crianças*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Corsaro, W. A. (2009) Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. Em: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez,; p. 31-50
- Delouya, D. (2005) O mal, sentido e dito. *Psicol. Estud., Maringá, v. 10, n. 2.*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a16.pdf> Acesso em: 28 julho de 2014.
- Delors, J. (2001). Educação: um tesouro a descobrir. 5ª ed. Unesco, MEC, São Paulo: Cortez.
- Dolto, F. (1998). *Os caminhos da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dolto, F. (1999). *As etapas decisivas da Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dolto, F. (2005). *A causa das crianças*. São Paulo: Editora Ideias e Letras.
- Dolto, F. (2013). *Seminário de psicanálise de crianças*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *n.119, Cadernos de Pesquisa*, São Paulo
- Figueiredo, L. C. (2007). A metapsicologia do cuidado. *Psychê, 11(21)*, p.13-30.
- Fortuna, T. R. (2008). O brincar, as diferenças, a inclusão e as transformação social. *v. 3, n° 3, Atos de Pesquisa em Educação*. p. 460-472, set./dez
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (13ª ed). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M.(2001). *Microfísica do Poder*. (16ª ed). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2005). *A ordem do discurso*. (12ª ed). São Paulo: Loyola.
- Freud, S. (1980). História de uma neurose infantil. Em: Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol. 17). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1918[1914].
- Freud, S. (1996) *Sobre a Psicologia Escolar*. Em: Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol. 13). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1914.
- Freud, S. (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Em: Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.7). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1905.
- Freud, S. (1996). O esclarecimento sexual das crianças. Em: Salomão, J. (Ed.). *Obras*

- psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.9). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1907.
- Freud, S. (1996). Sobre as teorias sexuais da criança. Em: Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.9). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1908.
- Freud, S. (1996). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. Em: Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1909.
- Freud, S. (1996). O interesse científico da Psicanálise. Em: Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.13). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1913.
- Freud, S. (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.14). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1914.
- Freud, S. (1996). Além do Princípio do Prazer. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.18). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1920.
- Freud, S (1996). A Sexualidade Feminina. Em Salomão, J. (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.21). Rio de Janeiro: Imago, Original publicado em 1931.
- Gajardo, M. (1987). Pesquisa participante: propostas e projetos. Em: C. R. Brandão. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense. p.15-50
- Gergen, K. J. (2010). The acculturated brain. *Theory & Psychology*, 20, pp. 795-816.
- Goodson, I. (2007). Currículo, Narrativa e Futuro social. v. 12 n. 35. *Revista Brasileira de Educação* maio/ago. Lisboa, Portugal: EDUCA.
- Gutton, P. (2013). O Brincar da Criança: Estudo sobre o desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e Interesse*. (J. N. Heck, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Heidegger, M. (1984). *El Ser y el Tiempo*. 2.ª ed., 5.ªreimp. México, Madrid, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hall, N. (1987) *The emergence of Literacy*. London: Hodder and Stoughton/UKRA
- Hildebrand-Nilshon, M., Motzkau, J. & Papadopoulos, D. (2001). Reintegrating sense into

- subjectification. In J. R. Morss, N. Stephenson & H. Van Rappard, (Eds.), *Theoretical issues in psychology*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo Ed. Da USP.
- Isaacs, S. (1929). *The Nursery Years*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kaufmann, P. (1996). Inconsciente. Em: P. Kaufmann (Ed.) *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (p. 264-271)
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning,
- Kishimoto, T. M. (org). (2005). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8 ed., São Paulo, Cortez.
- Klein, M. (1952). As Origens da Transferência. In: M. Klein. *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro: Imago. (Obras Completas de Melanie Klein, v. 3)
- Klein, M. (1960). *The Psychoanalyses of Children*. New York: Grove Press.
- Klein, M. (1991). A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. Em: M. Klein. *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. (vol. 3) Rio de Janeiro: Imago. p. 149-168. (Obras Completas de Melanie Klein)
- Kohan, W. O. (2005). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Korczak, Janusz (1981). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Korczak, Janusz (2009). *Le droit de l'enfant au respect*. Paris: Éditions Fabert.
- Kuhnen, T. (2012). A ética do cuidado como alternativa à ética de princípios: divergências entre Carol Gilligan e Nel Noddings. *Ethic@ - An International Journal For Moral Philosophy*, 9(3), 155-168. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1677-2954.2010v9n3p155>
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Larrosa, J. (2004). *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lacan, J. (1979) O Seminário Livro I, Rio de Janeiro: Zahar
- Lisondo, A. B. D. (2003). No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender? Em M. L. Oliveira (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas* (pp.17-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lopes, E., & Marquezine, M. C.. (2012). Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de*

