



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**O BRINCAR NA CRECHE:
UMA LEITURA COM ÊNFASE NO APORTE PSICANALÍTICO**

Patrícia Dias dos Santos Léda

Brasília
2010

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrícia Dias dos Santos Léda

**O BRINCAR NA CRECHE:
UMA LEITURA COM ÊNFASE NO APORTE PSICANALÍTICO**

**Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do grau de Mestre em Educação, da
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília. Área de concentração: Educação e
Ecologia Humana.**

**Orientadora: Prof^a Dra. Inês Maria Marques
Zanforlin Pires de Almeida.**

Brasília, 2010

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Dissertação de Mestrado

**O BRINCAR NA CRECHE:
UMA LEITURA COM ÊNFASE NO APORTE PSICANALÍTICO**

Patrícia Dias dos Santos Léda

Orientadora: Prof^a Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

BANCA EXAMINADORA

**Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – FE
(Orientadora)**

**Deise Matos do Amparo
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia - IP**

**Cláudia Marcia Lyra Pato
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação - FE**

**Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – FE**

DEDICATÓRIA

A meu querido esposo, por acreditar no sonho.

Aos meus amados filhos, com carinho.

A minha querida mãe, in memoriam.

Sonho

Deixa penetrar a raiz
no centro de tua alma
aspira a seiva
da fonte infinita
de teu inconsciente e
conserva teu verdor.

D. W. Winnicott (1979; 1983)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o brincar das crianças de creche, tendo como aporte teórico a psicanálise. Para tanto, buscamos problematizar e compreender a questão do brincar, identificar a percepção da professora e da coordenadora da escola sobre o tema, bem como analisar a importância da fantasia que está presente nesta atividade. Podemos caracterizar este trabalho como sendo uma pesquisa do tipo exploratório. A metodologia utilizada na presente pesquisa utilizou a análise de três vertentes empregadas na coleta de dados: a análise teórica, o diário de bordo e os questionários, conjuntamente com a memória educativa. Investigamos uma turma composta de quinze crianças de ambos os sexos, com a faixa etária de cinco anos de idade, em uma creche pública. O discurso dos sujeitos pesquisados com função na escola revela controvérsias com o que é realizado diariamente na instituição. O trabalho evidenciou a forma como o brincar acontece na creche: de maneira não planejada e até com certa indiferença, sem finalidade pedagógica, demonstrando existir falta de conhecimento acerca da relevância educativa do ato de brincar da criança como sendo algo relacionado ao psíquico e a sua importante participação na constituição da subjetividade infantil. A pesquisa sinaliza para uma possível contribuição deste trabalho na formação inicial e/ou continuada dos educadores, independente da função exercida na instituição escolar.

ABSTRACT

This research aims to analyze the Day Care children's playing throughout psychoanalysis theory. Therefore, we brought into discussion the matter of playing, identify the teacher and coordinator's school perception about the theme as well as to verify the importance of fantasy in this activity. This subject may be considered as an exploration study. Our research was methodologically oriented by three branches triangulation, applied during the data collection: the theoretic analysis, the daily accuracy diary and the interview summing with the teacher's, and educative memorial. A public Day Care class with fifteen children, boys and girls was chosen to be observed. The results pointed out that the speech of the school's members reveals did not match with the real daily work developed in the institution. The study found out that there is a careless and non pedagogical way of playing in school, demonstrating lack of knowledge about the relevance of children's playing as related to the psychic and its importance on the subjective children's constitution. The research points to a possible contribution of this work in initial and / or continuing educators, regardless of job function in school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - O Processo de Triangulação Metodológica	68
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Diversas Formas de Brincar	51
Quadro 02 - Roteiro de Observação do Espaço Físico da Creche	73
Quadro 03 - Público Atendido - Servidores da Creche	74
Quadro 04 - Questionário para a Monitora da Turma Observada	75
Quadro 05 - Questionário para a Coordenadora Pedagógica	76
Quadro 06 - Atividades Desenvolvidas pela Pesquisadora nas Observações	78
Quadro 07 - Data e Hora das Observações: Livres e Participativas	80
Quadro 08 - Quadro de Atividades Desenvolvidas pelas Monitoras	104
Quadro 09 - Mobilidades das Monitoras nas Turmas	109

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
MEMÓRIA EDUCATIVA	1
INTRODUÇÃO E BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DO SEGMENTO CRECHE	7
QUESTÃO NORTEADORA	11
OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS	11
EROS E PSIQUE	12
I - PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	13
1.1 - Por que a Criança Brinca?	15
1.2 - A Discriminação com o Brincar	21
II - O BRINCAR NA VISÃO DE PSICANALISTAS	25
2.1 - As Pulsões do Brincar e do Aprender	33
III – FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	35
3.1 - Fantasia e Realidade da Criança	41
3.2 - As Diferentes Fases e Maneiras de Brincar	46
IV - O BRINCAR NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR	52
4.1 - A Criatividade Inerente ao Brincar	60
4.2 - A Linguagem Corporal do Brincante	62
V – METODOLOGIA	68
5.1 - Caracterização do Ambiente e dos Sujeitos Envolvidos	69
5.2 - Instrumentos para Coleta de Dados	71

5.3 - Procedimentos	72
5.4 - Análise dos Dados	81
VI – RESULTADOS	82
6.1 - O brincar como recompensa	83
6.2 - Tempo para brincar	84
6.3 - A integração que acontece no brincar	85
6.4 - O brincar sozinho ou em grupo	87
6.5 - Será que o brincar cansa?	88
6.6 - Meninos e meninas brincam juntos	89
6.7 - O som do brincar	89
6.8 - As expressões faciais e corporais	91
6.9 - Os valores do real no brincar imaginário e da fantasia	91
6.10 - Meninos e meninas tem brincar diferente	95
6.11 - O brincar pode trazer a união ou a desunião	96
6.12 - A rigidez	97
6.13 - A monitora e o brincar	98
6.14 - A formação da subjetividade	100
VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	103
VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	127
RELAÇÃO DE ANEXOS	128

MEMÓRIA EDUCATIVA

“Escrevo hoje este relato de meu percurso, num efeito de ao - depois no sentido freudiano. Isto é, observando meu trajeto passado à luz de hoje e tentando conferir-lhe um sentido, elaborá-lo à luz do presente” (Laville, 2005, p. 39).

O início

De uma família de três irmãos, sou a caçula. Nasci em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, Passo Fundo (1974), mas cresci em Porto Alegre. Devido a compromissos de trabalho, meu pai mudou-se para Brasília, mas o restante da família permaneceu no sul.

Neste contexto iniciei minha vida escolar. Minha professora, “Tia Miriam” tornou-se a pessoa mais importante do mundo, transformando-se inclusive, em exemplo, tanto que nesta época fiz planos de ser professora quando crescesse. Sabemos que a primeira professora é especial para a grande maioria das crianças e comigo não foi diferente.

Amor pela educação

Uma das lembranças que tenho da fase da infância é, já com nove anos, usar um “quadrinho negro” e chamar dois ou três amigos para “brincar de escola”. Mas, nesta brincadeira só uma criança poderia ser a professora. Sempre eu, é claro! Adorava escrever com o giz e ensinar os deveres, além de aplicar provas e depois corrigi-las.

Nessa fase de vida “meu gosto” pela educação foi se delineando, ainda mais. Além, é claro, da grande afeição que eu sempre estabelecia com as professoras, principalmente até a terceira série.

Mudando de cidade

Quando completei doze anos de idade, eu e minha mãe nos mudamos para o Rio de Janeiro e então reiniciei os estudos na “nova cidade”, estava na sétima série. Sempre observei os professores. Seus comportamentos e a maneira de tratar os alunos, enfim todo o contexto didático sempre me interessava.

O segundo grau

Concluída a oitava série, nem cogitei fazer o segundo grau “científico”, fui diretamente para o magistério, o antigo “normal”.

Quando cheguei à etapa do estágio, na primeira série de nosso curso, adorava colocar o jaleco e dar aulas para as crianças. Não conseguia entender como algumas de minhas colegas reclamavam tanto para ensinar aos pequeninos. Esta seria a primeira realidade educacional que vivenciaria.

O brincar na sala de aula

No ano seguinte, em 1990, fui morar durante um ano com meu pai, que nesta época estava residindo em Guairá, cidade localizada no interior do Paraná. Tive a opção de entrar no segundo ano científico, mas não quis. Então continuei no curso magistério. Novamente fui fazer o estágio.

Eram impressionantes as diferenças das escolas do Rio de Janeiro e de Guairá. Na primeira, ainda que as estruturas não fossem ideais todos os alunos tinham cadeiras e mesas. Mas em Guairá, tudo o que existia na sala de aula era velho e sujo, as cadeiras e mesas quase

inutilizáveis. Precisei da criatividade para ensinar e proporcionar um pouco de prazer ao ato de estudar para estas crianças, tão sacrificadas no seu dia a dia.

Comecei, então, a levar alguns brinquedos. É claro que ainda muito nova e quase sem fundamentação teórica, deixava a intuição conduzir-me. Percebia que estava dando certo, pois os alunos aprendiam os conceitos, tudo com muita alegria e isto me deixava orgulhosa. Mas ainda aconteceria outra mudança...

Chegando à Brasília

Novamente o destino modificou meu caminho. Vim morar em Brasília e mais uma vez, perguntaram –me se gostaria de concluir o segundo grau, no terceiro ano do científico. Mas o desejo pela educação era mais forte e lá fui eu finalizar o magistério. Desta vez na capital do país. Estudei em um colégio particular, que na época estava introduzindo a proposta do construtivismo¹ na escola. Impressionante como tudo era distinto do que havia vivenciado até então. As nossas produções criativas eram valorizadas e toda a maneira de ensinar diferenciada.

Mas, o mais interessante foi o estágio. Nada se compara à prática! Desta vez em uma realidade totalmente diferente de Guaíra. Lecionava numa instituição particular situada na Asa Norte, que atendia crianças da primeira a quarta série.

A escola disponibilizava muitos materiais, mas percebi que somente as folhas coloridas para confecção de cartazes eram realmente utilizadas. Então perguntei para a professora de uma das classes se poderia fazer algo diferente na próxima aula. Ela disse que sim.

¹ “Ao Construtivismo interessam as ações do sujeito que conhece. Estas, organizadas enquanto esquemas de assimilação possibilitam classificar, estabelecer relações, na ausência das quais aquilo que, por exemplo, se fala ou escreve perde seu sentido. Ou seja, o que importa é a ação de ler ou interpretar o texto e não apenas aquilo que, por ter tornado linguagem, pôde ser transmitido por ele” (Macedo, 1994, p. 15).

Relembrando de quando não tinha material e precisava improvisar, pedi às crianças que na próxima aula levassem sucatas (caixinha de ovos, latas de refrigerantes, caixas de pasta de dentes, potes de iogurte, entre outros). Eles colaboraram e construímos diversos brinquedos e logo em seguida, ensinei o tema proposto sobre aumentativo e diminutivo. Os alunos adoraram. Novamente, o brincar funcionou como estimulador para o processo ensino aprendizagem, independente das diferenças sociais, que presenciei, entre as crianças do Rio de Janeiro, Guaira ou Brasília.

Alguns dias depois, escrevi na agenda das crianças que trouxessem o seu brinquedo predileto. Atendida a solicitação, escrevemos os nomes no quadro e copiaram no caderno, depois separamos as sílabas, pois este era o conteúdo proposto pela professora. Estas experiências nunca foram esquecidas...

A escolha da faculdade

Quando chegou a época de escolha do curso para o qual prestaria o vestibular, muitos de meus colegas estavam cheios de dúvidas, devido às diversas opções. Mas eu, sinceramente, não vivenciava este problema. Sempre afirmei que gostaria de cursar pedagogia. Fiz dois vestibulares e uma faculdade particular e outro na UnB. Passei nos dois e optei pela UnB.

Quando terminei meu curso, na habilitação de magistério para as matérias pedagógicas do segundo grau, no ano de 1999, resolvi fazer outra habilitação, orientação educacional, que conclui no ano de 2000.

Trabalho

Comecei então a trabalhar no Governo do Distrito Federal na área de planejamento de projetos, em uma secretaria do governo. Permaneci nesta área durante sete anos, de 2000 a 2007.

Esta também foi uma experiência enriquecedora, porque, quando via os projetos, que antes eram apenas letras no papel, tornando-se reais com as pessoas envolvidas, algumas vezes, até mudando aspectos de suas vidas em decorrência deles, sentia-me útil e compensada.

Retornando aos estudos

Mas ainda era pouco! Quando uma pessoa fica muito tempo na mesma atividade, acaba “fazendo parte daquele todo” e fica com a impressão de que parou no tempo e não está mais crescendo intelectualmente. Então retornei aos estudos, iniciando especialização em psicopedagogia em 2005.

Quando elaboro minha história de vida percebo que as escolhas que fiz foram, possivelmente, inspiradas a partir de uma outra dimensão para além do consciente. Desde a primeira professora até o brincar nas salas de aula dos estágios, parecem inscritos, tanto em meu amor pela educação quanto na admiração e curiosidade que tenho pelo lúdico.

Atualmente, com a formação de psicopedagoga, compreendo que posso ajudar muitas crianças a superarem suas dificuldades escolares, ou ainda, alertar as famílias envolvidas para os problemas que podem e necessitam ser corrigidos. Tanto como pedagoga quanto como psicopedagoga, reconheço o brincar da criança, dentre outros aspectos, como objeto de ensino e de avaliação escolar.

A “sede” de conhecimento

A história das pessoas está sempre em movimento, mas parece que algo dela permanece. Tudo se encaixa, nos desejos e se transformam em escolhas e ações. Inspirada pela curiosidade de saber e aprender cada vez mais, ingressei no mestrado da Universidade de Brasília, na área : Educação e Ecologia Humana. Para que conseguisse completar a atual

trajetória com o máximo de aproveitamento, desliguei –me da clínica onde estava desenvolvendo trabalhos como psicopedagoga e estou totalmente dedicada ao curso. Este foi meu caminhar e espero conseguir enriquecê-lo cada vez mais, com conhecimentos e práticas que possam ajudar os alunos, quer em sala de aula (com a observação e estimulação através do brincar), ou fora (na clínica de psicopedagogia) e ainda seus “cuidadores” (pais e/ou professores).

Este trabalho vem “coroar” minha inquietação acerca do brincar infantil e suas possibilidades. Principalmente, com relação ao sujeito envolvido neste processo. E espero instigar outros pesquisadores para este lugar ainda pouco explorado, mas com inegável condição de contribuição para a educação infantil.

INTRODUÇÃO

“O brincar ensina a escolher, a assumir, a participar, a delegar, a postergar” (Oliveira, 2008, p. 17).

Quando você lembra-se de sua infância, do que se recorda? O que vem primeiro à sua cabeça, quando tenta responder esta questão? Se o ato de brincar está entre suas recordações, este trabalho provavelmente lhe causará interesse.

O alemão Fröebel (1782-1852) considerado “o pai do jardim de infância”, foi o primeiro educador a destacar o brincar como sendo uma atividade lúdica decisiva na formação do futuro adulto.

O brincar é uma atividade considerada normal e rotineira na vida das crianças e desde as primeiras aprendizagens está presente colaborando para o seu desenvolvimento. Mas ainda assim, nos dias de hoje, tanto em casa quanto no ambiente escolar, muitas vezes pode ser considerado como sendo uma atividade meramente distrativa ou ainda um “prêmio”, após a criança ter concretizado alguma ação esperada: como a realização dos deveres escolares, ou arrumação do quarto, por exemplo. Apesar dos esforços, ainda existem culturas que não aceitam o brincar como algo realmente importante para o desenvolvimento infantil. E sem uma atitude de elevação da importância do brincar, talvez esteja sendo perdida a oportunidade de correção de futuros desequilíbrios no desenvolvimento escolar dos alunos.

“O direito da criança ao brincar foi universalmente aceito na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 (seção 7) e reiterado em 20 de novembro de 1990, quando as Nações Unidas adotaram a Convenção dos Direitos da Criança. O artigo 31 afirmou que: Os estados reconhecem o direito da criança de descansar e ter lazer, de brincar e realizar atividades recreacionais apropriadas à sua idade e de participar livremente da vida cultural e das artes” (Moyles, 2006, p.40).

De acordo com Klein (1932; 1969), as inibições escolares e as inibições no jogo, dependendo do seu grau, podem trazer efeitos futuros, como falta de interesse e aversão por certas matérias.

Atualmente, existem autores que estudam o brincar infantil com um enfoque educativo, conforme Cunha (1988), que afirma que o brinquedo estimula a inteligência pelo fato de fazer com que a criança use sua imaginação, desenvolvendo assim a criatividade.

Moyles (2002), complementando esta idéia, afirma que nas situações educacionais o brincar traz um meio de aprendizagem real e também a oportunidade para que adultos observadores aprendam com as crianças e suas necessidades. E que a partir desta percepção o adulto poderá notar em que ponto da aprendizagem seus alunos estão, dando chances ao professor de saber por onde começar nas novas aprendizagens tanto no domínio cognitivo quanto no afetivo.

Portanto, o desafio deste trabalho, consiste em analisar a prática e rever os conceitos teóricos acerca do brincar, a partir da contribuição da teoria psicanalítica. Brincar este que não é apenas um ato mecânico da criança e sim, um trabalho riquíssimo para a sua construção cognitiva e afetiva. E conforme nos relata Freire (2007):

“(...) se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo” (p. 15).

O brincar em alguns casos, é pouco explorado pela escola, que poderá melhor aproveitá-lo com um emprego direcionado. Com este “brincar direcionado”, o professor terá grandes chances de alcançar o mérito de colaborar com os alunos no seu desenvolvimento intelectual.

Quanto ao fato do “medo” do novo, como quando o brincar é colocado em um lugar de destaque, atentamo-nos para as palavras de Larrosa (2006):

“Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem. Então, onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições, e se aquilo que ainda não foi explicado ou submetido já está medido e assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder” (p. 185).

O objeto deste trabalho surgiu, a partir de vivências anteriores, conforme relatado na memória educativa, na atuação docente como estagiária, que me levaram a reconhecer a necessidade da maior compreensão do significado que o brincar pode trazer para uma criança e de que maneira este ato prazeroso implicará em seu desenvolvimento psíquico e no processo ensino - aprendizagem.

Para melhor entendimento do brincar, optamos por investigá-lo à luz da psicanálise, visto que este é um aporte onde a complexidade do humano se inscreve para além da dimensão consciente, ou seja, no inconsciente². Afinal, para tentarmos compreender o que ocorre, por exemplo, quando as crianças repetem diversas vezes a mesma brincadeira (e sempre com o mesmo prazer) nada melhor do que a psicanálise, que analisa o comportamento exterior (sintomas), mas também o que ocorre no interior do sujeito, a partir da concepção de clivagem da subjetividade.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que o brincar é um fenômeno social, que ao ser produzido é incorporado à construção da subjetividade da criança, que está tentando compreender e/ou reproduzir o “mundo dos adultos”.

De outro modo, também, este trabalho pretende contribuir para fazer avançar o reconhecimento dos “efeitos” do brincar e sua valorização dentro da creche. Este tema foi escolhido, devido ao fato de o brincar infantil ser uma das principais atividades das crianças pequenas que estão nas creches.

² “No sentido “tópico”, inconsciente designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico. É constituído por conteúdos recalçados” (Laplanche, 2008, p. 235).

Para Veríssimo (2003) o processo histórico pelo qual as creches foram implantadas no Brasil fez com que fosse construída uma conotação de modelo assistencialista, devido ao fato de no século XIX sua função principal ainda ser a guarda e proteção, principalmente de crianças pobres. Nos anos 70 iniciou-se a organização de grupos da sociedade civil com o intuito de defender novas propostas para a creche, que foi regularizada pela Constituição Federal de 1988. Desta maneira, a educação infantil tornou-se um direito da criança e dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96) definiram que as instituições destinadas ao ensino de crianças do 0 aos 6 anos, sejam subordinadas ao órgão responsável pela educação no local.

A preocupação surge exatamente em pesquisar como a atividade do brincar está sendo executada neste âmbito, devido a sua relevância e a necessidade de atenção por parte de todos que têm a tarefa de educar as crianças, especialmente os pais e professores, que são os responsáveis pelo desenvolvimento de vários aspectos da criança nesta fase e que ocorrerão também a partir do brincar.

Na prática educacional ainda existe uma lacuna, um espaço a ser preenchido, de atenção com relação a este assunto. Este trabalho poderá instigar os envolvidos na educação ou na psicanálise, para a abertura de novas práticas e pesquisas na área.

A importância do tema justifica-se, devido ao fato de que as crianças, espontaneamente, já brincam e mesmo sem orientação, valem-se desta atividade como exercício de desenvolvimento. Se os professores em sala “falarem a mesma linguagem” de seus pequenos alunos e possuírem um olhar especial para o brincar, promoverão experiências muito mais proveitosas.

Realizamos a pesquisa de campo em uma creche, que se situa na Asa Sul, área do Plano Piloto de Brasília e tem como clientela crianças que moram em localidades afastadas e freqüentam a instituição devido a sua localização ser próxima ao trabalho dos pais.

- QUESTÃO NORTEADORA:

Qual a importância do brincar na creche?

- OBJETIVO GERAL

Investigar, à luz da teoria psicanalítica, o brincar das crianças de creche e suas possíveis implicações no processo de desenvolvimento infantil.

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Problematizar e compreender a questão do brincar, utilizando o aporte teórico da psicanálise.

- Identificar a percepção monitora e da coordenadora no processo de brincar da criança na instituição escolar (creche).

- Analisar a importância da fantasia que está presente no brincar para a constituição da subjetividade das crianças.

EROS E PSIQUE

Freud, o pai da psicanálise, utilizou por diversas vezes, no decorrer do tempo em que desenvolveu sua obra, a mitologia grega. Sempre relacionando os conceitos psicanalíticos com os personagens e as situações vivenciadas por estes.