- Educação Especial*, 18(3), 487-506. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300009&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-65382012000300009. Acessado em: 22 de dezembro de 2014.
- Lyra, M. R. P. (2003) Brincadeira de Criança... Brincadeira consentida?. *Revista Interlocuções*, Recife-PE.
- Magiolino, L. L. S. (2010) Emoções Humanas e Significação numa Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: um estudo teórico da obra de Vigotski. (Tese de Doutorado não publicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Mannoni, M. (1973). *Education impossible*. Paris, Editions du Seuil.
- Manoel, I. A. (1996) Igreja e educação feminina: uma face do conservadorismo (1859-1959). São Paulo: Unesp.
- Manoel, I. A. (2003). O movimento histórico: produto da (des) razão.(um ensaio sobre a filosofia católica da história) 1800-1960. *Nucleus*, 1(1), 1-21.
- Marin, I. S. K. (2006). O não violento. *Estilos da Clínica*, 11 (20), 1-9. São Paulo. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282006000100004&script=sci_arttext. Acessado em 25/06/2013.
- Marques, M. A. R. B. & Medeiros, A. M. S. (2000). Habermas e a teoria do conhecimento. *Educação Temática Digital*, 5, pp.1-24,
- Marty, F.(2012). A função do agir na adolescência. Em: D. M. Amparo; S. F. C. Almeida; K. T. R. Brasil; M. I. G. Conceição; F. Marty (Orgs.). *Adolescência e Violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais* (pp.17-29). Brasília: Liber Livro / Editora Universidade de Brasília.
- Medrano, C. A. (2004) *Do silêncio ao brincar: história do presente da saúde pública, da psicanálise e da infância*. 1 ed. São Paulo: Vetor.
- Miler, S. (2003). A leitura na escola hoje. Em: R. L. L. Barbosa (Ed.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, pp. 335- 357.
- Monteiro, S. S. (2003). *(Re)descobrendo a(s) infância(s)*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar?: O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*.

Buenos Aires: Aique.

- Neto, A. V. (2005). *Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In Conselho Federal de Psicologia. Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.*
- Oliveira S. R. & Yazlle, E. G. (2011). *O Disciplinamento da Infância: Algumas Considerações Históricas. Nucleus, 8(1).*
- Palavra Cantada (Banda) (1996) Ora Bolas. Em *Canções de Brincar.*
- Patto, M. H. S. (2007). A Psicologia em Questão. Em: M. H. S. Patto & J. A. F. Pereira (Orgs.), *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há um lugar para a psicologia?* (pp. 3-15). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paolo, A. F. & Barros, C. V. (2010). Considerações acerca do brincar e do estatuto da fantasia a partir de proposições teóricas que baseiam a pesquisa IRDI. *Estilos da Clínica, 15,1*, 178-193.
- Parreiras, N. F. (2006). *A Psicanálise do Brinquedo na Literatura para Crianças.* (Tese de Doutorado não Publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental.* (Tese de doutorado não publicada) Universidade de Brasília, Brasília.
- Pedroza, R. L. S. (2005). *Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, 17, 2*, 61-76.
- Pedroza, R. L. S. (2010). *Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. Psicologia da Educação, 30*, 81-96.
- Pedroza, R. L. S. (2012). *Infância e Professores no Espaço da Brincadeira.* Em L. H. Pulino & S. Gadelha (Orgs.). *Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores* (pp.227-239). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Pedroza, R. L. S. (2015). *Psicologia, psicanálise e educação: articulações a serviço das práticas pedagógicas.* Em: R. M. de Assis, E. Lourenço, A. A. P. Borges (Orgs.) *Cultura, Direitos Humanos e Práticas Inclusivas em Psicologia e Educação.* Belo Horizonte: PUC Minas
- Perdigão A. C. (2003) *A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: os pressupostos filosóficos.* *Ana. Psicológica.*; 21(4):485-97
- Pimentel, A. & Araújo, L. S. (2007). *Concepção de criança na pós-modernidade. Psicologia: ciência e profissão, 27(2)*, 184-193. Recuperado em 26 de fevereiro de