Partindo desse princípio, vemos a relação entre a psicanálise e a educação com nuances mitológicos, comparando-a com a história de Cupido e Psique.

Certa vez o improvável aconteceu. Dois jovens (Cupido e Psique) de ascendências e interesses diversos (ele semi-deus e ela uma humana) apaixonaram-se e desde então nunca mais ficaram longe um do outro. Da mesma maneira é possível pensar o “casamento” entre psicanálise e a educação. De origens e instâncias distintas, uma vez que se atraíram não mais se separaram, uma complementando a outra.

Cupido, filho de Vênus, deusa suprema da beleza, concordou em colaborar com um plano arquitetado por sua mãe, ofendida pela formosura de Psique.

Psique era a mais bela filha de um rei, cortejada por diversos cavalheiros e admirada por todos que a viam, tamanha sua beleza. Da mesma forma que a psicanálise, com singular beleza e muitas vezes estranhamento arrebatadores.

Mas, ao contrário de todas as previsões, assim que Cupido viu Psique se apaixonou perdidamente. E a moça também sentiu-se mortalmente atraída por ele.

Forças adversas à união, conforme a mãe de Cupido, estão a todo o momento tentando separar a Educação e a Psicanálise, sem sucesso, da mesma maneira que aconteceu na história mitológica.

A educação, conforme Cupido é feita e dotada de extremo amor. Este possuía um arco e flechas, que distribuía amor instantâneo a quem fosse afetado. Na educação, o afeto e o amor parecem contagiar a quem a escolhe como profissão. Como que flechados por Cupido.

Depois de diversas armações até conseguiram com que os dois apaixonados ficassem por algum tempo separados, da mesma forma que a psicanálise e a educação por vezes sofrem certos abalos e críticas. Mas ao final, o amor prevaleceu e tudo o que havia sido feito contra os jovens voltou-se em forma de amor ainda maior entre eles. Que casaram-se e tiveram uma filha chamada: Prazer. Percebemos a Psicanálise e a Educação, com o mesmo final, unindo-se devido à atração mútua e apesar de todos os obstáculos. Quanto à filha chamada Prazer? Deveria ser o sentimento de quem trabalha na área da educação. Para a Psicanálise o prazer é o alvo constante a ser perseguido e motivo para tudo o que fazemos.

I - PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

“Ainda que reconheçamos a necessidade de introduzir a psicanálise na educação da criança, isso não significa deixar de lado princípios educacionais que até agora se mostraram eficientes e são aprovados de forma geral. A psicanálise agiria apenas como um auxílio para a educação – como um complemento – deixando intocados os fundamentos que até hoje são considerados corretos. Os bons pedagogos sempre procuraram – inconscientemente – fazer o que era certo e tentaram, através do amor e da compreensão, entrar em contato com os impulsos mais profundos da criança, que às vezes pareciam incompreensíveis, até mesmo reprováveis” (Klein;1996, p. 68).

Lajonquiére (1999), ao abordar as possíveis conexões entre psicanálise e educação, lembra que o saber da psicanálise se dá *a posteriori*, enquanto a pedagogia tem como alicerce a educação a partir de conhecimentos universais do saber, que ocorrem *a priori*. Neste sentido, podemos compreender que a psicanálise surge no contexto educativo, muito mais como possibilidade de indagação, em especial quanto à criança e a sua constituição como sujeito humano.

Para o arcabouço teórico estruturante deste trabalho faremos um recorte epistemológico com fundamentos da psicanálise. Trazendo os conceitos de Freud, Melanie Klein e Winnicott para dialogar com autores atuais, que tem o brincar no âmbito educativo ou psicanalítico como foco de pesquisa.

A psicanálise, a partir do inconsciente, traz consigo o desejo de compreender o que se passa pela mente do sujeito, até do que muitas vezes está “escondido” ou “esquecido”. Esta que é vista por muitos como um saber subversivo, vem de encontro às necessidades da escola que é a sistematização do conhecimento onde o ensino teórico acontece.

Nesta perspectiva, para Kupfer (2001) a idéia é de que na prática possamos realizar uma educação psicanaliticamente orientada; onde a criança que aprende é vista como um sujeito, fazendo com que as práticas educacionais sejam repensadas. Lajonquiére (1999) introduz o termo “clareagem” para fazer referências à psicanálise e à educação:

“(...) cabe a uma educação clareada pela psicanálise possibilitar o surgimento imprevisto de efeitos educativos ou formativos no seio da “relação” adulto-criança para que algo da ordem do sujeito do desejo possa advir” (p. 136).

Com relação à noção de “clareagem”, Kupfer (2001) não apenas concorda como também argumenta que pensa que esta iluminação no campo da educação é a função da psicanálise, uma clareagem para formar o pensamento do educador. E complementa sua visão acerca do “casamento” entre a educação e a psicanálise:

“Nem psicanálise apenas, nem apenas educação. Tampouco uma pedagogia psicanalítica, já que não se vale de métodos e técnicas de ensino e nem se propõe a integrar ambas as práticas. Apenas uma reeducação com os mesmos objetivos da análise, como disse Freud. Mais, no fim das contas, do que uma “clareagem” da psicanálise sobre a educação” (p. 116).

O próprio Freud (1925; 2006) chegou a escrever sobre a “impossibilidade” da educação e da análise:

“Em um primeiro estágio, aceitei o bom mot que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação” (p. 307).

Lajonquière (1999), retomando Freud, alerta para o fato de que o significado desta impossibilidade é aquele que está dentro de todo o ato educativo, no sentido de que antes mesmo de começar a educar, já devemos saber de antemão que nem sempre “o ponto de chegada reitera o ponto de partida”.

O tema do brincar infantil e a psicanálise desde seus primórdios apontam para uma ligação, pois seus caminhos se cruzam na questão da valorização do sujeito e do que existe no seu interior.

Interessante o fato de encontrarmos no trabalho de Froebel (1826; 1913) semelhanças às idéias psicanalíticas quando faz afirmações sobre a importância da linguagem e da exposição do interior ao exterior, o que o aproxima muito ao tratamento por meio da palavra na psicanálise:

“A exposição e manifestação espontânea do interior ao exterior por meio do que é exterior se chama linguagem. Esta designa também a palavra alemã sprechen (falar), romper-se, dividir-se, como ocorre quando uma coisa se rompe, que seu interior se manifesta. Do mesmo modo que ao abrir-se o botão de uma flor se descobre seu interior, assim é que a fala dá o conhecimento do que tem dentro; ao passo que a linguagem trás o interior para fora, ao público e é a manifestação do interior para o exterior” (p. 227).

Assim, da mesma maneira que as palavras têm o poder de exprimir o que estamos sentindo interiormente, talvez, as crianças utilizem outro mecanismo para expressar-se: o brincar. Mas qual seria o motivo para isto acontecer? O que levaria o infante repetidamente a elaborar e executar estas atividades, demonstrando tanto prazer, mesmo que em muitas ocasiões, realize repetições incessantes dos gestos e rituais?

1.1 - Por que a Criança Brinca?

“Sarita tem 4 anos. Ela está brincando com a gamela de água, onde há um pequeno balde de plástico, um funil com cano plástico fino e transparente conectado e uma garrafa de espremer furada em vários pontos em sua superfície vertical: a água é verde. Conforme derrama o líquido verde do balde no funil, de onde ele passa para o cano plástico, ela parece perplexa. Ela tenta de novo – e de novo. ‘Olhe’, exclama ela, para ninguém em particular. ‘A água não é mais verde ali’ (no cano plástico). Ela brinca um pouco mais, exatamente da mesma maneira, e parece satisfeita por confirmar, claramente, seu pensamento anterior.

Sarita passa para a garrafa de espremer e logo percebe que a pequena quantidade de água que se derrama pelos lados também parece transparente, e não verde. Ela espia na parte de cima da garrafa. ‘Ali ela é verde’, diz Sarita. Ela chama o adulto e explica o que está acontecendo: ‘É porque a água ficou fina!’, afirma ela. Juntos, eles colocam uma fina camada de água verde em uma pequena bandeja branca; a cor mal é visível. Ela pega outros recipientes e consegue explicar convincentemente que a ‘grossura’ ou a ‘finura’ da água determina se a cor será claramente visível ou não” (Moyles, 2006, p. 11).

O brincar parece ser algo inerente à criança, quando está em casa ou na escola este ato pode acontecer tendo algum amigo por perto ou não. Afinal, o brincar pode ser solitário ou em grupo, além de não exigir materiais (brinquedos), porque muitas vezes a imaginação tem a possibilidade de substituí-los, se o brincante assim o desejar. Da mesma forma, o brincar pode desenvolver conhecimentos para as crianças que o praticam, sem que elas necessariamente o percebam.

O brincar é inseparável da infância até para as crianças que não tem exemplos de como brincar. Independente da cultura, o brincar surge diretamente ligado a esta, como expressão infantil. Winnicott (1975) nos revela que as experiências dos humanos ultrapassam a existência pessoal e que por este motivo o brincar existe até nas culturas mais distantes e isoladas.

Jaeger (2003) em releitura da Paidéia, de Platão, lembra que este defendia o brincar com jogos e trazendo concepções semelhantes à creche dos dias atuais:

“Dos 3 aos 6 anos precisam as crianças de jogos. É logo neste período que devem ser combatidos, por meio de castigos, o amolecimento e o excesso. Nesta idade, são as crianças, que quando se juntam, que devem inventar os seus jogos, sem que estes lhes sejam prescritos. Platão quer que estas reuniões de crianças se efetuem nos lugares sagrados de cada bairro da cidade. Precede deste modo a moderna aquisição dos jardins de infância. As mães devem velar nestes locais pela conduta das crianças confiadas à sua guarda” (p. 1353).

Brincar aparece como algo inato, que ninguém precisa ensinar ou aprender, além de conseguir alcançar a maioria das crianças, independente de classe social, sexo ou cultura vivenciada.

Existem duas visões diferenciadas na psicanálise, segundo a importância da atividade do brincar. Para a teoria kleiniana a importância do brincar não reside no ato em si, mas sim no fato de por meio dele dar-se a luz a fantasmas inconscientes. O brincar, portanto, surge como demonstração primária e arcaica de representação da expressão da criança.

Por sua vez, Dias (2003) alega que para a teoria winnicottiana, a importância do brincar não está no conteúdo, mas no brincar e no tipo de concentração que a caracteriza, semelhante a dos adultos.

Winnicott (1983) menciona que a capacidade de brincar é uma qualidade das crianças normais, que ficam excitadas com a experiência e sentem-se satisfeitas com o clímax físico proporcionado pela atividade. Mas no caso de uma criança com alguma tendência maníaco-defensiva, isto se torna difícil porque o corpo estará fisicamente incluído no brincar.

Enfim, é possível perceber que um dos desejos que pulsiona o brincar infantil é o anseio de se tornar ou imitar o adulto, fato este que facilita em muito o seu desenvolvimento.

Segundo Freud (1908; 2006) brincando portanto de ser adulto, a criança imita o que experimenta da vida destes. O interessante é que a criança não tem motivos para esconder este desejo de vir a ser adulto. Por sua vez, os adultos são cautelosos no assunto do brincar e do fantasiar, porque é esperado deles que “cresçam” e atuem no mundo real, e estes acabam por ocultar tais fantasias, por serem infantis e proibidas. Lajonquière (1999), inspirando-se em Freud aponta que:

“O brincar não obedece a uma imitação psicológica no presente, mas à tentativa de responder à demanda dos adultos significativos, que à criança se endereçam não por aquilo que ela é senão por aquilo que não é e espera-se que seja num futuro” (p. 38).

Fröebel (1826; 1913) já considerava que o jogar (uma forma de brincar) constituía o mais alto grau do desenvolvimento da criança, devido ao jogo possibilitar a emergência do interior da criança manifestar-se de forma espontânea para o exterior. Mas acima de tudo, para Laplanche (2008) o brincar leva a criança ao princípio do prazer, postulado freudiano, que é uma atividade psíquica econômica:

“(...) a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar prazer. É um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer à sua redução” (p. 364).

Seguindo a idéia da importância do ato de brincar, Winnicott (1975), já vislumbrava e reconhecia que a criança que brinca é saudável e que a atividade facilita o crescimento, além de conduzir aos relacionamentos em grupo.

Dias (2003) fazendo uma releitura dos pensamentos winnicottianos relembra as considerações deste acerca do brincar, no sentido deste ser terapêutico em si mesmo, uma maneira de ser criativo e natural.

Sustentando a idéia, Klein (1932; 1969) aborda a questão da superação das experiências desagradáveis por intermédio do brincar infantil. Crianças que em um primeiro momento mantêm contato com o mundo externo puramente narcisista e que na relação de contato com os objetos experimenta o que lhes proporciona prazer, sejam eles vivos ou inanimados.

Moyles (2002) registra que, muitas vezes as pressões da realidade podem se tornar insuportáveis para os pequeninos. O brincar pode proporcionar uma espécie de fuga, aliviando os aborrecimentos ou ainda dando oportunidade para a solidão, muitas vezes negada às crianças.

De acordo com Freud (1920; 2006), até mesmo alguma experiência que não tenha sido prazerosa no brincar pode apresentar-se de forma agradável:

“Pode-se também observar que a natureza desagradável de uma experiência nem sempre a torna inapropriada para a brincadeira. Se o médico examina a garganta de uma criança ou faz nela alguma pequena intervenção, podemos estar inteiramente certos de que essas assustadoras experiências serão tema da próxima brincadeira; contudo, não devemos, quanto a isso, desprezar o fato de existir uma produção de prazer provinda de outra fonte. Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto” (p. 27).

Mas será que a criança que está brincando percebe que sua ação é algo que está ligado a seu preparo para a vida adulta e como demonstração do que sente? Zatz (2007) afirma que o brincar para a criança está ligado à condição presente e não como uma antecipação do futuro. Percebemos a realidade e a fantasia como duas condições essenciais para o

desenvolvimento do brincar infantil. O território do brincar existe entre a realidade psíquica pessoal e a experiência do controle de objetos reais.

Quando a criança brinca está fantasiando. Quando falamos na questão do brincar na escola, que faz parte da realidade infantil será que utilizar este artifício como ponto estratégico para o desenvolvimento das crianças não traz riscos de equívocos? Moyles (2002) sustenta que o brincar acontece por diversão e tem cunho divertido, abre-se uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.

Se a matéria prima para o brincar é a sua realidade conhecida, juntamente com a imaginação, então seria interessante utilizar algo para ajudar as crianças a organizar-se mentalmente. Para Bettelheim (1996) na idade em que está mais apta aos contos de fadas, e que as histórias realmente tornam-se especialmente significativas, podem ser utilizadas, com o intuito de ordenarem o caos interno da criança, tentando harmonizar seu mundo interno e o externo.

Algumas crianças, devido a problemas pessoais, não conseguem brincar. E isto não é considerado certo. Freud (1913; 2006) refere-se ao brincar, como uma das primeiras atividades normais do aparelho mental. O natural é a criança brincar, mas às vezes, pelos mais diversos motivos, ela não consegue. Outro ponto discutido por Klein (1929; 1996) é o de que crianças esquizofrênicas são incapazes de brincar, pois têm a fantasia inibida e negam a realidade:

“A criança primeiro encontra-se alocada na posição de objeto em relação aos outros e, portanto, do Outro. De fato o termo infans exprime a condição de se estar, de fato, privado da palavra, à mercê das ordens dos outros” (Lajonquière, 1999, p. 114).

Mas esta condição da criança não pode interferir na sua liberdade em brincar, porque, segundo Fröebel (1826; 1913) uma criança que brinca tranquilamente, utilizando sua espontaneidade na atividade, resistindo inclusive ao cansaço será futuramente um homem ativo e resistente, até mesmo capaz de sacrifícios para o bem dos outros, da mesma maneira que fazia

quando era criança e brincava. Portanto, a raiz da sua vida ser futuramente angustiante, ou turbulenta, ou ainda prazerosa, desenvolve-se a partir de seus tempos de aprendizado brincando.

Freud (1920; 2006) considerou as observações referentes à repetição das crianças dos fatos ocorridos com elas em situações reais ao brincar, como uma comprovação de que a compulsão à repetição reprime o princípio do prazer, além de relacionar a esta compulsão o impulso que leva as crianças a brincar, que seria da imediata satisfação agradável. Além de considerar o mecanismo da repetição que ocorre no brincar com semelhanças ao mecanismo de reprodução que ocorre nos sonhos. Klein (1926; 1996) adere a essa posição quando define que essa linguagem arcaica do brincar repete os mecanismos dos sonhos:

“Ao brincar, as crianças representam simbolicamente suas fantasias, desejos e experiências. Elas empregam então a mesma linguagem, o mesmo modo de expressão arcaico, filogeneticamente adquirido, que já conhecemos dos sonhos” (p. 159).

Moyles (2006) retorna ao assunto da repetição mencionado por Freud, sob outro ângulo:

“O hemisfério direito parece ter a capacidade de processar mais rapidamente os aspectos mais holísticos do pensamento e da aprendizagem. Quando o lado direito do cérebro está processando dados, ele desencadeia respostas prazerosas e substâncias químicas são liberadas para dar ao aprendiz um senso de maior consciência e bem-estar. Esse feedback positivo estimula o aprendiz a repetir a ação” (p.87).

Winnicott (1983) argumenta acerca desta idéia, explicitando que seria um infortúnio não diferenciar o brincar feliz do brincar onde as crianças compulsivamente excitadas, aí sim, estariam próximas de uma experiência instintiva. Apesar do brincar feliz também ser conduzido pelo id³, não se pode negar que o brincar não é agradável quando existem exigências corporais e clímax físico.

³ “ O id constitui o pólo pulsional da personalidade. Os seus conteúdos, expressão psíquica das pulsões, são inconscientes, por um lado hereditários e por outro, recalçados e adquiridos” (Laplanche e Pontalis, 2008, p. 219).

O brincar é democrático, aceitando crianças e adultos. Apesar disso, os adultos de hoje, que certamente já experimentaram a sensação do brincar quando menores, parecem ter esquecido a sensação de fantasiar, imaginar e recriar as situações, sublimando de outras maneiras seus desejos.

Para Freud (1908; 2006), o devaneio do artista, por exemplo, é considerado um substituto do brincar infantil. Um adulto que rabisca repetidamente um papel, consciente ou inconscientemente, está brincando, mas a dificuldade em aceitar o brincar é tão grande, que quando surge é simplesmente renegado, conforme Moyles (2002).

Outra forma do adulto “brincar”, conforme atenta Freud (1905; 2006), seria como espectador de quadros dramáticos, que igualmente ao brincar das crianças, representa gratificações de suas expectativas hesitantes. De acordo com o autor (1913; 2006), a representação de um desejo satisfeito no adulto pode ser comparado ao brincar das crianças, no sentido de que em ambas as situações, a técnica utilizada foi a da satisfação primitiva.

Larrosa (2006) apresenta uma visão sobre a infância e o novo:

“A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la” (Larrosa, 2006, p.195).

1.2 - A Discriminação com o Brincar

“A aceitação da autoridade nega a reflexão; o desejo de controle a restringe; a apropriação a limita ou suprime; a conservação da segurança a recusa; a certeza abandona, a verdade a repudia, a ambição a refreia... E tal acontece porque as emoções que sustentam esses comportamentos surgem da falta de respeito por si mesmo e pelo outro. Só o enlace do amor com a brincadeira permite a reflexão, pois eles se apoiam no auto e hétero-respeito” (Maturana, 2006, p. 255).

O brincar ainda hoje é considerado por algumas pessoas apenas como um momento de diversão das crianças em casa ou na escola. O brincar também é isso, mas não é apenas isso. Maluf (2006) cita Blow (1911) que considera Fröebel como *psicólogo da infância*, uma vez que este foi o primeiro a introduzir o brincar na educação e reconhecer o brincar uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo.

“Se examinarmos o uso geral na língua inglesa, o termo ‘play’ (em português, ‘brincar’ ou ‘jogar’) pode ser considerado um substantivo, um verbo, um advérbio e um adjetivo – um jogo ou um objeto para brincar, como uma peça de teatro ou um brinquedo; agir em relação a um método ou modo; realizar alguma coisa de forma divertida; ou podemos descrever alguém como uma ‘criança divertida’. Mesmo nesse nível básico, não é fácil distinguir um significado que poderia ser atribuído ao ‘brincar infantil’, pois ele provavelmente seria uma combinação de muitos desses significados” (Moyles, 2006, p. 13).

A psicanálise utiliza a linguagem para chegar à compreensão dos problemas de seus pacientes. Esta linguagem que, segundo Lajonquiére (1992) ao mesmo tempo que constitui o sujeito o assujeita. Traz também a noção de consciência (apesar dos desejos inconscientes) e levanta questões de que neste percurso o sujeito é constituído por marcas derivadas de suas experiências, que estarão sempre presentes em seu inconsciente e entre estas experiências, o ato do brincar infantil aparece como uma espécie de “treino” para a vida adulta. Brincando a criança pode ser quem ela imaginar, pode vivenciar situações inusitadas, e até mesmo resolver questões internas, que não teria a possibilidade de trabalhar de outras maneiras.

No documentário francês “Ser e Ter”⁴, de 2002, em uma das cenas o professor pergunta à criança com a qual está conversando, se ela acha que vem para a escola apenas para brincar?

⁴ - Ser e Ter – “ÊTRE ET AVOIR” - Filme francês de 2002, com direção de Nicolas Philibert, que relata experiência de uma sala de aula com crianças de idades variadas durante um ano letivo.

E em outro momento, o mesmo professor manda outro garotinho “ir brincar” como consolação porque havia brigado com o coleguinha. Este é apenas um exemplo do que pode ocorrer, quando falamos do brincar infantil.

“A maioria das pessoas parece concordar que toda a criança tem direito de brincar – de fato o Artigo 31 da United Nations Convention on the Rights of Child (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança) deixa isso muito claro (Newell, 1991). O que parece estar em discussão é se elas têm o direito de fazer isso em contextos educacionais” (Moyles, 2006, p. 14).

Moyles (2002) alerta sobre o ceticismo quanto ao valor do brincar educativo, pois o argumento utilizado é o de que a criança terá que se acostumar à maneira formal da educação. Mas este posicionamento está negando o direito de equilíbrio na sua infância, inclusive com o brincar em sala de aula.

Para Winnicott (1975) a idéia do brincar tem um lugar e um tempo, que não é dentro, nem fora. Mas, para controlar o que está fora, torna-se necessário fazer algo e não apenas pensar ou desejar. O brincar é este fazer.

O brincar, na realidade, poderia ser um grande aliado tanto dos educadores quando dos pais, mas por falta de informação e conhecimento alguns professores acham que lugar de brinquedo é no pátio do recreio.

A discriminação do brincar na sala de aula para Bomtempo (1986) é reconhecida quando ele é preterido na escola por tarefas consideradas mais sérias e ainda é visto como algo sem significado.

Larrosa (2006) traz considerações sobre o discurso pedagógico predominante, que insiste na arrogância dos cientistas e no ranço dos moralistas, onde as palavras comuns tornam-se vazias e falsas. Percebemos que o brincar torna-se algo muito distante ao esperado pela pedagogia.

Até nos contos de fadas, que segundo a psicanálise são instrumentos de desenvolvimento da imaginação e de resolução dos problemas internos das crianças, fica reforçada a idéia de que o brincar é um ato que não traz benefícios para quem o pratica. Na estória dos “Três Porquinhos”, de acordo com Bettelheim (1996), logo de início eles todos vivem de acordo com o princípio do prazer. Os mais novos desejam o prazer imediato, apesar de o porquinho do meio construir uma casinha medianamente substancial. Já o mais velho, aprendeu a viver conforme o princípio da realidade, portanto, é capaz de ficar sem brincar para trabalhar em sua casinha, que será a mais forte das três.

Estes são fatos que podem contribuir para que o brincar não consiga realmente chegar a maior e melhor exploração tanto por parte dos pais quanto das escolas. São preconceitos antigos e inconscientes, que necessitariam de uma produção extensa de literatura pertinente, além de práticas destinadas à sua valorização.

II – O BRINCAR NA VISÃO DE PSICANALISTAS

Freud (1911; 2006) escreve sobre os princípios reguladores: o princípio do prazer e o princípio de realidade e chega ao fantasiar, que está presente no brincar. Descreve que o psiquismo, devido a sua origem, esforça-se para obter prazer e afastar-se do que produz desprazer. Mas, a significação crescente da realidade externa vai exigindo adaptações do psiquismo, surgindo então a capacidade de julgamento, de concordância ou não com a realidade. O fantasiar surge como atividade do pensar ligado ao princípio do prazer, também como tendência do aparelho psíquico em poupar consumo de energias. Com a introdução do princípio da realidade, uma das espécies de atividade de pensamento foi separada, liberada no teste de realidade e permaneceu subordinada somente ao princípio do prazer:

“Esta atividade é o fantasiar, que começa já nas brincadeiras infantis e posteriormente, conservada como devaneio” (Freud, 1911; 2006, p. 240).

Froebel (1826; 1913) já nos relatava uma experiência de um menino que encontrou diversos pratos em um recipiente de porcelana e este notou que ao jogá-los na água produziam alguns respingos e que quanto mais rápida a queda maiores se tornavam. Este ato repetiu-se por diversas vezes, até que um dos pratos se quebrou e o menino finalizou seu brincar. O aprendizado foi inquestionável, como também a necessidade da repetição compulsiva até a finalização da experiência por parte da criança envolvida.

De outro modo, Freud (1920; 2006), intrigado com o motivo pelo qual as crianças eram levadas a brincar, analisou o comportamento de seu neto de um ano e meio de idade, que tinha como hábito pegar seu carretel de madeira com uma cordinha amarrada em volta e jogá-lo. Em “Além do Princípio do Prazer” descreveu este caso, e o fato do menino sempre repetir esta mesma ação, que Freud chamou de *fort-da*. Quando o carretel sumia, o menino emitia um expressivo “o-o-

o-ó”. Segundo a análise, este ruído significaria a palavra alemã “*fort*”. O menino brincava de “*ir embora*” com seus brinquedos. Quando o carretel reaparecia, ele o saudava com um alegre “*da*” (ali). A brincadeira completa consistia no desaparecimento e retorno. O prazer maior ligava - se ao segundo ato. Esta foi, portanto, a maneira que a criança encontrou para fazer a renúncia instintual, quando a mãe ia embora, ele transformava esta renúncia em realização cultural. O primeiro aspecto que chamou a atenção de Freud foi a rápida produção de prazer envolvida na ação. Era uma criança considerada por todos como obediente e nunca chorava quando a mãe tinha necessidade de se retirar por algum tempo. Por sua vez, era muito ligado à mãe, a ponto de ela ter que alimentá-lo e mantê-lo aos seus cuidados sozinha.

This (2007), fazendo uma análise da obra de Freud, mais especificamente no que diz respeito ao brincar infantil, descreve neste fato acontecido com o pequeno Ernst (que era primogênito da filha de Freud, Sophie), que o pequeno brincante repetia a sua ação por ser este um jogo de recuperação. O brincar repete o que impressiona a criança, que passa da passividade para a atividade da brincadeira.

No 8º (Oitavo) Congresso Internacional de Psicanálise, realizado em Salzburg em 1924, Klein (1924; 1969) demonstrou que o mecanismo essencial nas brincadeiras infantis eram as descargas de fantasias masturbatórias e que toda brincadeira tem estímulo constante à repetição e à compulsão, e que as inibições no brincar e no aprendizado têm origem na repressão exagerada das fantasias. Entretanto, a análise infantil, ao contrário do que muitos pensam, não teve seu início com o método do brincar proposto por Melanie Klein, mas sim por Freud (1909; 2006), com a análise do pequeno Hans em “Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco anos”, que apesar de não ter sido executada diretamente por Freud, teve a sua observação e análise.

Discordando de Klein (1924; 1969), Winnicott (1975) relata que o tema do brincar é vinculado à masturbação em trabalhos e estudos psicanalíticos, mas para pensarmos em masturbação, deveríamos nos remeter à questão de qual seria a fantasia e que se a excitação física no momento do brincar se torna evidente, o brincar se interrompe ou se estraga. Portanto,

propõe que o brincar deva ser estudado como um tema em si mesmo, adicional ao conceito de sublimação do instinto. O brincar infantil ficou em destaque quando a citada psicanalista formulou uma “Teoria do Brincar” no ano de 1922, com o intuito de realizar as análises de seus pacientes infantis. A analogia com a técnica da análise dos adultos era perfeita, diferenciando-se apenas na predominância do inconsciente, que nas crianças é bem maior, além da tendência de ansiedade dos pequeninos. Para Klein (1927; 1996), a partir do brincar a criança mostra ao analista o que jamais revelaria a seus cuidadores, pois estes ficariam chocados com a agressividade e as ações anti-sociais que a educação tem por princípio básico eliminar. A criança tem habilidade para representar seu inconsciente de maneira direta e também de vivenciar este momento, o que seria uma área de grandes possibilidades. A apreciação consistiria em conduzir os trabalhos, semelhantemente aos da análise de adultos, com o diferencial da utilização dos brinquedos.

Já avançando em seus estudos acerca do brincar infantil e a partir de sua prática psicanalítica da Teoria do Brincar, Klein (1932; 1969) constata que a interpretação feita na análise para crianças por meio da mencionada prática tem quase sempre efeitos rápidos, mesmo quando não é totalmente assimilada conscientemente. Logo após a interpretação, a criança é capaz de retomar sua atividade de brincar e os efeitos da interpretação, começa a modificar até a maneira como recomeça a brincar. Assim, termina a angústia e o sentimento de culpa por parte do analisado e retorna o prazer de brincar. A diferença básica entre a análise de adultos e de crianças seria o ângulo de abordagem, visto que com as crianças deve-se tentar atingir o inconsciente para chegar ao ego⁵, tentando desta maneira fortalecê-lo, abrandando assim, o superego⁶.

⁵ - “(...) ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade...” (Freud, 1923; 2006, pg. 49).

“Termo utilizado por Freud com referência a uma gênese da relação do sujeito com o mundo exterior e do acesso a realidade” (Laplanche, 2008, pg. 140).

⁶ - “Segundo Freud, a formação do superego é correlativa de declínio do complexo de Édipo: a criança, renunciando à satisfação dos seus desejos edipianos marcados de interdição, transforma o seu investimento nos pais em identificação *com* os pais, interioriza a interdição” (Laplanche, 2008, pg. 498).

O interessante é perceber o quanto a psicanálise e a educação comunicam - se e fazem parceria para tentar responder as questões infantis. Klein (1923; 1996) afirma ainda que as crianças que são inibidas ao brincar podem ter uma redução das potencialidades e dos interesses no seu aprendizado e desenvolvimento de uma forma geral. Dando continuidade ao seu raciocínio, alguns anos depois Klein (1932; 1969) faz menções à diminuição dos sentimentos de culpa, sublimando desta maneira os sentimentos sádicos da criança, por meio da análise. Também os estudos teriam melhoras aparentes. Moyles (2006) fazendo uma avaliação acerca do brincar dentro das creches cita a importância da visão psicanalítica:

“(...) essa avaliação particularmente forte do brincar livre – parece ter surgido por várias razões. Ele pode ser apoiado por argumentos de perspectivas teóricas como a psicanálise, que sugere o papel do brincar na expressão de emoções e na elaboração de conflitos pessoais” (Moyles, 2006, p. 29).

Klein (1927; 1996) apresenta orientações em relação à posição do analista na análise infantil. Da mesma maneira que ocorre na apreciação com os adultos, onde o analista segue a fantasia dos pacientes, com as crianças na atividade do brincar, segue as fantasias infantis em uma atividade apenas aparente. Trabalhando com as crianças em seu consultório, a mencionada psicanalista ainda elaborou escritos nos quais incluiu os docentes, onde diferencia o papel do analista e o do professor na técnica do brincar. A citada autora (1932; 1969) sublinha que os professores se dirigem diretamente para o ego da criança, enquanto os analistas buscam caminho para as organizações inconscientes do psiquismo, que são decisivas para a formação do ego .

Quando acontece uma sessão analítica com uma criança, normalmente existem duas pessoas na sala. O analista e o analisado. Mas, especificamente, quando se utiliza o brincar na análise, encontramos duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. Winnicott (1971; 1975) faz o questionamento de que quando isto ocorre não se trata de duas pessoas brincando, pois este brincar é direcionado, tentando trazer o paciente de um estado no qual ele não é capaz de brincar.

Outro ponto interessante na análise infantil é o das diferenciações de comportamentos das crianças, dependendo, é claro, do estágio que estão vivenciando. Para Klein (1933; 1996) se as pulsões agressivas estiverem em culminância ela não irá parar de quebrar, cortar, queimar e rasgar qualquer tipo de material que lhe for ofertado na sessão, que podem representar os pais, os irmãos, bem como o corpo e os seios da mãe. Estes desejos por destruição são alternados por crises de sentimento de culpa e ansiedade. Por sua vez, existem crianças que demonstram a pré-disposição de realizar sublimações por meio de pinturas, desenhos e brinquedos em geral. Tudo isto será determinado pela extensão de suas tendências, bem como pela suas capacidades de adaptação social.

Freud (1920; 2006) alerta que na brincadeira normal (que não é a de consultório) as bonecas e os animais de brinquedo são usados para incorporar aspectos da personalidade, que a criança não tem ainda amadurecimento para aceitar. Desta maneira, ao brincar com as bonecas e os animais de brinquedo, o ego da criança consegue dominar estes elementos da personalidade.

Klein (1932; 1969) concorda com a importância do contato da criança com bonecas, bichinhos de brinquedo e inclui os animais de estimação. Todos com o intuito de servir como objeto protetor na imaginação das crianças e protegê-las enquanto dormem.

Na análise infantil, quando o método do brincar está sendo utilizado, Klein (1926; 1996) argumenta que a criança poderá estar produzindo significados diferentes ao brinquedo utilizado. Quando as meninas utilizam as bonecas, por exemplo, podem representar o pênis, outras crianças roubadas da mãe, ou ainda a própria paciente. Neste tipo de análise, as maneiras como as crianças executam as brincadeiras devem ser analisadas, como também os meios escolhidos para a efetuação da brincadeira. Estas são fontes subjacentes dos sonhos, que poderão também ser expressados no brincar.

A situação edípica pela qual a menina passa leva-a a se voltar para o pai. Freud (1933; 2006) ensina que, originalmente o desejo de possuir o pênis que lhe foi negado pela mãe, leva a menina a esperar recebê-lo do pai. Isto não ocorrendo, o desejo poderia ser substituído por

um bebê, que assumiria o lugar do pênis. Para esta situação da feminilidade em que a menina se encontra, o fato de brincar de bonecas não significa que a menina está se identificando com a mãe, desempenhando um papel de passividade. Neste brincar ela seria o bebê, fazendo portanto o papel da mãe na brincadeira.

A psicanálise demonstra, de acordo com Klein (1927; 1996), que os sofrimentos dos adultos são uma repetição dos sofrimentos iniciais vivenciados pelas crianças, além da ansiedade incalculável a qual as crianças são obrigadas a suportar nos primeiros anos de vida.

Mello (2007) em releitura das obras de Klein nos remete a uma viagem sobre os principais conceitos da autora, que serão de relevância para a questão do brincar, como também para o entendimento da análise do brincar. Após vários anos passados da primeira análise infantil realizada por Freud, este terreno ficou inexplorado, até que Anna Freud (filha de Freud) por um lado e Klein por outro, retomaram o assunto. Anna Freud com concepções mais voltadas ao sentido pedagógico e formativo. As modificações na técnica tradicional, utilizada para análise de adultos, partiram de Klein. Foi com a técnica do brincar que a psicanalista alcançaria as experiências e as fixações mais profundas da criança. Enquanto brinca, a criança representa simbolicamente suas ansiedades e fantasias, deixando o terreno livre para o trabalho analítico. E também desloca os perigos internos para o mundo exterior, dominando a angústia.

A clínica Kleiniana foca o agora e investiga a discriminação da fantasia da realidade, assim como do consciente e inconsciente. Dois conceitos da visão desta clínica e são importantes para entendermos como a criança consegue chegar ao brincar. São eles: a posição esquizoparanóide e a posição depressiva. Estes conceitos foram formulados no ano de 1946 e são posições pelas quais o bebê e a criança passam, no decorrer da sua vida infantil. A posição esquizoparanóide aparece como o primeiro instrumento que o bebê utiliza para entender o mundo. Klein, partindo do princípio de que os bebês já ao nascer experimentam a ansiedade, argumenta que o ego tenta se defender utilizando os mecanismos da fantasia. A ansiedade que domina nesta fase é a persecutória (paranóide) e o estado do ego que predomina é fragmentado (esquizo). Daí

o nome desta fase esquizoparanóide, na qual o bebê estrutura seu mundo em bom e mau. O que é bom é igual a ele e o contrário é um não-ele. A posição depressiva, por sua vez, aparece como um avanço para o psíquico. Pois agora, para a criança, existirá a possibilidade de enriquecimento da vida emocional, vivendo a subjetividade e percebendo a ambivalência do objeto, proporcionando, desta forma, suportar as emoções. A passagem pela posição depressiva é importante, pois o mundo torna - se mais criativo e abre caminho para iniciar uma vida simbólica, chegando assim no brincar, que será um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança.

Klein fez descobertas valiosas, como a importância do primeiro ano de vida na formação da criança e os primitivos estágios de desenvolvimento, assim como a idade bastante precoce pela qual as crianças passam pelo complexo de Édipo e a possibilidade de transferência⁷ na análise infantil, pois anteriormente acreditava-se que a transferência não ocorria com as crianças.

Com outra perspectiva, referindo-se à obra de Winnicott, segundo Outeiral (2007) para o compreendermos, seria necessário brincar com seu pensamento, ou criar um espaço transicional, que aceite o brincar.

Neto (2007) relembra que Winnicott considerava que as teorias de Freud e Klein tinham a premissa de uma mãe suficientemente boa, ou ainda, que a criança já havia passado pelas fases

do não - Eu, até chegar ao estágio Eu - sou. Continuando seus relatos acerca da teoria winnicottiana, o autor descreve que no início do seu desenvolvimento, quando o bebê ainda pensa que é uma extensão do seio da mãe, todo este desconhecimento e confusão nele provocam uma

⁷ - "...uma transferência de sentimentos à pessoa do médico (Freud, 1917; 2006, p. 443).

"...suspeitamos que toda a presteza com que esses sentimentos se manifestam deriva de algum outro lugar, que eles já estavam preparados no paciente e, com a oportunidade ensejada pelo tratamento analítico, são transferidos para a pessoa do médico (Freud, 1917; 2006, p. 443).

despersonalização. O referencial então deixa de ser pessoal e ele constrói um *falso self* (uma formação da visão de si mesmo), no qual a referência é outra pessoa. As falhas da mãe neste momento não provocam frustrações e sim angústia. Não há ainda um vínculo entre o corpo e a psique, nem lugar para a realidade não-eu. A criança desenvolve - se a partir de seu próprio centro de gravidade e não a partir das intervenções da mãe. Ela vai ser alguém com percepção criativa, dependendo do que a faça se sentir real. Após a fase de dependência absoluta do bebê pela mãe, acontece a dependência relativa, onde vai ocupando seu espaço separado dela e personalizado. Winnicott é o grande teórico das transições.

A importância da mãe também está no fato de que ela quando percebe que já pode desiludir o bebê em sua imaginária onipotência, vai retirando os cuidados gradativamente. A mãe suficientemente boa será esta que conseguir realizar toda transição mantendo na visão do bebê portanto, a angústia, a ilusão da onipotência. O bebê estará agora rumo à independência. A criança estará então, iniciando a transicionalidade, entrando no espaço transicional, onde elegerá um objeto (transicional), o qual permitirá que se sinta ligada à mãe, localizando - se na zona intermediária. Após esta etapa da posse do objeto transicional, passando do objeto subjetivamente apercebido para o objeto percebido. Nesta etapa, a criança percebe o objeto subjetivo destruído e desenvolve agressividade em relação à mãe, este é o momento mais difícil para ambos. Parente (2007) lembra que toda esta passagem da criança para a externalidade do mundo, segundo a teoria winnicottiana, tem relação direta com o brincar. Este terá influências na capacidade imaginativa e criativa do futuro adulto.

Sabemos que, segundo a psicanálise, as pulsões são energias que podem ser direcionadas para diversos fins. O ser humano, para realizar suas ações seja no campo do trabalho, dos estudos ou em qualquer parte de sua vida, necessita da pulsão. Não fugindo à regra, a aprendizagem escolar e o brincar infantil também são resultados de descargas pulsionais. Mas de que forma estas energias podem colaborar com o desenvolvimento do sujeito, enquanto aluno e brincante?

2.1 - As Pulsões do Brincar e do Aprender

“(...) para manter-se na vida, a criança precisa que outro a pulsione a viver” (Lajonquiére, 1992, p. 155).

A educação está intimamente ligada à psicanálise, inclusive quando falamos nas pulsões encontradas na infância. E quando falamos em pulsão não podemos fugir do desejo e do

Outro:

“Para aprender e ensinar é necessário desejar. Termômetro de vida é o desejo, a constatação da falta. O desejo nos mantém despertos, acesos na busca do que nos falta. E sempre nos falta... Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, criamos. O desejo nos impulsiona na nossa curiosidade de encontrar respostas, na nossa vontade de fazer, no nosso interesse de conhecer, na nossa necessidade de aprender” (Freire, 2008, p. 68).

Klein (1932; 1996), argumenta que atividades fundamentais exercitadas na escola, como ler, escrever e aritmética, servem como sublimação das pulsões onde a supremacia é dos órgãos genitais. E quando ocorrem inibições nesses estudos primários, estão acompanhadas com as dificuldades no brincar, que evoluindo mais a frente transforma-se em dificuldades na vida cotidiana. As pulsões manifestam -se a todo momento na vida dos adultos e das crianças. Parte desses impulsos pulsionais, principalmente o complexo de Édipo, quando surgem podem ser vividos por meio de jogos e fantasias, além das histórias do conto de fadas, em uma época na que a criança demonstra curiosidade sexual. Os jogos atléticos como jogar bola, brincar com aros, dançar, nadar e outros, possuem investimento libidinal e são envolvidos com simbolismo genital.

A pulsão e o desejo estão lado a lado na constituição psíquica do sujeito:

“Desejo de vida são aqueles que nos impulsionam para conflitos, para os problemas na busca de sua superação, transformação, mudança. Desejos de morte, pelo contrário, nos empurram ao não enfrentamento das dificuldades, dos problemas, dos conflitos, deixando-os resguardados e acomodados na repetição, na mesmice da reprodução e, portanto, no não pensar reflexivo” (Freire, 2008, p. 65).

Quando as sublimações são bem-sucedidas, Klein (1933; 1996) revela que uma pequena quantidade de libido continua presa no ego, pronta para ser descarregada como ansiedade. Por sua vez, quanto mais bem sucedida for a sublimação, menos estará presente a repressão.

Segundo Bettelheim (1996), a questão edipiana da criança, de ter o desejo profundo da mãe ou do pai, pode ser solucionado com a criação de um bichinho real ou de brinquedo. A criança estará externalizando pressões inconscientes. Mas este fato não deve se tornar consciente para a criança antes desta ter alcançado a maturidade para sublimar desejos que não podem ser atendidos na realidade.

“(...) a problemática satisfação – renúncia perfila-se, uma vez, fixada a natureza sexual da etiologia das neuroses, como um nó central em torno do qual passa a se articular o modelo pulsional freudiano” (Lajonquière, 1999, p. 148).