- 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Pinheiro, T. (2002). Escuta psicanalítica e novas demandas clínicas: sobre a melancolia na contemporaneidade. *Psychê, ano VI, 9*, 167-176. São Paulo.
- Pontalis, J. B. (1979) La chambre des enfants. *Revue de Pyschanalyse L'Enfant: Nouvelle revue de psychanalyse*, Paris, n. 19.
- Prieto, R. G. (2005). Inclusão Escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. Em: I. B. Güntert & M. Chinalli (Eds.). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Pulino, Lúcia H. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Revista em aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo*, 28, 73, pp. 29-40.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008). A educação, o espaço e o tempo – Hoje é amanhã? Em: S. Borba e W. Kohan (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência* (pp. 233-243). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L. H. (2012). Resistência e Criação na Formação de Professores: Ouvindo Outras Vozes. Em L. H. Pulino & S. Gadelha (Orgs.). *Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores* (pp.177-186). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Ramirez, F. O. (1991). Reconstitución de la infância. Extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*. 294: 197-220
- Rodulfo, R. (1990) *O brincar e o Significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Artes Médicas.
- Santos, M. (1997). *Técnica, Espaço e Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC.
- Santos, B. S. (2003). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. V. & Menezes, M. P. (Eds.) (2009). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, E S. (2011). Em busca de uma ética do cuidado à luz de Heidegger, Nishitani e Winnicott. *Winnicott e-prints*, 6(1), 37-49. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2011000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 de janeiro de 2015

- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em: M. J. E. A. B. Sarmento. (Eds) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto: Asa
- Silva, E. P. (2001). Ética, Loucura e Normalização: um diálogo entre a psicanálise e Michel Foucault. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(4), 16-25. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000400003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-98932001000400003. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.
- Silva, D. N. H. (2012) *Imaginação, Criança e Escola*. São Paulo: Summus.
- Silva, A. M. M. (2010). Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? Em: A. M. M. Silva & C. Tavares (Orgs.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. (pp. 41-63). São Paulo: Cortez.
- Skliar, C. (2012). As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. VI Colequio Internacional de Filosofia da Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Brasil.
- Smith, P. K. (2006) O Brincar e os Usos do Brincar. Em: J. R. Moyles (et al.) *A excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, T. R. (2014). *As Concepções das Crianças da Educação Infantil sobre Violência: um estudo a partir da psicologia e da psicanálise*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília – Brasília.
- Stevens, P. Jr. (1977). Laying the groundwork for an anthropology of play. In: P. Jr. Stevens. (Org.) *Studies in the Anthropology of Play: Papes in Memory of B. Allan Tindale*. New York: Leisure Press
- Tunes, E. Tunes, G. (2001). O adulto, a criança e a brincadeira. *Revista em aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo*, 28, 73, pp. 78-88.
- Vasconcellos, T. (2008). Infância e narrativa. Em: T. Vasconcellos (Org.) *Reflexões sobre Infância e cultura* (pp. 93-126). Rio de Janeiro: EdUFF.
- Vasconcelos, J.M. (1969). *O meu pé de Laranja Lima*. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Voltolini, R. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma?. *vol. IX, nº 16, Estilos da Clínica*, p. 92-101
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Weinmann, A. O. (2008). *Infância: Um dos nomes da não razão* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. W. (1986). *Home is where we start from*. New York/London: Norton & Company. (Trabalho original publicado em 1970; respeitando-se a classificação de Huljmand temos 1970)

Zavaroni, D. D. M. L., Viana, T. D. C., & Celes, L. A. M. (2007). A constituição do infantil na obra de Freud. *Estudos de psicologia*, 12, pp. 65-70,

ANEXO A - Roteiro de entrevista semi-estruturada



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

O BRINCAR NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM SALA DE RECURSOS

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar
Mestranda: Marina de Noronha Pacheco Brandão
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Lucia Sucupira Pedroza

Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. O que é esse lugar chamado de sala de recursos? Qual a função dele para as crianças e para escola?
2. Como são as crianças que estão na sala de recursos? Como são as crianças que não estão na sala de recursos?
3. Como tem sido o desenvolvimento das crianças na sala de recursos? E em sala de aula?
4. Como tem sido o desenvolvimento das crianças na sala de recursos a partir das oficinas do brincar? E em sala de aula?
5. O que é esperado das crianças que frequentam as salas de recursos? Quais são as expectativas em relação ao seu desenvolvimento?
6. O que é possível ser melhorado?