Froebel (1826; 1913) considera que a escola deve oportunizar a criança conhecimentos, consciência da natureza e da vida interna das coisas e de si mesmo, além das relações que existem entre as coisas e o homem. Podemos afirmar que Kupfer (2001) reitera esse pensamento, quando escreve:

“O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança” (p. 35).

Segundo Lajonquière (1992) a pulsão é totalmente inconsciente e habita no *Id* freudiano. E como o traço mnêmico originário norteia o sujeito, o desejo é o efeito do pulsionar do Outro. O Outro que é aquele que desde o início da constituição psíquica, sustenta e pulsiona o sujeito a sempre avançar. Este Outro, que norteia e colabora para a formação da subjetividade.

III – FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

“(...) é na confiança não-competitiva em seu próprio ser que uma criança adquire, ao viver a confiança e a aceitação de seus pais no brincar, a possibilidade de entrar na confiança não-competitiva e na aceitação doutro na coexistência que constitui o domínio das relações sociais” (Maturana, 2006, p. 262).

Lajonquiére (1992) aborda também a questão do sujeito ser objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus pais antes mesmo de nascer. Genitores estes que, por sua vez, são sujeitos assujeitados às estruturas lingüísticas, psicanalíticas e histórico-sociais.

Quando nasce, o bebê experimenta a sensação de completude no momento em que ocorre a primeira mamada. Quando chora e a mãe lhe oferece o seio pela segunda vez, já não acontece a sensação de completude e perfeição que ocorreu na primeira vez. Ou o leite é pouco, ou em demasia, ou ainda sente alguma dor... Mas a perfeição nunca mais acontecerá para este bebê, nascendo neste momento o ser faltante, o ser incompleto, que é o ser humano na sua essência. A subjetividade surge nesta falta, nesta incompletude.

Na formação da subjetividade, de acordo com Lajonquiére (1992) o recém-nascido é um *sujeito da necessidade*, que precisa receber o auxílio de alguém para sobreviver, como o filhote de qualquer outro animal. E experimenta esta necessidade quando carece de alimento, instala-se nele então uma tensão e grita esperando que receba a satisfação completa. E é neste contexto que a subjetividade se instala, o fato de “estar em falta”, que se chama desejo, e o objeto que o causa é chamado por Freud de “a coisa” (*das Ding*). Todo este movimento vai deixando marcas no sujeito que tomam forma de traços mnêmicos primordiais para o início da constituição de todo o aparelho psíquico.

Estas marcas, para Kupfer (2001), são a inscrições adquiridas na história da constituição do sujeito. As faltas dão rumo para a procura de outros objetos, sempre com ilusão de preencher a falta que iniciou o percurso subjetivo. Estas faltas são as marcas psíquicas e que

fazem um contraponto corporal. Freire (2008) lembra que a impressão digital é uma marca em nosso corpo, que é única na Terra, fazendo com que sempre estejamos fadados ao confronto com o diferente. Acrescenta que somos seres da incompletude e convivemos eternamente com a falta. É nesta falta que emerge o desejo, somos, portanto sujeitos desejantes. Quanto a esta falta e ao desejo no aprender, argumenta:

“Somos, enquanto pessoa humana, marcados por nossa capacidade de aprender, buscar o que nos falta, desejamos. Mas nem tudo que desejamos, podemos. O desejo é ilimitado, o poder é limitado. Por isso, necessitamos educar nossos desejos para um exercício real de nosso poder” (p. 64).

Mas afinal, o que pode ser considerado objetividade e o que seria a subjetividade? A subjetividade implica a definição do que é a objetividade, portanto, esta pode ser percebida como um termo relativo segundo Winnicott (1975).

Dias (2003), relata que depois de nascer, quando inicia sua maturação no novo mundo, o bebê fica satisfeito ao encontrar a mãe por trás do seio ou da mamadeira e depois descobrir o quarto por trás dela, além do mundo depois do quarto. Estes cuidados por parte da mãe permitem ao lactente viver em um mundo subjetivo, onde a imaginação vigora e tem a proteção como característica principal a qualquer interferência da realidade externa. Após passar por esta fase, o bebê sairá deste mundo subjetivo e habitará o espaço potencial, área que primeiramente será preenchida pelos fenômenos transicionais e aos poucos pelo brincar, pelas atividades culturais e artísticas, tudo que está livre do julgamento dirigido pela objetividade. Larrosa (2006) complementa:

“O nascimento não é senão o princípio de um processo em que a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, será introduzida no mundo e se converterá em um de nós. Esse processo é sem dúvida, difícil e incerto. Mas, apesar desse resto irreduzível de incerteza, o nascimento põe a criança em continuidade conosco e com nosso mundo. Desse ponto de vista, o nascimento situa-se numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização: por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo” (p. 187).

Para Zatz (2007) todo o objeto é descoberto. Se ele não tiver esta oportunidade, não terá vínculo com a herança cultural. E é brincando que o bebê conhece o ambiente que o cerca. A situação lúdica constitui a sua relação com as pessoas, estimulando seus sentidos. Após, o bebê volta-se para o próprio corpo e brinca com ele, principalmente os pés e as mãos. Alguns meses depois, interessa-se por outros objetos e começa a utilizá-los como forma de brincar, inicialmente sozinho e depois com os outros, aprendendo assim a compartilhar, comunicar-se, além de expressar seus sentimentos.

Sigal (2008) citando Lacan relembra que o brincar aparece desde muito cedo na vida do ser humano. E uma destas brincadeiras será na verdade um importante passo para sua constituição psíquica. Estamos falando do estágio do espelho, que ocorre por volta dos seis meses de idade. A mãe mostra ao bebê sua figura refletida no espelho, trazendo a realidade para esta criança, que até então pensava ser uma extensão do corpo materno. Inicia-se neste período, a separação em relação à mãe. Este momento é necessário e importante para a constituição do sujeito. O estágio do espelho, que aparenta ser uma forma de brincar entre mãe e filho, deixará marcas profundas, sobre as quais se constituirá a matriz da subjetividade. Este momento traz também a questão do nome pelo qual esta criança é chamada, que trará a noção de sujeito para a criança, conforme Lajonquiére (1992) nos descreve:

“A linguagem provê ao sujeito um nome. O sujeito prende-se (cola-se) a esse elemento para salvar-se da dispersão, isto é, aliena-se num nome que o representará como sendo um: Eu sou Pedro” (p. 170).

Winnicott (1975) defende a idéia de que existe um estágio que precede a objetividade e a perceptividade, ou seja, um mundo subjetivo e conceptual .

Interessante lembrarmos as observações de Zatz (2007) de que no primeiro mês as pessoas são os brinquedos do bebê, já que seu aprendizado ocorre exclusivamente por meio deste contato. A partir do quarto mês, o bebê já consegue segurar as coisas e manipula os

brinquedos. Entre seis e oito meses fica sentado sozinho e sua relação com objetos se modifica. Nesta fase o bebê consegue examinar o brinquedo de ângulos diferentes, além de perceber que pode manipular os brinquedos, trocando-os de lugar, jogando, montando e desmontando. Aos nove meses, começa a apontar com o dedo indicador e apertar os botões dos brinquedos, também engatinha e passa a se apoiar para ficar de pé. Durante o primeiro ano de vida, precisam brincar para estimular os sentidos e exercitar a coordenação motora. Olham, ouvem, mordem, tocam, cheiram, tudo para compreender o mundo.

Para Bettelheim (1996) todas estas fases, experimentações e, principalmente o brincar, são muito importantes, porque desde os primeiros anos até a idade de oito ou dez, a criança só desenvolve conceitos sobre aquilo que experimenta

Com dois anos de idade, a criança que caminha, adquire habilidades a cada dia, além de querer ficar independente. Relaciona - se com outras crianças e brincam lado a lado, às vezes testando imitar a outra criança, mas cada uma segue a sua brincadeira particular. Dos três aos seis anos, ainda gosta de brincar sozinha e deixar a imaginação fluir, mas já brinca em conjunto e algumas vezes brigam, fazendo as pazes logo em seguida, desenvolvendo assim habilidades sociais. Têm muita energia física e adoram brincar de faz-de-conta e ouvir histórias de contos de fadas, argumenta Zatz (2007).

Outro ponto de relevância é apresentado por Kupfer (2001) quando nos relata que brincando a criança está constituindo uma linguagem de forma não verbal, que se constrói em relação ao outro. E percebendo que somos sujeitos a partir desta linguagem, podemos então reconhecer o quanto esta relação da criança com o outro é importante para seu crescimento e desenvolvimento como sujeito humano.

Em todo este processo de constituição da sua subjetividade, em meio às construções e teorizações, de acordo com Bettelheim (1996) poderá utilizar-se dos contos de fadas para responderem questões que se fazem e muitas vezes não conseguem compartilhar, como que mundo é esse? E como viver nele. E por não ser imperativo e sim sugestivo, o conto de fadas,

com suas soluções, deixa a fantasia da criança se desenvolver e pensar como poderá encaixar algumas delas em sua vida.

Os novos desafios são apresentados à criança em demasia, portanto esta necessita da fantasia como solução possível para resolver problemas e satisfazer-se.

Mas também, a partir das explicações de Winnicott (1975) existe a experimentação, que justifica todas as fases da criança e contribui tanto para a realidade interna quanto para a vida externa, e são inter-relacionadas.

Um dos motivos para que o brincar contribua na formação da subjetividade da criança é o fato de que a área do brincar não é a realidade psíquica interna, está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo. É uma área onde o brincar externo é trazido para a realidade interna, com o intuito de manipulações a serviço do sonho. Neste brincar existe uma independência que traz como benefício para a criança:

“Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais. O brincar implica confiança e pertence ao espaço potencial existente entre (o que era princípio) bebê e figura materna, com o bebê num estado de dependência quase absoluta e a função adaptativa da figura materna tida como certa pelo bebê” (Winnicott, 1975, p. 76).

A figura da mãe, conforme apresentado no início deste trabalho, é de extrema relevância para a formação da subjetividade do bebê.

Bettelheim (1996) argumenta que nem as projeções infantis nem a dependência de protetores imaginários podem oferecer segurança real, mas para a criança desenvolver o sentimento de confiança na vida e crer em si mesma, precisa passar por estes paliativos.

Referindo-se ao ser humano, enquanto ser singular, e que é um ser que será inventado, segundo Larrosa (2006):

“O itinerário que leve a um ‘si mesmo’ está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado” (p. 09).

Winnicott (1975) introduziu os termos *objetos transicionais* e *fenômenos transicionais* para nomear a área intermediária da experiência da criança, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a relação com o objeto, enfim, entre o desconhecido primário e o reconhecimento de algo aprendido. E quando observamos uma criança usando um objeto transicional, notamos a primeira possessão não-eu, e este é o primeiro uso de um símbolo e a experiência primeira do brincar. A criança, após passar pela fase de utilização do objeto transicional, estará inserida no contexto social. Situação esta que já existe desde que veio ao mundo. E para a convivência que acontecerá para o resto de sua vida, precisará treinar para que o contato seja o mais simples possível.

“Introduzi os termos ‘objetos transicionais’ e ‘fenômenos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta dívida “bigado” (p. 14).

Moyles (2002) afirma que o brincar, longe de ser um tempo livre, é na realidade algo necessário para o sucesso da posterior atividade social da criança. E reforçando esta idéia, Freire (2007) argumenta:

“Tudo isso reforça em mim o acerto de uma prática pedagógica de que vamos nos tornando criticamente sujeitos, discutindo, indagando, questionando-os” (p. 111).

3.1 - Fantasia e Realidade da Criança

Freud (1908; 2006) nos relata que o escritor faz a mesma coisa da criança que brinca. Cria um mundo de fantasia, que é muito sério para ambos:

“Será que deveríamos procurar já na infância os primeiros traços de atividade imaginativa? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada? Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e dispende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda emoção com que a criança catexiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o brincar infantil do fantasiar” (p. 135).

Segundo Klein (1932; 1969) o brincar e o jogar da criança expressam suas fantasias, seus desejos e suas experiências de forma simbólica. Esta maneira de expressão é a mesma linguagem filogenética de expressão utilizada nos sonhos. No brincar da criança, o simbolismo é apenas uma das partes desta linguagem. Portanto, devemos também levar em consideração os mecanismos e a maneira da representação utilizada, além da situação global vivenciada.

Kupfer (2001) analisa que existem significações próprias do mundo infantil que podem transmitir de umas para as outras os modos muito próprios de manobrar seus medos, como nas brincadeiras onde o medo impera: (vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem...), ou ainda nas suas identificações (bonecas, brincar de casinha).

O inconsciente é a matéria prima sobre a qual o ego constrói a personalidade. Já as fantasias são os recursos naturais que fornecem esta matéria prima. Percebemos então que se ocorrer da criança não ter oportunidade de fantasiar, tornar-se-á possivelmente um adulto sem forças para enfrentar as dificuldades da vida

Segundo Bettelheim (1996) quando a criança fica impossibilitada de viver a fantasia, por exemplo em situações de necessidade de trabalhar desde cedo, pode chegar a ser um adolescente tardio, que são estes jovens que se sentem inaptos para a realidade e tentam compensar isso. Este brincar na fantasia possibilita riquíssimas experiências:

“(...) o brincar na infância de que se é adulto possibilita à criança posicionar-se perante o desejo” (Lajonquière, 1999, p. 127).

Com referência à clínica psicanalítica, segundo Klein (1969) quando a imaginação da criança se torna mais livre, devido à diminuição da angústia, acontece o acesso ao inconsciente, além das suas fantasias serem postas em movimento, devido às representações facilitadas pelo brincar.

Zatz (2007) traz a idéia de que a brincadeira de faz-de-conta cumpre um papel essencial na formação infantil. Afinal, é por meio desta atividade que a criança consegue compreender a complexidade do mundo ao seu redor. Ao mesmo tempo em que exerce a fantasia, reproduz suas atividades rotineiras, além da reprodução dos seus conflitos.

Moyles (2002) descreve a importância da visão das crianças sobre a vida:

“As percepções que as crianças têm da vida estão, como já vimos, inseparavelmente ligadas a um mundo onde a fantasia e a realidade andam juntas” (p. 85).

Klein (1969) em sua técnica do brincar na clínica psicanalítica com crianças, defende que a análise dos comportamentos das crianças deva ser interpretada para esta, durante as sessões:

“A interpretação tem quase sempre efeitos rápidos, mesmo quando parece não ter sido assimilada conscientemente. Tais efeitos evidenciam-se na maneira como a criança retoma um jogo que interrompera em consequência de uma inibição, e começa a modificá-lo e ampliá-lo, nele deixando transparecer as camadas mais profundas de seu psiquismo. Solucionada, assim, a angústia, e restaurando o prazer de brincar, também o contato analítico torna a se estabelecer firmemente. A interpretação aumenta o prazer da criança no brinquedo, tornando desnecessário o dispêndio de energia até aqui empregado para manter o recalçamento” (p. 32).

Contra argumentando esta idéia, Bettelheim (1996) pensa que as fantasias das crianças são seus pensamentos. Portanto, quando tenta entender a si mesmo ou a alguém, ela desenvolve fantasias especulativas quanto à questão que deseja desvendar. Neste momento, apresentar um pensamento racional do mundo só irá confundi-la e limitá-la. Zatz (2007) cita sua visão acerca da ação do adulto no brincar infantil:

“O adulto deve se limitar a sugerir estimular, explicar – quando solicitado - sem impor determinada forma de agir. Não podemos violentar a criança, invadindo bruscamente o seu mundo” (p. 70).

Klein (1932; 1969) registra que nas fantasias que a criança cria ao brincar nos jogos de imaginação, geralmente vivencia o que em uma etapa anterior já demonstrou no brincar. Winnicott (1971) não concorda em um ponto desta questão, apontando que no brincar criativo, o que a criança vivencia é o sonho e o viver, mas que isto não é fantasiar.

Naturalmente a criança consegue ir da fantasia à realidade, como forma de se consolar quanto à realidade, mas algumas podem reproduzir o comportamento que Klein (1924; 1969) revela:

“ Muitas crianças fazem apenas um regresso aparente à realidade quando seus jogos são interrompidos. Na verdade, continuam ocupadas com suas fantasias” (p. 75).

A fantasia que se inicia na vida infantil, também continua ocorrendo na vida adulta. Freud (1908; 2006) relata que os desejos insatisfeitos são os motivadores para este fantasiar adulto, e serão desejos ambiciosos ou ainda desejos eróticos. E as fantasias das pessoas adultas são mais difíceis de observar do que as fantasias infantis. As crianças brincam para fantasiar e

não ocultam isto de ninguém. Já os adultos, por sua vez, envergonham-se de suas fantasias. Mas as duas atividades, o brincar e o fantasiar, são subordinadas uma à outra.

A relação do tempo com a fantasia foi analisada por Freud, que nos descreve que ela acontece em três tempos: uma ocasião motivadora, uma lembrança anterior, geralmente da infância, e finalmente uma situação que representa a realização deste desejo. Desta maneira, o passado, o presente e o futuro estão entrelaçados pelo desejo que os une na formação da fantasia.

Com relação à realidade, que se apresenta posteriormente à fantasia para a criança, Freire (2008) posiciona-se com relação à realidade pedagógica:

“A prática pedagógica é constituída de limites. Limites da realidade dos sujeitos e de seu tempo histórico. A estruturação da realidade interna e externa, tanto do educando quanto do educador, dá-se no confronto do reconhecimento desses limites” (p. 35).

Retomando Froebel (1826; 1913) a realidade da criança, na maior parte dos casos, separa-se do tipo ideal de vida, fazendo com que o desenvolvimento de importantes aspectos da sua natureza humana, acabe por se desenrolar de maneira diferenciada do que aconteceria se a sua realidade fosse outra.

O brincar, em Winnicott (1975), é mágico para a criança, além de ser extremamente excitante. Sua importância deriva da oportunidade que a criança tem ao brincar de realizar um interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a manipulação de objetos reais.

Segundo Bettelheim (1996), as crianças não conseguem diferenciar os objetos das coisas vivas. Para elas, se os adultos não conseguem se comunicar com as árvores ou rochas é porque falta a ele alguma afinção com estes elementos. Como é egocêntrica, espera que os animais falem com ela, da mesma maneira que os animais dos contos de fadas.

Por sua vez, existe também o princípio da realidade, deliberado por Freud, que remete o sujeito ao real e aqui explicado por Laplanche (2008):

“Um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental. Forma par com o princípio de prazer, e modifica-o; na medida em que consegue impor-se como princípio regulador “ (p. 368).

Faz-se necessário também, lembrar o conceito de Lajonquière (1992) a respeito do real. Segundo o referido autor, para a psicanálise a diferenciação interno-externo do sujeito é um efeito imaginário sobre o real. E este real se constitui em algo que não possui fissuras, portanto impossível de ser apreendido, o real neste sentido de interior-exterior, não teria significado.

A realidade está profundamente ligada à fantasia e para Bettelheim (1996), devido às lacunas na compreensão da realidade, esta fantasia preenche este vazio. Na sua mente a realidade e a fantasia misturam-se, mas ainda assim existe uma mínima ordenação, que faz com que a criança retorne da fantasia sem frustrações e renovada. Se ocorrer de uma criança ter apenas oportunidade de escutar histórias realistas, que poderão soar falsas para sua realidade interna, ficará com uma sensação de que a sua realidade interna é algo intolerável para seus pais. Como consequência, ao tornar-se adolescente, poderá vir a odiar o mundo racional e tentar escapar totalmente para um mundo da fantasia, como forma de compensação do que não viveu na infância, vivendo uma realidade incompleta.

Klein (1921; 1996) argumenta que durante a análise, a criança pequena aceita melhor a diferença entre a fantasia e a realidade do que as maiores. Além de que, em geral, possuem uma grande capacidade de perceber e aprender que podem desejar diversas coisas, mas nem tudo se concretizará na realidade.

Segundo Kupfer (2001), a criança moderna é indissolúvelmente conectada ao escolar, que é o que lhe atribui a inserção, o seu lugar social, é o que constitui e lhe dá identidade. Do mesmo modo, Lajonquière (1999) pondera:

“(...) educar para a realidade é sinônimo de educar para o desejo ou – jogando um pouco com as palavras – de educar com vistas a possibilitar o reconhecimento da impossível realidade do desejo” (p. 15).

Mas é importante a referência de Cunha (2007) de que a maneira como a realidade é apreendida depende diretamente do nível do desenvolvimento do pensamento. Portanto, as experiências vivenciadas pela criança ajudam na sua compreensão.

Lajonquière (1992) lembra sobre o conceito do sujeito na realidade e suas necessárias reconstruções, pelo qual podemos pensar no brincar da criança, como um processo de aprendizado, onde aprende socialmente a partir de objetos que existem na realidade. E a subjetividade está em constante enriquecimento.

O real o desafia permanentemente, pondo em xeque suas equilibrações conquistadas. O sujeito “ataca” novamente e, nesse ir e voltar, (re) constrói uma realidade imaginária. Realidade feita de objetos (não de coisas) e que, na medida em que é compartilhada socialmente, o sujeito só faz (re) construí-la. Esse processo de (re) construção, longe de se fechar num círculo vicioso, dá lugar a novos conhecimentos (p. 182).

Winnicott (1975) reforça a idéia de que a realidade nunca será totalmente aceita pelo ser humano. A realidade interna e a externa sempre estarão tensas e que o consolo desta tensão encontra-se em uma área intermediária de experiência, que está em prosseguimento direto com a área do brincar infantil.

3.2 – As Diferentes Fases e Maneiras de Brincar

Segundo Maluf (2006), podemos caracterizar o brincar das crianças dos zero aos vinte e quatro meses como um período de grandes explorações, onde a evolução motora deve ser considerada. Móviles, chocalhos e brinquedos de morder são importantes nesta fase.

Dos oito aos dez meses acontece um grande desenvolvimento psicomotor, ampliando a ação da criança. Gosta de explorar o espaço e manipular objetos. Peças de encaixar, “João bobo”, brinquedos de puxar e empurrar são alguns dos brinquedos que colaboram com seu desenvolvimento.

Já dos dezoito aos vinte e quatro meses, a criança já passa a lembrar-se de pessoas e coisas, internalizando as ações. Consegue imitar e inicia o processo de representação mental, que futuramente auxiliará no brincar simbólico do faz-de-conta. Além de já ser capaz de correr. Os brinquedos de puxar e empurrar são interessantes, bem como túnel de atravessar, bolas, livros com ilustrações bem coloridas.

Aos dois anos, gosta de ficar perto com outras crianças, mas não de brincar junto e briga por disputa de brinquedos.

Com três anos, começa a reconhecer cores e formas e tenta registrar o que pensa em desenhos, sua imaginação vai gradativamente aumentando.

Aos quatro anos, seus desenhos são mais elaborados e sua linguagem verbal está bem desenvolvida, pode gostar de usar fantasias e inicia o brincar de médico, papai, mamãe, entre outros. O faz-de-conta torna-se realidade enquanto brinca.

Aos cinco anos, começa a aceitar as regras das brincadeiras. Os meninos já iniciam brincadeiras mais agitadas, enquanto as meninas dão preferência ao brincar mais calmo, como as simulações sociais e domésticas. Nesta fase as competições vão aumentando, mas a criança ainda não aceita a derrota.

Com os seis anos, já gosta de diversos tipos de jogos, mas quer sempre ganhar, nem que para isso precise trapacear e surgem novos relacionamentos com os colegas e professores.

Para Cunha (2006) o ser humano terá que ser construído por ele mesmo, mas o contexto social poderá influenciar, favorecendo aspectos negativos ou positivos desse processo. As crianças que não teriam condições de ganhar individualmente têm a possibilidade de sentir o prazer da vitória por meio do brincar e vencer em grupo.

Refazendo a trajetória da criança quando entra na creche, Freire (2008) relata que o sujeito que está incluído na educação formal com outros sujeitos, em um primeiro momento, vivencia a diferenciação, onde a ligação fundamental é com a autoridade, no caso da creche, o professor, e é neste ambiente que o percurso do processo de socialização é algo que acontece

aos poucos. Em seguida, a afirmação e a apropriação da identidade, percebendo que existe outro além dele. Neste momento, procura identidade por meio da oposição à autoridade. No terceiro momento, descobre a força do grupo, e é nesta etapa que a diferenciação entre meninos e meninas é fortemente vivenciada. Logo após, existe a necessidade da criança conquistar sua autonomia.

Esta mesma criança quando está saindo para a primeira série, segundo Stokoe (1987), possui a visão um tanto diferenciada quanto a sua estada na creche até então:

“Em nossa experiência observamos, como tantas outras docentes, que a criança que está na pré-escola, em sua última etapa, sente que está vivendo um período de espera até o dia de entrar para a “sociedade de adultos”, representada para ela por seu ingresso na primeira série” (p. 31).

O brincar das crianças, pode apresentar-se em diversos formatos. Diferenciando-se conforme a faixa etária vai aumentando e, conseqüentemente, seu desenvolvimento intelectual. Portanto, podemos destacar que para cada fase existe uma maneira de brincar.

Maluf (2007) diferencia os jogos sob o ponto de vista social, dependendo da comunicação e do envolvimento entre os participantes, também demonstra alguns deles que basicamente são: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras.

Os jogos de exercícios acontecem do zero aos dois anos e têm como característica a ação exercida pela criança. Têm seu início desde quando o bebê mama e se exercita nesta atividade que lhe satisfaz a fome, mas também oferece prazer. Este brincar é necessário para a formação de esquemas de ação que continuamente vão se desenvolvendo.

Os jogos simbólicos são os predominantes nas crianças dos dois aos sete anos, e oferece o mesmo prazer que os jogos de exercícios. A falta da lógica de realidade e a utilização da imaginação e da fantasia são as particularidades desta atividade. Esta atividade traz a criança à facilitação da assimilação da realidade.

Os jogos de regras normalmente são realizados pelas crianças maiores de cinco anos e tem como distinção a competição, além de possuírem regras que devem ser obedecidas. Este tipo de jogo é importante para a transmissão dos valores morais e convenções sociais.

Jaeger (2003) traz as concepções de Platão acerca desta fase da criança entre os três e seis anos, e seu brincar:

“Nos jogos das crianças de 3 a 6 anos, concedia liberdade plena à capacidade inventiva das crianças. A partir desta data, porém, prescreve jogos fixos, plasmados por um espírito muito concreto. A premissa mais importante de toda a educação é a estabilidade das normas e das instituições do Estado encarregadas de velar pela boa tradição” (p. 1356).

Froebel (1826; 1913) já levantava questões acerca da diversidade do brincar infantil:

“(...) ou são de imitação da vida e de seus fenômenos; ou são espelho do ocorrido na escola; ou são livres imagens e manifestações do espírito, de toda espécie e matéria de toda classe” (p. 385).

Observando o brincar das crianças, notamos que alguns comportamentos se repetem, conforme a idade. Maluf (2006) ressalva que no início a criança brinca sozinha, mas gosta de ficar paralelamente ao coleguinha, apesar de ficar absorvido pela sua atividade. Após um tempo, surge o desejo de brincar com outros do seu grupo e este movimento pode ser tranqüilo ou tempestuoso, dependendo do grupo e da criança que está se integrando, mas os conflitos costumam se apaziguar rapidamente.

Pela forma que a criança brinca, para Zatz (2007) fica possível, até mesmo, compreender as diversidades da comunidade na qual estão inseridas. Quando estamos falando de crianças e do brincar destas, torna-se acentuada a necessidade de percebermos quais são os seus interesses, a partir do brincar, dependendo da idade que está atravessando.

Moyles (2002) lembra que o brincar físico, que acontece na escola, possivelmente é o menos oportunizado, mas é de extrema importância para algumas crianças que necessitam de movimentos vigorosos, promovendo desta forma seu crescimento.

Quanto ao brincar imitativo, Freud (1905; 2006), adverte que existem dificuldades na compreensão da técnica utilizada pelas crianças, mas que esta maneira de se expressar é a melhor das artes infantis e a pretensão das crianças não é de se destacar dos seus semelhantes, mas sim, demonstrar as relações delas com os adultos.

Complementando a explicação sobre a diversidade do brincar, trazemos a proposta de Froebel (1826; 1913):

“Os jogos podem ser: corporais, exercitando as forças, e como expressão da energia vital, do prazer da vida; dos sentidos, exercitando o ouvido, como o jogo de esconder-se, etc.; ou dos olhos, como tiro ao alvo; jogos do espírito, da imitação, e do juízo, como o jogo do xadrez ou das damas, etc; jogos muitas vezes considerados, se bem que raras vezes são dirigidos ao verdadeiro fim” (p. 386).

O quadro que Moyles (2002) apresenta é de relevância, visto que nos mostra diversas maneiras de brincar e aspectos nos quais cada uma contempla na formação da criança:

FORMA BÁSICA		DETALHE	EXEMPLOS
<i>BRINCAR FÍSICO</i>	<i>Motor amplo</i>	<i>Construção Destruição</i>	<i>Blocos de montar Argila/Areia/ Madeira</i>
	<i>Motor fino</i>	<i>Manipulação Coordenação</i>	<i>Blocos de encaixar Instrumentos Musicais</i>
	<i>Psicomotor</i>	<i>Aventura Movimento criativo Exploração sensorial Brincar com objetos</i>	<i>Aparelhos de subir Dança Modelagem com sucata Mesa de descobertas</i>
<i>BRINCAR INTELLECTUAL</i>	<i>Lingüístico</i>	<i>Comunicação/ Função/ Explicação Aquisição</i>	<i>Ouvir/ Contar histórias</i>
	<i>Científico</i>	<i>Exploração/investigação/ Resolução de problemas</i>	<i>Brincar com água/ Cozinhar</i>
	<i>Simbólico/ Matemático</i>	<i>Representação/ Faz de conta Mini mundo</i>	<i>Casa de boneca/casinha Teatro/jogos de números</i>
	<i>Criativo</i>	<i>Estética/ Imaginação Fantasia/ Realidade</i>	<i>Pintura/desenho/ Designing / modelagem</i>
<i>BRINCAR SOCIAL/ EMOCIONAL</i>	<i>Terapêutico</i>	<i>Agressão/ Regressão/ Relaxamento/ Solidão/ Brincar paralelo</i>	<i>Madeira /argila/ Música</i>
	<i>Lingüístico</i>	<i>Comunicação/ Interação operação</i>	<i>Marionetes/ Telefone</i>
	<i>Repetitivo</i>	<i>Domínio/controle</i>	<i>Qualquer coisa!</i>
	<i>Auto conceito</i>	<i>Papéis/ Emulação/ Moralidade/ Etnicidade</i>	<i>Cantinho da casa/ "Oficinas" de serviços/ Discussão</i>

Fonte: MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

IV - O BRINCAR NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR

“(...) o professor poderia dedicar-se a construir os alunos enquanto sujeitos. Sujeitos vivos, no sentido de sujeitos do desejo” (Laville, 2005, p. 262).

A escola é reconhecidamente um local onde espera-se que a criança se desenvolva e aprenda conceitos. Com o brincar direcionado, podemos alcançar os mais diversos campos a serem desenvolvidos pelo aluno.

“Freud tece seus primeiros comentários sobre a educação, logo no início de sua reflexão, quando do estabelecimento de uma relação causal entre a moral sexual de sua época e o sofrimento psíquico. A educação é tida como o veículo da moral, por conseguinte, toda crítica endereçada à dita natureza repressiva dessa última passa a alimentar a esperança numa reforma educativa” (Lajonquière, 1999, p. 148).

Moyles (2002) cita três campos importantes alcançados pelo brincar: o social, o físico/motor e o estético. No campo social, compreendendo comunicação, amizade, compartilhar e revezar-se, cooperação, representação. Intelectual: conceitos, idéias, capacidade de pensar, raciocinar, curiosidade, tomar decisões, resolver problemas, fatos/conhecimentos. Na área físico/motora serão contemplados os movimentos fino/amplo, manipulação, coordenação, consciência espacial. E no espaço emocional/ moral, as respostas pessoais das crianças, controle das emoções, sensibilidade aos outros, autoconceito, divertimento, cuidado e respeito pelos materiais. No estético, a capacidade criativa, forma e aspecto, capacidade expressiva. A escola tem para a autora, como uma de suas principais funções, assim como o brincar, a socialização e nada mais natural do que os dois acontecendo juntos.

Por sua vez, Larrosa (2006) considera que a educação consiste em uma ação técnica, onde se procura chegar ao produto real, que consiste no aprendizado final. Prática onde o resultado precisa ser conforme o previsto previamente.

Lajonquiére (1992), explicando sobre como a aprendizagem acontece, sempre com constantes recriações, novamente nos remete à questão do brincar no desenvolvimento da criança e sua importância no processo do sujeito:

“Dizer que o sujeito (re) constrói o conhecimento na contra-mão dos anteriores é afirmar, ao nível das aprendizagens, que estas resultam possíveis, precisamente na medida em que consegue vencer a resistência que opõem às anteriores. Isto não pode ser de outro modo, pois: sob que forma as aprendizagens se armazenam ou se “memorizam”? As aprendizagens de processam na ordem do significante. Os significantes encarnados guardam em si traços dos processos passados. Desta forma, apre(e)nder alguma coisa nova significa recriar uma aprendizagem anterior “ (p. 190).

Notamos que da mesma forma que o brincar acontece naturalmente, mas sempre partindo do ponto onde a última experiência parou, a aprendizagem, para Lajonquiére (1992), também utiliza-se dos conhecimentos anteriores para se desenvolver. Portanto, podemos concluir que o brincar na creche colabora para o futuro aprendizado escolar, visto que se constitui de experiências vivenciadas.

Outro ponto que deve ser levantado é a questão da escola como parceira da família, na educação da criança pequena. Froebel (1826; 1913) considera que a escola deve ligar-se à família, sendo esta uma união de primeira exigência para que aconteça o perfeito desenvolvimento durante esta época.

Moyles (2002) reforça a questão de que as instituições que utilizam o brincar na escola como técnica pedagógica, ajudam em muito a gerar o reconhecimento do brincar. Visto que o brincar é um processo e não um assunto, precisamos vê-lo como um meio de ensinar e não como instituto separado. A aprendizagem por meio do brincar é diferente, pois é caracterizada por uma fragmentação maior e é compactada em segmentos de tempo. Esta progressão das crianças desenvolve novos conceitos e conhecimentos.

Partindo do pensamento de Froebel (1826; 1913), reiteramos a idéia do brincar em sala de aula, com a importância que lhe é devida:

“A criança necessita do resultado, pela obra realizada, pelo produto acabado. O instinto primitivo da atividade combinado com o instinto de produção que caracteriza todas as manifestações da vida da criança na época de seu desenvolvimento” (p.110).

Larrosa (2006) argumenta que a educação tradicional acredita que o educador conhece tudo sobre o educando. Então a questão foca de que forma este professor olha para este aluno e qual é a sua análise em relação a ele, além do que irá oferecer para a criança desenvolver-se .

Os pais têm o direito de exigir que o brincar que ocorre na escola, conforme Moyles (2002) seja diferente do que acontece em casa. Isto deve ser assegurado pela escola e pelos professores, a partir de um novo olhar para o brincar que ocorre dentro da sala de aula. Este brincar na escola necessariamente motiva uma aprendizagem diferente e é caracterizado por maior fragmentação e por estar compactado em segmentos de tempo.

Para Zatz (2007) o brincar não é educativo em si, mas sim a interação que acontece entre a criança e o momento do brincar. Portanto, o valor educativo está nesta relação.

Mas, ressaltando outro lado do brincar que é o estímulo por intermédio do brinquedo, Cunha (1988) defende que em sala de aula chega para despertar a imaginação e a criatividade, ao mesmo tempo em que trabalha concentração, atenção e engajamento.

Moyles (2002) cita que Froebel, em 1826, já via o valor do brincar como fator estimulante nas experiências sensoriais, portanto, base no desenvolvimento intelectual.

Kishimoto (1997) destaca que a incerteza do brincar é o que caracteriza sua função e que quando se espera resultados disso, então o brincar torna-se pedagógico. Moyles (2002), concorda com a questão da incerteza e complementa, dizendo que o erro, na aprendizagem por meio do brincar é a oportunidade de aprender.

Relatando a experiência que teve com sua turma de quatro anos de idade, na qual era professora e efetuou diversas atividades que valorizavam o brincar e a criança como sujeito, Freire (2007) relembra a idéia do brincar:

“É construindo representações, símbolos, que a criança registra, pensa e lê o mundo. Curiosa em saber que objetos dentro da nossa rotina representavam, simbolizavam cada uma das nossas atividades” (p. 25).

Moyles (2002) alerta para a questão de que dentro do currículo tradicional, geralmente não se torna possível permear sobre todos os assuntos pelos quais o aluno precisa percorrer. Como, por exemplo, as atitudes, a motivação, a concentração, a cooperação entre outras. E serão essas áreas que na realidade irão originar o desenvolvimento das crianças. Portanto, quando falamos em avaliação do brincar infantil, este deve ser somatório ou formativo, no sentido de que o brincar dirigido acontecerá em seguida à observação atenta do professor ao brincar livre.

O brincar torna-se algo que pode passar uma falsa impressão de ser difícil de trabalhar com os alunos. Mas o que realmente acontece é que necessitamos de revisões curriculares e motivações para os educadores.

Por sua vez, no contexto entre educação e brincar existe o sujeito professor, que antes de ser educador é um ser humano, com experiências e crenças pessoais. No brincar que acontece na creche, a relação entre a valorização da atividade está intimamente ligada às suas próprias experiências anteriores.

“O educador educa a dor da falta. Educa a fome do desejo. O educador educa a dor da falta cognitiva e a afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão, da angústia de desejar. Educa a fome do desejo” (Freire, 2008, p. 31).

Para que o brincar das crianças seja realmente valorizado como parte integrante do processo de desenvolvimento dos seus alunos, torna-se necessário que os professores envolvidos tenham a clareza de que alguns aspectos necessitam de atenção especial.

Segundo Moyles (2002), os adultos precisam saber mediar, observar, monitorar e registrar as atividades e os progressos ocorridos. Complementando esta opinião, Cunha (2006) revela que o professor tem um papel importantíssimo como *animador do processo de*

conscientização de seus alunos. Principalmente visto que no brincar ele leva os alunos a perceber detalhes que não haviam visto, além de ajudá-los a estabelecer relações de causa e efeito.

Em Jaeger (2003), a concepção de Platão quanto ao lugar do educador nos remete ao mesmo tempo à dimensão histórica e atual de reflexões e ensinamentos:

“O educador deve evitar com o maior cuidado criar na criança o que hoje denominaríamos um complexo de inferioridade, resultado a que facilmente conduz um a educação opressiva. O objetivo deve ser educar a criança na alegria, pois é logo desde muito cedo que as bases da harmonia e do pleno equilíbrio do caráter devem ser lançadas na alma do Homem. Consegue-se este justo meio termo, com a preocupação de não oferecer à criança só prazer, assim como de não afastar dela o prazer, por sistema” (p.. 1351).

Um aspecto importante, para Moyles (2006), seria os educadores da primeira infância, se fazerem duas perguntas regularmente: Qual é a qualidade do brincar que estou proporcionando? E como posso melhorar esta atividade?

Froebel (1826; 1913) também ressaltou a importância do professor na educação infantil:

“Por inconsciente que seja este pressentimento, ao maestro dependerá toda a eficácia de sua obra educadora. Essa fé infantil no ambiente vivificador da escola: graças aquelas pedras que o maestro dá as crianças que se convertem em seu entendimento e seu coração. Este pressentimento e esperança, permitem que o pequeno, pense no todo, sinta um verdadeiro amor a sua escola” (p. 144).

Winnicott (1975), preocupado com relação às pessoas que acompanham as crianças no seu momento mágico do brincar, comenta:

“Os responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças. Quando o organizador tem de se envolver, numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo que pretendo expressar nessa comunicação” (p. 74).

Os professores poderiam ser pessoas que estivessem realmente colaborando para o futuro das crianças, dando ênfase ao brincar dos pequeninos, pois o brincar é também algo prático. Para Moyles (2002) quando crescerem, as crianças provavelmente terão problemas diários, que hoje não possuem, afinal seus pais pensam por elas. Mas quando brinca, a criança se vê na obrigação de encontrar soluções para os problemas que se apresentam na ação lúdica. Portanto, esta atividade poderá contribuir para o desenvolvimento de conceitos que futuramente serão de grande utilidade para as crianças. E no brincar, os alunos trabalham sem perceber:

“As crianças que relutam em envolver-se no ‘trabalho’ escolar quase inevitavelmente vão brincar na escola, e os professores precisam dirigir esse brincar, a fim de que ambas as situações produzam o mesmo produto final de aprendizagem” (p. 144).

Por sua vez, o professor também pode brincar enquanto leciona. Segundo Freire (2008), o educador que ri e brinca na construção de sua aula desmistifica o modelo teórico, favorecendo sua relação com a turma, humanizando-se, percebendo seus erros e rindo deles. Nesta perspectiva, Lajonquiére (1992), lembra que:

“Na medida em que o sujeito (re) constrói o conhecimento no campo do Outro, as ações são, efetivamente, engendradas desde ‘fora’ ou, em outras palavras, as aprendizagens resultam possíveis graças à ‘presença’ de um outro” (pg. 183).

A atenção do professor precisa ser redobrada quando trabalha com o brincar da criança, pois muitas vezes elas podem levar o profissional a se perder nos planos de aula, conforme Freud (1920; 2006) nos descreve:

“A novidade é sempre a condição do deleite, mas as crianças nunca se cansam de pedir a um adulto que repita um jogo que lhes ensinou ou que com elas jogou, até ele ficar exausto demais para prosseguir (p. 46).

Moyley (2006), como educadora, preocupa-se com os professores e suas posições perante o brincar:

“Qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem - por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – garantir a progressão, diferenciação e relevância do currículo” (p. 15).

Existe para Freire (2008) uma espécie de combinado entre os educadores e seus educandos, onde todo este processo de crescimento exige compromisso de ambos:

“O que parece ser necessário é uma oportunidade para os professores desenvolverem um sólido conceito do brincar, com um rigor acadêmico aceitável para todos aqueles envolvidos, como uma justificativa para sua existência prática nas escolas de ensino fundamental. Ele deve satisfazer os pais e as outras pessoas, que podem achar que as crianças já brincariam o suficiente em outros contextos externos à escola, por exemplo, em casa ou no parque” (p. 18 e 19).

O professor tem o papel de garantir que o desenvolvimento aconteça e que fatores emocionais, sociais, éticos e morais estejam envolvidos na aprendizagem. Cada um desses fatores é interdependente e inter-relacionado com o intuito de produzir uma pessoa com capacidade de questionar e resolver desafios, como também está inter-relacionada a relação entre o professor e seu aluno.

Conforme Freire (2008) elucida, o educando imita o seu educador. E este por sua vez, atende às expectativas de modelo para seu educando, pois, se identifica com este educando que já foi um dia, com as hipóteses que este formula:

“É neste sentido que o sujeito (criança, adolescente ou adulto) faz o percurso do expectador (reproduz), o ator (reapresenta) e só depois do autor” (p. 75).

O desafio de ensinar para Freire (2008) é o de provocar o desequilíbrio entre os saberes do grupo, colaborando para que necessidades, vontades e interesses sejam apontados, para que ocorra a alimentação teórica da aprendizagem e, conseqüentemente, as mudanças.

Para que todas essas idéias aconteçam no brincar, torna-se necessário, segundo Maluf (2007), que o professor proponha atividades que utilizem imaginação, criatividade, equilíbrio, agilidade de movimentos e raciocínio. O professor, para Moyles (2006), não teria um papel nem passivo nem ativo no brincar e sim, proativo.