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Aluno)
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Aos pais ou responsáveis

O(a) aluno(a) _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre o brincar no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, intitulada *O brincar na escola: Possibilidades de desenvolvimento em sala de recursos*, que consistirá de cinco oficinas com as crianças, na própria Sala de Recursos, com a presença do(a) professor(a). O objetivo desta pesquisa é compreender como o brincar ajuda no desenvolvimento da criança dentro do espaço escolar e o que está envolvido nesse brincar dentro da Sala de Recursos.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que nenhum nome aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificar a criança ou qualquer um dos envolvidos no processo da pesquisa. A participação da criança ocorrerá no período em que estiver na Sala de Recursos, durante cinco encontros com um tempo estimado de 60 minutos cada. Informamos que o(a) Senhor(a) não é obrigado(a) a deixar que a criança participe da pesquisa, assim como a criança também não será obrigada a nada que não seja de seu consentimento ou que interfira em seus direitos.

Não é obrigatória a permanência na pesquisa depois do termo assinado, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a) ou para a criança. Sua participação é voluntária, não havendo pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação a ser defendida pela pesquisadora, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. A pesquisa pode vir a ser publicada posteriormente.

Os dados utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com a pesquisadora, Sra Marina Pacheco pelo telefone disponível na secretaria da escola.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1947 ou do e-mail cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Professora)
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Professor(a)

O(a) professora(a) _____ está sendo convidado(a) a participar de encontros gravados em áudio, como forma de agregar detalhamento à pesquisa sobre o brincar no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, que consistirá de cinco oficinas com as crianças participantes.

O objetivo desta pesquisa é compreender como o brincar ajuda no desenvolvimento da criança dentro do espaço escolar e o que está envolvido nesse brincar dentro da Sala de Recursos.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que nenhum nome aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam lhe identificar. A sua participação ocorrerá no período em que estiver na Sala de Recursos, durante os encontros, com um tempo estimado de 60 minutos cada. Informamos que o(a) Senhor(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa.

Não é obrigatória a permanência na pesquisa depois do termo assinado, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, não havendo pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação a ser defendida pela pesquisadora, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. A pesquisa pode vir a ser publicada posteriormente.

Os dados utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de, no mínimo, cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com a pesquisadora, Sra Marina Pacheco pelo telefone disponível na secretaria da escola.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1947 ou do e-mail cep_ih@unb.br.

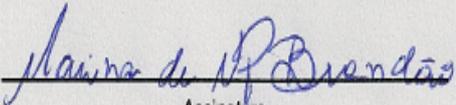
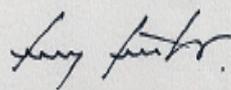
Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO D – Termo de Compromisso

1. Projeto de Pesquisa: O Brincar na escola: experiências de construção do desenvolvimento em uma sala de recursos		2. Número de Participantes da Pesquisa: 10	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 4. Ciências da Saúde, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Marina de Noronha Pacheco Brandão			
6. CPF: 9 [REDACTED]		7. Endereço (Rua, n.º): S [REDACTED]	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (61) [REDACTED]	10. Outro Telefone: [REDACTED]
11. Email: [REDACTED]			
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>17</u> / <u>12</u> / <u>2013</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA		14. CNPJ:	
15. Unidade/Órgão: Instituto de Psicologia - UNB		16. Telefone: (61) 3107-6624	
17. Outro Telefone:		<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>	
Responsável: <u>Prof. Dr. Hartmut Günther</u>		CPF: <u>222.326.210-49</u>	
Cargo/Função: <u>Director</u>		 Assinatura	
Data: <u>17</u> / <u>01</u> / <u>2014</u>		Prof. Dr. Hartmut Günther Diretor Instituto de Psicologia/UnB	
PATROCINADOR PRINCIPAL			

ANEXO E - Parecer do Comitê de Ética

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

Dados do Projeto de Pesquisa

Título da Pesquisa: O Brincar na escola: experiências de construção do desenvolvimento em uma sala de recursos

Pesquisador: Marina de Noronha Pacheco Brandão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30888014.7.0000.5540

Submetido em: 28/04/2014

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Situação: Aprovado

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Documentos Postados do Projeto

Tipo Documento	Situação	Arquivo
Parecer Consubstanciado do CEP	A	 PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_714155.pdf
Informações Básicas do Projeto	A	 PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_281158.pdf
Interface REBEC	A	 PB_XML_INTERFACE_REBEC.xml
Declarações Diversas	A	 Justificativa_Termo_de_assentimento.pdf
Projeto Detalhado	A	 projeto_comite_ultimo.pdf
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	A	 TCLE_Forma_consubstanciada.pdf