Também Kupfer (2001) clareia que o professor quando entra em contato com a psicanálise ouve falar no sujeito e aprende a levá-lo em conta. O pensamento de que o brincar seria algo pouco sério e que não pode ser misturado às questões mais sérias traz à tona alguns velhos conceitos por parte de várias pessoas, inclusive dos professores.

Moyles (2002) ressalta que alguns professores ainda pensam que seus alunos só aprendem quando eles estão ensinando, apesar das experiências de observação e de envolvimento com o brincar infantil, muitos professores ainda pensam desta forma. Em concordância com esta afirmação, Freire (2007) salienta:

“Vale a pena abrir um parênteses aqui para falar da importância das descobertas das crianças. É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento” (p.45).

O docente tem uma função de extrema relevância para a criança que está aprendendo a viver neste mundo adulto e se desenvolve a cada nova experiência. Esta pessoa que é o agente promotor deste aprendizado, precisa sempre tomar o cuidado de não bloquear o desenvolvimento da criança.

Moyles (2002) sustenta que a auto-estima de uma criança constitui algo em desenvolvimento. E é papel dos professores evitarem ressaltar os fracassos de seus alunos. Tanto o brincar livre quanto o dirigido são aspectos fundamentais na relação professor e criança, porque

no brincar livre o professor permite o desenvolvimento e no brincar dirigido faz a mediação da aprendizagem. O professor neste momento faz o papel de mediador:

“Daí a importância de salientar este papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (p. 21)

Quanto à questão no contexto educacional, Moyles (2006) alerta que o brincar pode ser algo problemático para alguns professores. Devido a muitas das características que estão diretamente ligadas ao brincar, tais como liberdade, espontaneidade, exuberância, criatividade, posse e divertimento, talvez não se adequem ao formato esperado e planejado pelas escolas.

4.1 - A Criatividade Inerente ao Brincar

Como seres humanos, nos diferenciamos dos animais por nossa capacidade e aprender, mudar, transformar, criar, fazer história, na qual o pensar alicerça esse processo de mutação (Freire, 2008, p. 48).

Winnicott (1975) já falava que o brincar para o adulto ou para a criança, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral, além de conseguir descobrir o eu (self), apenas sendo criativo.

Dias (2003) argumenta que brincar é precário na sua ilusão que só vale durante um tempo e pode facilmente partir-se. Por isso, o brincar serve de exemplo da vida criativa, que vale a pena ser vivida.

O espaço potencial para Winnicott (1975) é onde a experiência cultural se localiza, assim como o brincar e a experiência criativa inicia-se primeiramente com o brincar. Já a área do

brincar que desenvolverá o viver criativo de toda a vida do homem é conhecida como terceira área conectada com a realidade psíquica interna e com o mundo real:

“Tentei chamar a atenção para a importância, tanto na teoria quanto na prática, de uma terceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem. Essa terceira área foi contrastada com a realidade psíquica interna, ou pessoal, e com o mundo real em que o indivíduo vive, que pode ser objetivamente percebido” (p. 142).

Cunha (2007) fazendo alusão ao brincar infantil, nos relata que quanto mais simples o material oferecido à criança, maior será o potencial utilizado da sua criatividade.

Criatividade esta que, de acordo com Freire (2008), é uma qualidade a qual todos somos geneticamente preparados. A diferença é que alguns mais conscientes que outros. Outra questão interessante acerca da criatividade é a de que todo o pensamento criador tem em sua constituição processos de ansiedades, confusões e inseguranças que são naturais na composição do pensar e do aprender, além do imaginar, sonhar e fantasiar.

Segundo Dias (2003), o viver criativo inclui o brincar, pois este dá possibilidade de habitar no espaço potencial e de se entregar à ilusão de habitar mundos criados, isto tudo sem sacrificar a espontaneidade pessoal. Concordando com esta argumentação, Cunha (2007) menciona que quando a criatividade da criança é estimulada, o seu autoconceito se desenvolve de maneira positiva, pois ela ficará mais confiante ao perceber que consegue realizar tarefas criativamente. E que a liberdade que acontece no brincar é uma forma de expressão criativa que para Freire (2008), tem ligação com nossos desejos:

“O ato criador é o processo de dar forma e vida aos nossos desejos. Assim, é necessário estar concentrado – com o corpo e alma presentes – para desenvolver o esforço, na educação, do desejo que traz o germe da paixão. Paixão que precisa ser educada” (p. 63).

Com relação aos materiais do brincar, na escola a criatividade poderá influir fazendo como nos sugere Freire (2007), no caso das crianças, que com a ajuda do professor, terão o potencial de criar seus materiais didáticos, neste momento, seus brinquedos.

Moyles (2002) argumenta que ser criativo, requer imaginação e tempo, condições estas que as crianças possuem. Além de autoconfiança, senso de absurdo e capacidade de brincar, que existem na infância e precisam ser estimulados na escola e na educação, também devido a sua área de domínio:

“A criatividade também está situada no domínio cognitivo, mas exerce uma influência mais forte sobre o domínio afetivo, e tem relação com a expressão pessoal e a interpretação de emoções, pensamentos e idéias” (p.. 82).

Winnicott (1975) argumenta sobre a variabilidade da área das experiências pessoais:

“(...) sugiro que a área disponível de manobra, em termos de terceira maneira de viver (onde há experiência cultural ou brincar criativo), é extremamente variável entre indivíduos. Isso se deve ao fato de que essa terceira área é um produto das experiências da pessoa individual (bebê, criança, adolescente, adulto) no meio ambiente que predomina. Ocorre aqui uma espécie de variabilidade, diferente em qualidade das variabilidades próprias ao fenômeno da realidade psíquica pessoal interna e à realidade externa ou compartilhada. A extensão desta terceira área pode ser mínima ou máxima, de acordo com a soma das experiências concretas”. (p. 148).

4.2 – A Linguagem Corporal do Brincante

Quando algo de ordem psíquica não está de acordo com o esperado na normalidade, ocorrem os sintomas. A partir destes, a psicanálise com sua teoria e prática de cura pela conversa ou *talking cure*, trabalha o inconsciente para chegar à origem do problema, procurando trazê-lo para o consciente e desta maneira terminando com a dificuldade e conseqüentemente com o sintoma. Estes, muitas vezes, podem se manifestar pelo corpo do paciente, como é o caso de tiques nervosos, chistes, entre outros.

O corpo também torna-se importante quando existe a intenção de pesquisar acerca do brincar infantil. Afinal, todas as expressões diante do processo do brincar são de extrema relevância para o trabalho de investigação, como reflexo da recepção deste por parte da criança.

Quando falamos de corpo e das suas expressões nos remetemos aos seus objetivos. Segundo Stokoe (1987):

“O objetivo dessa atividade, que em sua forma especificamente organizada chamamos de expressão corporal, é multifacetado: engloba a sensibilização e a conscientização de nós mesmos tanto para nossas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para nossas necessidades de exprimir-comunicar-criar-compartilhar e interagir na sociedade em que vivemos” (p. 15).

A criança de creche ainda tem suas expressões naturais, pois sua inserção na sociedade está apenas começando. Portanto, perceber e analisar suas reações torna algo mais fácil do que em crianças maiores:

“Inquietude e medo tem uma realidade no corpo dos alunos. Os mais velhos já não se atrevem a reconhecê-los nem sabem mais fazê-lo, ao passo que os mais novos são mais prolixos sobre o assunto” (Girard & Chalvin, 2001, p. 157).

Para Stokoe (1987), este prejuízo na espontaneidade pode ser considerado um aprendizado de si mesmo, negando esta perda, mas pelo contrário, com uma visão onde a criatividade aparece como um passo do desenvolvimento da perda espontaneidade e na creche a criança convive com outros e partilha de um ambiente social.

Girard (2001) pondera acerca da formação da auto-imagem corporal da criança, que existe desde seu nascimento, constituindo-se de fatores biológicos, afetivos e emocionais:

“O esquema corporal foi de início uma noção neurológica, mas, com a psicanálise, insiste-se nos aspectos inconscientes de sua construção e de sua representação. Nesse caso fala-se de imagem do corpo. Cada um de nós constrói uma imagem de si mesmo, no curso de contatos com seu ambiente, e essa imagem influencia duradoura e fortemente nossas atitudes e nossos comportamentos” (pg. 44).

Stokoe (1987) traz a questão da exigência do controle muscular fino, que será utilizado constantemente pela criança no ambiente escolar. E que a escola também pode estimular e incentivar a liberdade e criatividade que trazem este potencial.

Quanto à possibilidade da “leitura” dos sinais emitidos por crianças, Pease (2005) afirma que estes são mais fáceis de compreender em comparação com os adultos ou idosos, devido ao reflexo rápido e ao tônus muscular delas:

“Nossas atitudes e emoções são continuamente reveladas por nossos rostos, coisa de que estamos completamente inconscientes a maior parte do tempo” (p. 89).

Girard (2001) lembra que o corpo para muitos professores ainda existe em partes: corpo separado de espírito e aptidões físicas independentes das intelectuais. A maneira de olhar, de posicionar o corpo e até de sorrir, podem dar pistas de que maneira este brincar está sendo compreendido e apreendido pela criança, como brincante.

“Somente 15% do nosso riso tem a ver com piadas. O riso está mais relacionado à criação de vínculos” (Pease, 2005, p. 65).

Portanto, Pease (2005) argumenta que sorrir e rir são sinais universalmente aceitos como demonstrativos de que a pessoa está feliz, além do fato de o sorriso ser contagiante, que uma pessoa espelha repetindo o sorriso, mesmo tentando conscientemente controlar esta reação. Quanto ao olhar, argumenta que pode ser o mais revelador de todos os sinais de comunicação humanos, pois os olhos são o ponto focal do corpo e o funcionamento das pupilas independe do

controle consciente. Sobre o sorriso, explica que os verdadeiros são gerados inconscientemente pelo cérebro e automáticos, porque quando alguém sente prazer, sinais são acionados pela parte do cérebro que processa a emoção, fazendo com que os músculos da boca se movimentem, as bochechas se levantem e os olhos estreitem, além das sobrancelhas que se abaixam levemente.

Girard (2001) defendem que a expressão corporal é altamente reveladora da necessidade dominante do momento, e que se o professor tem este olhar, poderá ajudar o aluno a perceber a origem de seu mal estar, ajudando-o a encontrar a solução. Para estas autoras, as crianças possuem uma maneira muito característica de expressar-se por meio do corpo:

“O pedido de relações e de comunicações é feito a três gestos: a solicitação, o convite (sorrisos, trejeitos) e a oferta (dar um pedaço do seu alimento, oferecer seu brinquedo).

A ameaça se caracteriza por gritos e vociferações sem que se busque estabelecer contato.

A agressão se traduz por golpes e mordidas.

O desvio constitui uma artimanha para subtrair-se à cólera do outro. A criança aponta para um objeto que possa interessar a seu agressor e desviar sua atenção, relato da agressão consiste em se lançar sobre um terceiro – inocente, por sinal – depois de apanhar de um agressor ou ser mordido por ele” (p. 51).

E também acentuam a relação linguagem e corpo:

“O ser humano, como todo animal evoluído, fala com o corpo, embora possa se expressar de maneira mais elaborada graças à linguagem verbal” (p. 41).

Segundo Pease (2005) os movimentos corporais, expressões e gestos são aspectos que precisam ser avaliados, para retirarmos o máximo de informações quando acontecer um encontro com a intenção de observação, quanto mais informações, melhor será para nosso estudo. De outro modo o autor também lembra que existe uma área na qual o sujeito se sente como se fosse uma extensão de seu corpo, denominada espaço pessoal. Estas zonas de

distância podem ser divididas em quatro: zona íntima, dos quatorze aos quarenta e seis centímetros, zona pessoal, dos quarenta e seis a um metro e vinte, zona social, de um metro e vinte a três metros e sessenta, e finalmente a zona pública, quando a distância é superior aos três metros e sessenta centímetros.

As crianças que freqüentam qualquer creche serão dentro da instituição expostas aos quatro tipos de zonas. Nesta fase de grande aprendizado na qual se encontram as crianças de creche, aprendem a conhecer seu corpo e a compartilhar espaço com os outros coleguinhas, além, é claro, das situações onde este espaço é invadido por outro. Principalmente, na situação do brincar, onde, algumas vezes, existe a disputa entre os alunos.

As crianças, de acordo com Girard (2001), também são sujeitos componentes de um todo social e tem modelos a serem seguidos, sejam eles conscientes ou inconscientes:

“Cada cultura molda, consciente ou inconscientemente, a personalidade dos indivíduos, mediante suas instituições e os modelos que propõe ou impõe: o indivíduo está na base de todo fenômeno social e cultura” (p. 78).

Quanto à responsabilidade em relação a um corpo autônomo, os autores citam que na passagem de um estado dependente das crianças de creche para um independente, precisam do apoio e atenção dos professores, ajudando-os a se socializar, a adaptarem-se a vida de grupo e às normas da sociedade, precisam ter o cuidado de realizar estas tarefas, sem destruir as potencialidades que a criança possui.

Neste sentido, para Weil (1975) a atmosfera calma, a confiança e a compreensão mútua são pertencentes a um clima social que é de responsabilidade de quem está dirigindo o grupo, no caso da sala da creche, o professor se este clima não for cultivado e alcançado, as distâncias sociais poderão trazer problemas de relações entre seus alunos.

Para Girard (2001), a socialização é um momento em que nascem os sentimentos de pertinência a um grupo e ao mesmo tempo de emergência de uma diferenciação pessoal. Neste

aspecto, esta diferenciação entre o indivíduo e o grupo, o Ego e o Outro, é papel da educação, de que esta sujeição, aconteça da melhor forma possível, para dar lugar a uma autêntica autonomia.

Acerca do processo de socialização propõem:

“Para a criança, a socialização, “sua” socialização, toma corpo no ato e crescer. Não se trata, pois, de um simples processo físico que num momento dado torna as roupas muito pequenas, a maçaneta da porta mais acessível, os objetos menos pesados.., mas também de um processo psíquico que leva a criança à conquista da autonomia, e ainda de um processo social que permite que ela se situe e depois se reconheça como membro de um grupo”(p. 190).

Finalizando este capítulo, Weil (1975) resume de maneira primorosa o pensamento sobre o brincar e os movimentos corporais:

“A criança precisa brincar, correr, experimentar, mexer nas coisas, ter amiguinhos”(p. 217).

V – METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa do tipo exploratório, devido a sua característica de procurar desenvolver e esclarecer as idéias propostas, oferecendo uma visão panorâmica do fenômeno, explorando o brincar na creche, clareada em especial pelo aporte psicanalítico.

Após a análise teórica que fundamenta o presente trabalho, realizamos as observações (livres e participativas) e durante esta atividade confeccionamos o diário de bordo, no qual foram feitos apontamentos sobre percepções das atividades, além das ressalvas interessantes que ocorreram no desenvolvimento do processo. Fizemos perguntas para a diretora e aplicamos ainda, os questionários, com personagens de extrema importância no contexto da creche coordenadora e a monitora, que também confeccionou a memória educativa.

A análise teórica, diário de bordo, perguntas a diretora e os questionários (coordenadora, monitora), formaram as fases necessárias, para que utilizássemos neste trabalho, a triangulação. Segundo Lüdke e André (1986), citando Denzin (1970), esta significa checar os dados por meio de várias situações e momentos diferentes, além de informantes diferenciados. Desta maneira, o processo de triangulação, poderia ser assim representado:

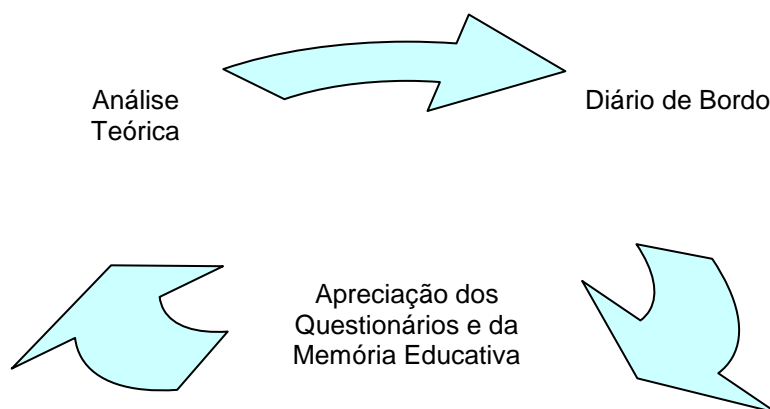


Figura 01 – O processo de triangulação metodológica

5.1- Caracterização do Ambiente e dos Sujeitos Envolvidos

A figura da pessoa que no período da tarde cuida e faz a recreação com as crianças é chamada por todos que trabalham na creche de monitora. Ficando o título de professora para a responsável pelos conteúdos, que realiza suas atividades no período da manhã. Portanto, sempre nos referiremos a esta profissional que acompanha a turma observada no período da tarde a trataremos da mesma forma, monitora.

A creche está situada na Asa Sul, Plano Piloto de Brasília e atende o total de 95 crianças, com idades variadas, dos seis meses aos cinco anos. A instituição não tem o registro numérico diferenciado com relação ao número de meninas e meninos. As crianças atendidas estão todas matriculadas em período integral, permanecendo na creche em média durante dez horas diárias: das 08:00 às 18:00. O espaço físico tem uma construção com 05 salas de aula, 01 berçário, 01 refeitório, 01 área de recreação e 01 parquinho.



Fachada da creche



Refeitório



Área da recreação

Na época da pesquisa a creche contava com dez monitoras que trabalhavam em período integral e três agentes administrativos que são freiras e moram na creche. Existiam ainda três auxiliares de limpeza, três agentes administrativos, um zelador e uma recepcionista.

A sala de aula que as crianças de cinco anos, portanto, da turma pesquisada, freqüentava no período da manhã era bastante enfeitada, com muitas letrinhas coloridas e cartazes colados pelas paredes. Eles sentavam em trios o que facilitava o aprendizado e algumas vezes, a conversa paralela também. Afinal, estamos falando de alunos de cinco anos de idade e segundo Rossini (2007):

“Como o egocentrismo é característico do ser humano até 11 anos, ele acha que o mundo gira em torno dele próprio. Daí seu interesse por tudo que se relaciona a dois núcleos que, para ele, são básicos: suas próprias necessidades; meio em que vive” (p. 15).

Segundo relatos da diretora da instituição, a creche recebia recursos do Governo do Distrito Federal para a manutenção de cinquenta crianças, que são encaminhadas em prévia seleção pelo mesmo. Trinta e cinco são filhos de pais de baixa renda e dez são atendidos gratuitamente, com o auxílio e colaboração de bem feitores.

As mães, em sua maioria, são pessoas de baixa renda, que residem em cidades satélites, localidades distantes do plano piloto, como Águas Lindas, São Sebastião, Ceilândia, Planaltina, entre outras. E não colocam seus filhos em creches nestas localidades nas quais residem, devido ao tempo que levam para chegar após o trabalho. Afinal, todas as instituições têm horários rígidos, que não comportariam as necessidades destas mães, que como opção, matriculam seus filhos, na referida creche, para facilitar o retorno a casa quando saem do trabalho.

A realização da pesquisa com a participação de crianças na idade de cinco anos aconteceu devido ao fato desta ser uma idade na qual a criança expressa o simbolismo através do brincar, e que conforme Abrão (2001), citando o trabalho de Melanie Klein:

“Em seguida, Melanie Klein, começa a analisar segundo a técnica do brincar por ela desenvolvida, com crianças de tenra idade, entre dois e seis anos. Isto lhe permite entrar em contato com o universo mental da criança e fundamentar seu trabalho em torno do conceito de fantasia inconsciente, que tem como forma privilegiada de expressão o simbolismo do brincar, que pode ser equiparado, segundo esta autora, à associação livre do adulto” (p. 46).

5.2 – Instrumentos para Coleta de Dados

Utilizamos para a coleta de dados, um total de oito instrumentos, são eles: o roteiro de observação do espaço físico, perguntas para a diretora da creche, o questionário e a memória educativa para a monitora, o questionário para a coordenadora, as observações livres, as observações participativas e o diário de bordo. Explicitaremos como foi realizada a utilização de cada um dos instrumentos.

O roteiro de observação do espaço físico foi previamente confeccionado e é composto de itens básicos e foi utilizado no momento de visita à creche, facilitando, desta maneira a dinâmica da observação.

As perguntas para a diretora da creche foram realizadas, seguindo um roteiro antecipadamente formulado, com perguntas que dão ênfase ao público atendido e das pessoas que trabalhavam no local, o intuito era o de colher dados acerca da clientela atendida, além da quantidade de monitoras e demais funcionários, com a intenção de perceber como funcionava a instituição na qual faríamos o trabalho de campo.

O questionário para a monitora da turma observada foi organizado com perguntas semi-estruturadas com perguntas que abriam espaço para ponderações extras por parte da questionada. Para esta profissional, solicitamos também a memória educativa, que vem a ser um instrumento no qual a pessoa relata como foi sua história educativa, revelando desta maneira, fatos pessoais, com o intuito de enriquecer a análise dos dados, favorecendo a melhor compreensão da formação vivenciada por ela.

O questionário respondido pela coordenadora da instituição, também foi previamente formulado com perguntas semi-estruturadas e serviu de apoio, para analisarmos a maneira como o brincar, objeto de nossa pesquisa era conceituado pela profissional em questão.

As observações livres aconteceram para a ambientalização da pesquisadora, monitora e alunos e também para que fosse feita realizada uma seleção dos fatos que mais se repetiam no dias a dia da turma e, portanto, mereceriam ser contempladas como tópicos das observações futuras.

As observações participativas, foram momentos nos quais a pesquisadora, entra no contexto da creche e brinca com os alunos, com atividades planejadas e executadas pela própria com a turma observada.

O diário de bordo foi construído durante as observações e também ao término destas, com relação aos acontecimentos ocorridos na creche, mas sempre com o olhar voltado para os temas previamente elencados, a partir das observações livres, tudo para não perdermos o foco diante de tantos acontecimentos.

5.3 – Procedimentos

Após o primeiro contato de apresentação no local e solicitação de permissão para realização da pesquisa, voltamos ao outra oportunidade previamente combinado com a diretoria, para a realização da observação e o reconhecimento do espaço físico da creche com a utilização do suporte do roteiro. Fizemos um passeio pela instituição, completando os dados solicitados no instrumento.

Roteiro de Observação do Espaço Físico da Creche

Número de salas de aula –
Outras áreas –
Berçário –
Refeitório –
Quadra –
Parquinho –
Casa de bonecas –
Outros –
Ambiente Físico –
Conservação Geral –
Outras Observações -

Perguntas para a Diretora da Creche

Em outra oportunidade, fomos ao encontro da diretora da instituição, para realizarmos as perguntas, com fins de reconhecimento do público atendido e do corpo docente da instituição. Estes questionamentos foram sendo oralmente indagados pela pesquisadora que sempre ao final de cada resposta da diretora, escrevia no roteiro.

Público Atendido

Faixa etária das crianças atendidas -
Número de crianças -
Numero de meninos e meninas -
Formas de ingresso da criança –
Local de moradia das crianças atendidas -
Atividade dos pais –

Servidores da Creche

Formação das monitoras –
Número de Agentes Administrativos –
Número de auxiliares de limpeza –

Questionário para a Monitora da Turma Observada

Solicitamos para a monitora da turma observada, que respondesse ao nosso questionário. Também pedimos para confeccionar a memória educativa. Não estipulamos prazo para a entrega dos instrumentos, pensando na qualidade do produto final.

1) Qual é a sua formação?

2) Há quanto tempo trabalha com crianças?

3) Em sua opinião, das atividades realizadas na creche, qual é a mais importante para o desenvolvimento das crianças?

4) Quando você era criança, você brincava muito?

Sim

Não

Em caso afirmativo, quais eram as brincadeiras?

5) No dia a dia do seu trabalho, a partir da sua percepção, qual é a atividade que seus alunos mais gostam? Por quê?

6) Considera importante e necessário o brincar no desenvolvimento da criança? Por quê?

7) Você faz um planejamento anterior das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula?

Sim

Não

Em caso negativo, justifique:

(Assinatura)

Questionário para a coordenadora pedagógica

Em conversa com a monitora, soube qual seria o dia em que a coordenadora pedagógica estaria na creche. Marquei então, um horário para encontrá-la. No dia acertado, fui ao encontro da mesma e solicitei que respondesse o questionário. A coordenadora aceitou colaborar com a pesquisa e se comprometeu de entregar no prazo de uma semana, o questionário respondido. Fato este que foi confirmado.

1) Qual é a sua formação?

2) Há quanto tempo trabalha com crianças?

3) E nesta instituição, trabalha há quanto tempo?

4) Por que escolheu esta profissão?

5) Considera alguma atividade realizada na creche pelas crianças, como especialmente importante para a formação delas?

6) Você tem conhecimento das atividades recreativas realizadas pelas professoras?

() Sim () Não

Em caso negativo, por quê?

7) Acontecem reuniões regulares com as monitoras, com a intenção de planejar as atividades?

() Sim () Não

Em caso negativo, por quê?

8) O que pensa a respeito do brincar na creche? Por quê?

9) Na sua opinião, o brincar acontece de maneira proveitosa para o desenvolvimento dos alunos, aqui na creche? Por quê?

10) O que você acha que falta para que o brincar seja de melhor qualidade na creche?

(Assinatura)

As Observações Livres

Semanalmente aconteciam as observações, inicialmente livres (a pesquisadora apenas como espectadora) e posteriormente participativas (assumindo papel ativo nas situações que eram realizadas), tanto dentro da sala de aula, como também nos demais ambientes onde houvesse a incidência do brincar das crianças (parque, pátio, etc).

As observações livres aconteceram em um total de cinco dias, nos quais a pesquisadora ficava somente observando a turma e a monitora. Os primeiros dias de observação foram utilizados para que houvesse a familiarização e criação de vínculo, para que e após este período, iniciamos as atividades das observações participativas. Também observamos os fatos que se repetiam, portanto importantes para a pesquisa, servindo de exemplares para a confecção de temas a serem analisados. Temas estes que inicialmente foram anotados e posteriormente passaram por uma seleção, para finalmente ficarmos com o que era de interesse para o enriquecimento da presente pesquisa.

As Observações Participativas

As observações participativas aconteceram em um número total de sete tardes. Nestas oportunidades foram desenvolvidas pela pesquisadora diversas atividades com as crianças observadas. A partir do quadro abaixo, podemos ter uma visão ampla das atividades realizadas pela pesquisadora nas observações participativas. Também podemos relacionar vários resultados a partir destas atividades.

Atividades Desenvolvidas pela Pesquisadora nas Observações

Data	Dia da Semana	Atividades Executada
12/ 02/ 2009	Quinta-feira	Observação Livre
16/ 02/2009	Segunda-feira	Observação Livre
23/02/2009	Segunda-feira	Observação Livre
02/ 03/ 2009	Segunda-feira	Observação Livre
11/03/2009	Quarta-feira	Observação Livre
19/ 03/2009	Quinta-feira	Roda “Dona Baratinha Apresentação de “Joca” (fantoche) – Convite para festa Do que eu gosto em mim? (livro) Inventando a história (menino com bola) Inventando a história (Magali) Quadro de madeira (bichos) História de contos de fadas (Rapunzel)
24/03/2009	Terça-feira	Festa do boneco Música das “saias da barata” Roda – “Ciranda cirandinha” Roda – “Atirei o pau no gato” Envelopes – Quem sou eu? Inventando a história (Pica-pau) Inventando a história (Menino e esquilo) Partes do Corpo Música da “Cabeça” Música da Lagartixa
03/04/2009	Sexta-feira	Atividades do dia: Ovo podre Bóia ou não bóia Teatro de dedoches (Pinóquio) Inventando a história (Galo e menino) Inventando a história (Menina brincando)
08/04/2009	Quinta-feira	Atividades do dia: Brincadeiras de roda “Mamãe eu posso ir?” Cama elástica Dedoches “Chapeuzinho Vermelho”
14/04/2009	Terça-feira	Música do “Coelhinho” Polícia – Ladrão Seu Chefe mandou
24/04/2009	Sexta-feira	Teatro de dedoches “João e Maria” Argolas Sim-sim, Não-não Corre Cutia
29/04/2009	Quarta-feira	Roda – “Ciranda cirandinha” Roda – “Atirei o pau no gato” “Vivo – morto” Passar o anel O que é, o que é?
04/ 05/ 2009	Segunda-feira	Tirar fotografias da creche
12/ 05/ 2009	Terça-feira	Recolhimento dos questionários/ Recolhimento da memória educativa/ Assinaturas dos termos de livre consentimento

O Diário de Bordo

O diário de bordo foi um instrumento construído a cada dia de observações, com as anotações feitas pela pesquisadora no momento das observações ou posteriormente, com a intenção de não perder nenhum dado relevante. Muitos foram os fatos vivenciados, durante as observações principalmente, porque a creche possui vivacidade dinâmica que pertence à alegria das crianças que a freqüentam. Importante notar a preocupação, com relação a não fugir o olhar, com relação aos temas a serem observados, para não corrermos o risco de fugir do assunto central, que é o brincar na creche.

Período de Observações

A meta era de cumprir o prazo de dois meses e meio para a realização da pesquisa de campo, mas o período das observações coincidiu com o carnaval, ocasião na qual a creche não funcionou, portanto estendemos o trabalho. As observações aconteceram semanalmente, conforme o planejado, em dias alternados (para não corrermos o risco de observarmos sempre as mesmas atividades), no período vespertino com o horário das 14:00 as 18:00, durante três meses e meio: fevereiro, março, abril e metade do mês de maio. Portanto, ao final desta trajetória de pesquisa, completamos o total de treze dias de observações, com quatro horas de observação diária, perfazendo um total de cinqüenta e duas horas.

Data e Hora das Observações: Livres e Participativas

OBSERVAÇÃO	DATA	DIA DA SEMANA	HORÁRIO
1	12/ 02/ 2009	Quinta-feira	08:00 às 10:00
2	16/ 02/2009	Segunda-feira	14:00 às 18:00
	23/02/2009	Segunda -feira	Esta semana foi atípica, devido ao feriado carnaval, fato este que ocasionou o não funcionamento da creche. Portanto não houve observação.
3	02/ 03/ 2009	Segunda-feira	14:00 às 18:00
4	11/03/2009	Quarta-feira	14:00 às 18:00
5	19/ 03/2009	Quinta-feira	14:00 às 18:00
6	24/03/2009	Terça-feira	13:30 às 18:00
7	03/04/2009	Sexta-feira	14:00 às 18:00
8	08/04/2009	Quarta-feira	14:00 às 18:00
9	14/04/2009	Terça-feira	14:00 às 18:00
10	24/04/2009	Sexta-feira	14:00 às 18:00
11	29/04/2009	Quarta-feira	14:00 às 18:00
12	04/05/2009	Segunda-feira	14:00 às 16:00
13	12/05/2009	Terça-feira	14:00 às 16:00

5.4 – Análise dos Dados

As observações livres aconteceram para que, a partir dos acontecimentos ocorridos, pudéssemos selecionar temas associados, para que tivéssemos um olhar direcionado e construirmos o diário de campo. Ao final do período de observações, iniciamos a análise cuidadosa do material recolhido, construindo uma teia de informações.

Para a realização da análise de dados, retornamos à teoria, analisamos o diário de bordo e os materiais produzidos com: a diretora (perguntas) e também com professora e a coordenadora (questionários e a memória educativa). Realizando desta maneira a triangulação, analisando e comparando os dados diversificados.

VI – Resultados

“Por isso, dizemos: se quiseres conhecer a emoção, olha para a ação; se quiseres conhecer a ação, olha para a emoção” (Maturana, 2006, pag. 262.

Traremos os fatos, recolhidos do diário de bordo, elencados em quatorze temas, observados e propostos desde a observação livre. São eles: o brincar como recompensa, tempo para brincar, a integração que acontece no brincar, o brincar sozinho ou em grupo, será que o brincar cansa?, meninos e meninas brincam juntos, o som do brincar, as expressões faciais e corporais, os valores do real no brincar imaginário e da fantasia, meninos e meninas tem brincar diferente, o brincar pode trazer a união ou a desunião, a rigidez, a monitora e o brincar e a formação da subjetividade .

As passagens são de dias diversificados das observações, que segundo nossa análise merecem ser lidas e revistas, devido a riqueza de elementos subjetivos, relativos ao nosso tema de estudo: o brincar da criança. Observamos que por vezes, relatamos aqui, também fatos interessantes com sujeitos de outras idades, diferentes da turma observada, devido ao horário no qual aguardavam para tomar banho, ficarem pelo menos três turmas juntas, de idades desenhos e esperando...

O que eu não sabia era que estava dando início a minha observação participativa...

“Ainda que reconheçamos a necessidade de introduzir a psicanálise na educação da criança, isso não significa deixar de lado princípios educacionais que até agora se mostraram eficientes e são aprovados de forma geral. A psicanálise agiria apenas como um auxílio para a educação – como um complemento – deixando intocados os fundamentos que até hoje são considerados corretos. Os bons pedagogos sempre procuraram – inconscientemente – fazer o que era certo e tentaram, através do amor e da compreensão, entrar em contato com os impulsos mais profundos da criança, que às vezes pareciam incompreensíveis, até mesmo reprováveis” (Klein;1996, p. 68).

Em determinada tarde, procurando uma interação maior com os alunos e a professora, ofereci-me para pentear os cabelos das crianças que iam saindo do banho. O que eu não sabia era que estava dando início à minha observação participativa. Quando a primeira criança chegou para ser penteada, entregou-me um elástico para prender os cabelos, então tive uma idéia: Por que não brincar de salão de beleza? Utilizando a realidade neste brincar imaginativo. Emprestei um pequeno espelho de bolso e perguntei qual seria o penteado que ela gostaria de fazer hoje? Rapidamente a menina compreendeu que aquilo era uma brincadeira e disse que queria uma trança. Logo depois dela vieram muitas outras que escolhiam “rabos de cavalo”, “maria chiquinhas” e tranças. Os meninos também que pediam para eu arrumar os cabelos com gel fazendo o famoso “topete”, a exemplo das meninas, faziam questão de olharem-se no espelho enquanto eu produzia o penteado. Arrumei o cabelo de diversos alunos da turma que estava observando e também dos pequeninos, pois neste ambiente (onde assistem televisão) todos ficavam juntos. Consegui maior proximidade com as crianças, que ficaram bastante satisfeitas com a inovação do espelho e dos penteados na hora de arrumar os cabelos! Em outros dias, ofereci - me para colaborar penteando o cabelo das crianças e então notei que agora, esperaram para pentear os cabelos comigo novamente. Podemos notar nesta passagem que a compulsão à repetição aconteceu, trazendo prazer ao brincar imaginativo.

6.1 - O brincar como recompensa

A professora C. do período matutino ensina seu conteúdo de alfabetização e como recompensa para quem termina as atividades propostas e não conversar oferece uma latinha com vários brinquedos dentro. A criança acaba e tem “direito” a pegar um. Já estando com um brinquedo na mão, ao começar outra atividade, de “seguir o caminho” dos pontilhados, uma criança pergunta:

- Tia, depois que eu acabar posso brincar de novo?

A recompensa e o prazer do brincar se expressam nesta pergunta. A professora, respondeu que sim, conseguiu o que pretendia, direcionar seu ensino, através do estímulo do brincar. Uma menina, que acabou primeiro para demonstrar isto pegou quase todos os brinquedos da latinha para brincar e ficou sozinha com seus “prêmios”.

“No brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. Em outras palavras, é brincando que a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros” (Oliveira, 2008, pg. 07)

Infelizmente, o brincar tem diversidade de sentidos para estas crianças. Pois por um lado, quem acaba a tarefa proposta tem direito a brincar, mas por outro lado, quem brinca na “hora errada” é castigado, exatamente sendo excluído e tendo de ficar sentado durante a próxima recreação. Estas posturas parecem deixar as crianças realmente confusas. E conforme já vimos, em Laplanche (2008), o brincar leva a criança ao princípio do prazer, postulado freudiano, que é uma atividade psíquica econômica.

6.2 - Tempo para brincar

O período da manhã é exclusivamente dedicado as aulas para as crianças observadas. O período da tarde, portanto, era destinado ao lazer, ao brincar. Notamos neste momento, certa desqualificação para com as monitoras, que eram as que brincavam com os alunos, em relação ao título de professora, que era considerada como a pessoa que ensinava algo. Fato este que ficou também comprovado, na ocasião na qual a pesquisadora foi realizar as perguntas À diretora e esta referiu-se as monitoras como pessoas que deveriam brincar e manter a ordem entre os alunos, enquanto as professoras, seriam as que teriam o dever se ensinar. Notamos que o brincar, ainda tem a conotação de algo recreativo fato que diferencia-se da concepção que vimos de Moyles

(2002), que afirma que as situações de brincar no âmbito escolar trazem aprendizagem real, além de ser uma excelente oportunidade de perceber em que domínio cognitivo as crianças estão. Seria, portanto, a oportunidade ideal de se fazer um trabalho conjunto, entre a professora da manhã e a monitora da tarde. Com atividades de brincar, nas quais as crianças tivessem a oportunidade de demonstrar em qual nível cognitivo encontrava-se e colaborando com as técnicas a serem utilizadas na alfabetização e também se desenvolvendo em outros aspectos.

A coordenadora, no questionário respondido, descreve a importância do brincar:

“O brincar, por exemplo, é muito importante para o desenvolvimento da criança. O brincar diminui o sofrimento e ajuda no restabelecimento físico e mental das crianças”

Mas, na prática observada, o valorizado pela creche nos parece ser o período da manhã, com a professora e a alfabetização. Afinal, mesmo com a resposta ao questionário, a coordenadora, não se envolve na prática do brincar. Em outra questão do referido instrumento de pesquisa, questionada acerca do seu conhecimento sobre as atividades das cuidadoras, respondeu que *“de maneira geral sim”* e justifica-se, argumentando que não tem como estar a todo momento junto das monitoras e que existe um roteiro que deveria ser seguido por estas profissionais, mas compreende que por vezes este poderá ser *“mudado, de acordo com a necessidade do momento”*.

6.3 - A integração que acontece no brincar

As crianças estavam lanchando quando cheguei. E todos foram muito receptivos. E já começaram a perguntar:

- O vamos fazer hoje? Vamos brincar de que?

Quando terminaram, muitos vieram ao meu encontro, e iniciou-se uma pequena “disputa” entre eles para pegarem na minha mão. Demorou um pouco para que as crianças entendessem que poderíamos aos poucos revezar. Fomos então, para a área externa, o pátio e iniciamos as nossas atividades.

“O brincar é um tema que se mostra sempre instigante, tanto pelas indagações de ordem teórica que seus processos ainda suscitam, apesar da existência de teorias explicativas diversas, quanto pelos questionamentos correntes sobre a forma como abordá-lo do ponto de vista das ações educativas” (Rocha, 2005, pg.11).

No decorrer das observações participativas, utilizamos algumas músicas para cantarmos com as crianças. Como por exemplo: música da cabeça e a música da lagartixa. Ambas traziam as crianças para uma situação de integração e também de fantasia, afinal enquanto cantava, vivenciavam a fantasia da letra contida na música.

O sentimento de rejeição também é experimentado através do brincar: determinada tarde quando cheguei, as crianças estavam brincando “de roda”, cantando “atirei o pau no gato”. Todos participavam e ao final se jogavam no chão. Enquanto acontecia esta atividade, um menino de outra turma (menor) estava participando, mas no momento de darem as mãos para cantar e rodar ocorreu que ninguém da turminha queria dar a mão para ele, que observava tudo sem reclamar.

Outro dia, uma aluna chora e diz que está com febre e a cuidadora diz que ela está com “síndrome da mãe buscar cedo”! Fazendo alusão ao comportamento como uma espécie de “manha” por parte da criança. Esta cena remete à memória educativa confeccionada pela monitora da turma observada, quando conta que começo a freqüentar a creche com dois anos de idade, segundo ela mesma “*muito cedo*” e ficava o dia inteiro e que “*o melhor momento era a hora de ir para casa*”. Agora como monitora ela se vê diante da situação de anos atrás, onde ela ainda criança queria voltar para seu lar, depois de passar um dia inteiro longe. Mas sua postura parece estar reconstruída, devido as necessidades. E sabemos que para Lajonquière (1992), a subjetividade está em constante equilíbrio, pois o real está sempre a desafiar o que já foi conquistado. Esta realidade atual da monitora, certamente a fez retornar para o que já passou e rever seu momento do voltar para casa. Isto ainda deve estar muito vivo em sua memória, afinal, ao escrever a memória educativa, revelou esta passagem. E devido a suas reconstruções, trouxe para ela o novo conhecimento de que este é um momento obrigatório e para a realidade das crianças da creche, necessário.

A coordenadora em resposta ao questionário faz muitas referências ao brincar das crianças e além da integração, diz da sua importância com relação à convivência e como reforçador de laços afetivos. Mas na dinâmica observada, o brincar estava sendo utilizado, como algo mecânico, para fazer com que as crianças liberassem suas energias.

6.4 - O brincar sozinho ou em grupo

Uma determinada aluna veio pentear os cabelos comigo! Esta menina, já havia sido apontada pela cuidadora, como provavelmente autista devido, segundo relatos da mesma, não se relacionar e não manter contato visual. Peguei um espelho e falei para ela ficar se olhando enquanto eu (a cabeleireira) fazia o serviço. Comentei que ficaria ainda mais bonita e a menina continuou sem falar nada, apenas olhando-se pelo espelhinho, quando terminei, falei com ela que já estava pronta e linda. Para minha surpresa, a menina virou-se para trás me olhou e perguntou:

-O que é isso?

Apontando para a maquiagem que faz parte do espelho. Esta foi a segunda vez que vi esta aluna falando. A primeira foi em sala de aula no primeiro dia de observação, quando a professora chamou-a pelo nome e fez uma pergunta referente à matéria. Esta menina, em especial já havia sido apontada como uma “provável autista”, conforme fala da monitora. Voltando ao fato ocorrido, respondi que era uma pintura e perguntei se ela gostaria de passar. Foi quando afirmou que sim com a cabeça e então eu passei um pouquinho de pó compacto nela. Sorriu devolveu-me o espelho e foi se sentar, mexendo de vez em quando na trancinha que havia feito em seu cabelo, parecia feliz com a atenção que lhe foi destinada. Alguns dias depois deste fato ocorrido, notei que E. as vezes fala, mas sozinha e não interage com os coleguinhas. Em outro dia, chegou perto e disse “oi” sorrindo. Ela parece recordar-se dos momentos em que brinco com eles. Segundo Winnicott (1967) é natural as crianças até cinco anos de idade apresentarem alguma dificuldade no ambiente educacional, mas na grande maioria dos casos não é nenhum transtorno profundo.

Percebemos aqui, a questão da preferência pelo brincar sozinha, mas quando a menina recebeu uma atenção especial, passou a aceitar o brincar com outra pessoa.

O que precisa ser averiguado é o tipo do brincar que estava sendo oferecido. No questionário a cuidadora respondeu que as atividades mais realizadas eram: “*brincadeira de roda, queimada, cirandinha, pega-pega*”. Portanto, notamos que da maneira que vinha sendo desenvolvida a atividade se resumia a correr e um pouco de canções e fantasia nas brincadeiras de roda. Mas, as pessoas são singulares, da mesma forma que as crianças. E o fato da aproximação repentina com esta menina, poderá demonstrar uma atividade diferenciada, que poderia estar lhe despertando atenção. O ser humano está sempre se movendo conforme o impulso de sua pulsão e desejo, que conforme Freire (2008) estão lado a lado com a constituição psíquica e são nos desejos de vida que procuramos a superação e mudança. Por outro lado, os desejos de morte nos levam ao não enfrentamento das dificuldades. Esta criança poderia estar se sentindo a margem do grupo, com estímulos não adequados a sua singularidade enquanto pessoa. Quando comuniquei o fato ocorrido a cuidadora, esta se espantou e disse não entender o motivo pelo qual a aluna se comunicou comigo.

6.5 - Será que o brincar cansa?

E será que brincar cansa? Ou é o tipo de brincar que o torna enfadonho? Certo dia durante as observações participativas, notei o fato de uma menina que estava com dois bonecos e disse que havia “cansado” de brincar. Então foi até a latinha de brinquedos e pegou outro brinquedo. E... voltou a brincar!

Nas observações, tanto livres quanto participativas este foi o único fato, no qual alguma criança reclamou de estar cansada de brincar. E pelo desfecho percebemos que realmente a questão era o tipo de brincar ou neste caso específico o brinquedo que estava sendo utilizado.

Retornamos à Winnicott (1975) que ressalta a questão do brincar ser inseparável da infância independente da cultura ou dos ensinamentos.

6.6 - Meninos e meninas brincam juntos

Em atividade de observação participativa, durante a brincadeira de “passar o anel”, notamos que as crianças, meninas e meninos se uniram para o desfecho da atividade. Juntos brincaram sem brigar, envolvidos e sem tempo para as implicações mútuas.

Podemos tentar explicar este fato, a partir de Bettelheim (1996) que alerta para que em todas as fases as experimentações são importantes, mas principalmente o brincar, pois a criança até os oito ou dez anos só desenvolve o que experimenta.

Portanto, se o fato do brincar com crianças do sexo oposto, sem brigas nem competições extremadas, foi possível com esta atividade, provavelmente poderiam ser desenvolvidos outros tipos de brincar, para que estes alunos experimentassem o brincar unidos e se desenvolvessem aprendendo com esta parceria.

Pois, o observado até então, foi a repetição exatamente das atividades que a cuidadora, citou como resposta em seu questionário, quando perguntada pelas brincadeiras que os alunos mais gostavam: “*futebol, correr bastante e brincadeira de roda*”. Estas atividades, só traziam a desvantagem para algumas meninas, devido à agilidade dos meninos e muitas vezes brigas entre as crianças.

6.7 - O som do brincar

A psicanálise estuda o inesperado, o que está encoberto. E surgiu um fato extremamente interessante e na instituição observada. Quando estávamos nos deslocando com a

turma para o refeitório para que a sopa fosse servida, encontramos com a vice-diretora que diante de certo tumulto por parte das crianças, falou seriamente com elas:

-Aqui não é lugar de brincar não! É lugar sério!

E o silêncio voltou a imperar.

Outro fato aconteceu, com relação ao som do brincar que nos levou ao registro no diário de bordo. Em atividade da observação participativa, realizamos a atividade chamada: o “bóia ou não bóia”, no qual apresentando objetos (régua, bola de tênis, pente, caneta, etc), fiz pergunta título e mergulho o artigo em um recipiente transparente, então as crianças respondem o que acham se bóia ou não bóia na água. Eles são estimulados a pensar e levantar hipóteses. Neste momento, aconteceu um fato desagradável para o andamento dos trabalhos. Surgiu uma senhora, que depois descobri chamar-se L. que simplesmente já veio falando rispidamente em direção aos alunos:

- Que barulho é este? Parem com isto!

E notou que havia uma atividade em andamento. Então falou:

- Vocês devem ficar só olhando a tia, fiquem quietinhos!

Mas esta forma de brincar é justamente para estimular a curiosidade e a percepção da criança, portanto, necessita que exista interação e que eles digam se “bóia ou não bóia”, e as crianças se expressam com vivacidade. Continuamos brincando então, sem se dirigir a minha pessoa, para meu espanto, ela se aproximou e perguntou para as crianças (que não paravam de participar da atividade):

- Eu estou aqui! Quem é que manda em vocês, heim? Boca fechada, já falei.

Como L. não argumentou em momento algum comigo, que estava coordenando a brincadeira, segui. A monitora na terceira vez que L. repetiu a mesma frase, indignou –se e disse:

- L. deixa os bichinhos brincar!

Mas, ela respondeu:

- Daqui a pouco, a freira vem aqui e todo mundo vai levar uma “chamada” daquelas!

E saiu de perto. As crianças ouvindo isto, finalmente fizeram o que ela tanto pediu, calaram... O medo “da freira” parece ser o último argumento utilizado para alcançar o silêncio.

Fatos estes, que nos faz retornar ao questionário da coordenadora da creche, que ainda respondendo sobre a importância do brincar define: *“O brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer momentos difíceis, interfere no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos...”* Mas no dia a dia da creche observada, o silêncio deveria se prioridade, trazendo impossibilidade para momentos de aprendizado com o brincar, afinal este também tem seus sons, que podem ir de gritos e risadas. E o desenvolvimento mencionado no questionário, perde-se no vazio.

6.8 - As expressões faciais e corporais

Durante as observações foi possível notar que as expressões faciais das crianças demonstravam a todo instante o que lhes agradava ou não. Para Pease (2005) é mais fácil ler o que uma criança transparece através de suas expressões faciais do que em adultos, devido ao tônus muscular delas. Durante as atividades de observação livre e participativa, ficou claro que as crianças expressam com o corpo o que estão sentindo. Durante a aula da parte da manhã, observada no primeiro dia pela pesquisadora, notava-se que os alunos estavam mais tensos, olhando para baixo e comportados. No período da tarde, que era destinado para a recreação, eles ficavam mais ativos, sorridentes e principalmente com bastante energia, motivo este que trazia constantes conflitos entre a monitora e as crianças.

6.9 - Os valores do real no brincar imaginário e da fantasia

Certo dia, utilizando o pula-pula, todos os alunos ficavam ansiosos esperando a sua vez de pular, menos a aluna E. que preferia ficar quieta, e se colocava em baixo do brinquedo.

Fato este que faz com que a professora fosse tentar tirá-la lá de baixo e a menina gritou. Depois de algumas tentativas saiu e ficou ao lado, longe de todos apenas olhando para o nada. Ninguém chegou perto dela neste momento.

“Pais e professores que respeitam a necessidade da criança de brincar estarão construindo, portanto, os alicerces de uma adolescência mais tranqüila ao criar condições de expressão e comunicação dos próprios sentimentos e visão de mundo” (Oliveira, 2008, pg. 08).

Neste momento, do pula-pula, devido a atividade ser muito interessante para todos, existe uma união muito grande entre eles, meninos e meninas que ficavam juntos e não reclamavam nem implicavam uns com os outros. Na realidade até colaboram, fechando a redinha (para entrar e sair), sempre que solicitados.

Solicitei a todos que fizessem uma roda e em pé, cantamos a música da “Dona Baratinha”. Neste momento estava com a turma de cinco anos, objeto principal de observação deste trabalho com nove alunos e a turma de quatro anos, mais numerosa, com cerca de uns quinze alunos. Eram, portanto, cerca de vinte e quatro alunos. O fato de estarmos com as turmas juntas, deve-se ao fato de estarem acontecendo diversas tentativas em busca da ordem, por parte da direção e das professoras. Quase todos sabiam a letra da música e esta foi à opção para obter a atenção das crianças. Todos participaram, com alegria. Pedi que se sentassem, e me apresentei, afinal alguns dos alunos apenas haviam me visto e ainda não tinham conversado comigo, principalmente os de quatro anos. Apresentei meu amigo “Joca” para as crianças, ratava-se de um boneco de marionete. Minha idéia inicial era a de apenas apresentá-lo e utilizá-lo como aniversariante da festa da próxima semana. Mas várias crianças, ao notarem que Joca era uma marionete, chegaram perto de mim e perguntaram:

- Tia, ele fala?

Neste momento, notei que não poderia desmanchar a fantasia à qual Joca remeteu as crianças, o brincar imaginativo se fez presente e esta oportunidade não deveria se desperdiçada! Respondi que ele falava sim e comecei a falar por Joca. O boneco apresentou se e disse que tinha

quatro anos de idade, neste momento todos começaram a falar quantos anos tinham e os que possuíam a mesma idade do boneco, demonstraram surpresa por terem a mesma idade. Joca convidou a todos os presentes para sua festa de aniversário de cinco anos, na próxima semana.

As crianças gritaram:

-Oba!

Pareciam bastante felizes com a idéia da futura comemoração. E então em meio a comemoração a perna do boneco caiu. Todos ficaram sérios com carinhas preocupadas e informei a eles que Joca havia se machucado em uma partida de futebol, mas com certeza na festa já estaria melhor, pois estava tomando todos os remédios que o médico havia prescrito. As crianças aceitaram a desculpa e começaram a contar e mostrar os machucados delas. Em momento algum a magia se quebrou e todos conversavam com o fantoche fantasiando ser realidade toda aquela situação. Guardei Joca e disse que ele estava com sono e precisava dormir, alguns tentaram pegá-lo, mas logo passamos para outra atividade. Depois deste acontecimento, em outro dia, quando me viram, as crianças com as quais tenho mais contato, de cinco anos, começaram a perguntar se a festa aconteceria naquele dia. Apesar de ter se passado uma semana, os alunos ainda tenham se lembrado do convite. Disse que sim e me perguntaram onde estava o que “meu filho”! O interessante é que em momento algum falei que Joca seria meu filho, imaginaram este fato e a fantasia se fez presente. Para Freud (1908; 2006) brincando a criança imita o que experimenta da vida dos adultos, sem esconder seu desejo em vir a ser um. Mas para o adulto, fantasiar torna-se algo que muitas vezes preferem esconder, devido as cobranças de que cresçam.

Em outro dia durante as observações, enquanto eu aguardava as crianças que já haviam tomado banho, para pentear os cabelos, comecei a conversar com I. de quatro anos. Aluno de outra turma, que estava junto com a turma observada neste momento. Ele chegou perto de mim e disse que seu pai trabalhava na moto. Perguntei se já havia andado de moto com o seu pai e respondeu que sim. Então sem que ninguém perguntasse continuou falando:

- Meu pai não me bate, mas minha mãe bate e dói...

Impressionada com a proximidade e confiança dele comigo neste momento continuei a conversa, perguntando o que ele faz quando a mãe bate nele. A resposta foi a de que vai para a sua cama para chorar. E depois? Perguntei, sem nem imaginar a resposta que o menino me daria:

- Eu pego meus carrinhos para brincar!

Meu espanto foi tamanho, afinal vivenciava naquele momento, uma criança que se utiliza inconscientemente do brincar para sublimar seus sentimentos de raiva e tristeza daquele momento. A angústia estava sendo dominada com prazer. Este menino, vivenciado algo que lhe desagradava, procurava imediatamente algo para suportar este sofrimento, seus carrinhos e segundo Winnicott (1971) as crianças brincar por prazer, mas também para dominar angústias.

Em outro dia de observação, um menino finge ser cachorro e vem e vai aos obedecendo aos chamados de duas colegas. Ele fica olhando para elas, aguardando um comando, que agora já cansadas desta brincadeira, pedem para que este saia de perto. Ao não serem atendidas uma delas dá um tapa no rosto do menino, que fica imóvel e como resposta... late! Outro menino que estava um pouco longe deste grupo, vê e imita o brincar e “se transforma” em cachorro e morde a perna da monitora, que reclama. O fato é que esta não havia acompanhado todo o desenrolar dos fatos e achou que o menino a mordeu por outro motivo, mas não o de ele estar fantasiando ser realmente naquele momento um cachorro. Segundo Bettelheim (1988), qualquer emoção que nos domina nos moldará. Portanto, momentos como este são de extrema importância para as crianças e devido ao número excessivo de crianças, muitas vezes passava despercebido pela monitora.

Em outra atividade da observação participativa, o Polícia – Ladrão, no qual as crianças deveriam fingir-se de um ou outro e correr, aconteceu algo inesperado. As meninas não aceitavam de maneira alguma ser o ladrão, enquanto os meninos riam e diziam que seriam os ladrões. E para Freud (1905; 2006) no brincar normal, que não é aquele do consultório, as crianças utilizam o brincar para incorporar aspectos da personalidade que ainda não conseguem aceitar, devido ao pouco

amadurecimento. Podemos então, pensar na agressividade, que o cachorro que morde, ou a criança demonstra.

Quando falamos em imaginação e fantasia, podemos notar que na história de vida de algumas pessoas elas estão encobertas. Talvez, devido à realidade ter sido muito penosa, como no caso da cuidadora, que nasceu no interior do estado do Maranhão, em uma cidade chamada Rosário. E que em sua memória educativa, relembra o fato de gostar muito de uma professora, que fazia campeonatos de queimada nos quais adorava participar. E quando estava totalmente entrosada com o grupo e a professora, teve de trocar de escola. E afirma ter ficado *“muito triste, mas com o tempo acostumei”*. Conforme Winnicott (1975) que salienta que a realidade nunca será totalmente aceita pelo ser humano e que a realidade interna e a externa estão sempre tensas, aguardando um consolo, em uma área que pode ser o brincar. A fantasia e a imaginação podem estar apenas adormecidas, ou ainda bloqueadas devido a um fato muito traumatizante.

6.10 - Meninos e meninas tem brincar diferente

Em algumas oportunidades ficava evidente a preferência de alguns tipos de brincar para um ou outro sexo. Por exemplo, em determinado dia a monitora trouxe uma bola e sugeriu que todos jogassem futebol. Inicialmente, o grupo inteiro estava correndo atrás da bola, mas bastou passarem uns cinco minutos que apenas os meninos estavam a correr. As meninas aos poucos paravam e ficavam andando, reclamando de calor. Fato este que nos leva a afirmar a diferença entre os dois sexos no brincar. Maluf (2006), afirma que aos cinco anos as crianças começam a aceitar as regras das brincadeiras, mas que os meninos gostam das mais agitadas, enquanto as meninas preferem o brincar mais calmo como as simulações sociais e domésticas.

As diferenças entre os sexos, não pareceu interferir nas escolhas das atividades a serem realizadas na turma observada. A cuidadora, no questionário, responde que *“o brincar é uma forma de aprendizagem, tanto para o educador quanto para as crianças. Onde o principal objetivo é fazer com que*

as crianças possam se divertir com as brincadeiras e aprender com elas”. Mas o que observamos, foi que a cuidadora, dando ênfase ao brincar motor, no qual a força física era privilegiada, deixava as meninas, em defasagem. Durante o brincar de correr ou de futebol as meninas aos poucos saíam e ficavam em pequenos grupos conversando, enquanto os meninos desempenhavam a atividade proposta. O divertimento e a aprendizagem, escrita no questionário, portanto estavam sendo negadas as meninas.

6.11 - O brincar pode trazer a união ou a desunião

Observamos que com as meninas em especial, aconteciam fatos muito típicos. Pequenos grupos ou trios se formavam, isolando alguma aluna. Que normalmente vinha reclamar para a monitora. Já com relação aos meninos isto não parecia afetá-los tanto. Quando acontecia alguma discussão durante alguma modalidade de brincar, um deles simplesmente saía de perto do outro fazendo alguma cara feia.

Na ocasião das perguntas a diretora da creche, perguntamos sobre quais seriam as áreas disponíveis para as crianças. A diretora citou entre outros, um parquinho e uma brinquedoteca. Com o passar do tempo, notamos que o parquinho em questão estava situado na área externa e era muito novo. O interessante é que nunca foi utilizado, durante os dias de observação. Em conversa com a cuidadora, esta relatou que não era permitido colocar as crianças para brincar nele, pois poderia estragar. E este seria um momento no qual todos poderiam brincar juntos, compartilhando os brinquedos unidos e aprendendo a questão de compartilhar os objetos. A inquietude natural da idade poderia ser utilizada como energia para novos aprendizados no parquinho. Pois segundo Girard (2001) as expressões das crianças ainda são naturais, são inquietas e sentem medo, mas aceitam os fatos e agem com naturalidade perante eles.

6.12 - A rigidez

Muitos foram os momentos, que presenciamos nos quais a rigidez de comportamento era muito forte. Como no dia em que fui colocar o tênis de um aluno e sentei-o no banco rapidamente a monitora pediu que o tirasse, pois não é permitido que as crianças se sentem nas cadeiras.

Outro fato que me chamou a atenção foi quando uma menina deitou –se no chão e cantou e improvisou uma canção, que começou a cantar:

- Obedecer, obedecer, obedecer...

Desta maneira nos faz pensar na psicanálise e no inconsciente necessitando expurgar tudo o que está em excesso. Segundo Klein (1927; 1996), a partir do brincar a criança mostra o que jamais revelaria, demonstrando seu inconsciente de maneira direta.

No questionário, a coordenadora, escreve que para o brincar da creche ser de maior qualidade, deveria haver *“mais liberdade para trabalhar”*. Fato que trouxe preocupação, afinal se nem a coordenadora sente-se a vontade para desenvolver um trabalho adequado, como poderá acontecer um desenvolvimento de práticas pedagógicas interessantes para o brincar. O inconsciente vem a tona nos momentos mais inesperados, quando responde desta forma a pergunta, a monitora confirma esta afirmativa.

Quando em determinado dia, durante as observações participativas brincávamos de ovo podre, que levava as crianças a gritarem, por conta da torcida, a monitora ficou visivelmente nervosa, por causa da agitação das crianças. Lembramos de Lajonquière (1999) comentando acerca de Freud que comentando sobre a educação a via como um veículo da moral, no qual espera-se que a criança se desenvolva. O interessante era que em momentos nos quase as crianças mais pareciam envolvidas na atividade e segundo nossa concepção, realmente desenvolvendo um aprendizado, surgia alguém (a própria monitora da turma ou ainda de outro grupo) para solicitar a seriedade de todos.

6.13 - A monitora e o brincar

Um grupo de crianças na creche, muito provavelmente desenvolverá suas potencialidades com relação ao brincar dependendo da postura, conhecimento e interesse do adulto que está comandando-o. A monitora poderia estar direcionando seus trabalhos com as crianças da maneira que achasse adequada. Isto acontece, devido ao fato da turma estar dependendo da ordem para iniciar o brincar. Certo dia, a cuidadora E. propôs:

-Vamos dar cambalhotas?

E logo o que era apenas uma idéia solitária tornou-se um brincar coletivamente igual. Percebemos que a postura adotada pela monitora, com relação ao brincar vai ou não incentivar as crianças. E estas parecem estar à primeira vista, sempre aptas a aceitar qualquer atividade que lhes for sugerida.

Nas observações participativas também utilizamos brincadeiras de roda, como a com a música das saias da barata, ciranda cirandinha e atirei o pau no gato. Este estilo de brincar era muito utilizado pela monitora e as crianças ao primeiro comando, imediatamente já se colocavam em roda para iniciarmos as cantigas. Em sua memória educativa, a própria monitora relatou que esta era uma das atividades que mais gostava quando pequena, juntamente com o brincar de correr.

Outra questão a ser mencionada é com relação a atividade chamada de inventando a história que realizamos nas observações participativas, em algumas oportunidades, que eram historinhas que imaginávamos a partir de alguma gravura mostrada aos alunos. No decorrer dos dias vários foram os temas explorados: pica-pau, menino e esquilo, galo e menino, a menina brincando. As crianças sempre estavam querendo participar e com a vivacidade própria da idade, sorriam e sempre estavam dispostos a imaginar, inventar e a participar. Retornando a Froebel (1826; 1913) relembramos que a escola deve oportunizar a criança, consciência da natureza e da

vida interna das coisas e de si mesmo. Atividade que poderia ser mais explorada por parte da monitora, fazendo com que as crianças explorassem sua imaginação e fantasia.

Quando na observação participativa, a pesquisadora utilizava o brincar no qual as crianças teriam de obedecer a regras, em brincadeiras como: sim-sim, não-não, seu chefe mandou e mamãe eu posso ir, os alunos em um primeiro instante demonstravam que não iriam realizar as atividades segundo as normas, mas pouco depois todos agiam de acordo com o esperado.

Certa vez, planejamos a proposta de brincarmos de “polícia-ladrão”. Anunciando as regras, onde metade da turminha seria de policiais e a outra metade ladrões e uns tentavam pegar os outros. Para minha surpresa, as meninas (em maior número) protestaram que não gostariam de ser ladrões, falavam fazendo cara feia. Conversei com elas que isto era apenas uma maneira de brincar, o que não significa que virariam “bandidas”. Demorou um pouco, até que algumas resolvessem aderir ao outro time, mesmo assim o número de “policiais” foi superior ao de “bandidos” (devido ao número elevado de meninas). A construção do eu sujeito pode começar deste tipo de brincas, quando Kupfer (2001), nos traz a idéia de que em uma educação psicanaliticamente orientada, a criança aprenderá que é um sujeito, fazendo assim com que as práticas educacionais sejam repensadas.

Na data de aniversário da diretora da instituição foi organizada uma festa com bolo e suco com a participação de todas as crianças, dos bebês até os de cinco anos. Paramos as atividades e nos dirigimos ao salão no qual estava tudo organizado. Curioso foi o fato de A. que me procurou ao final e falou:

- Tia, agora você briga, né?

Surpresa com o comentário perguntei para ele:

- Mas A. eu nunca briguei com você.

Ele me olhou e afirmou:

- Mas agora você da aula, então briga!

Interessante a visão do menino com relação a quem exerce a profissão de monitora ou professora, certamente foi construída durante sua vivência na creche.

6.14- A formação da subjetividade

A. fala para uma coleguinha

- Não sou mais seu amigo!

A discussão iniciou-se quando pelo fato do outro não querer realizar uma atividade proposta por A. no momento do brincar deles.

E com as meninas também aconteceram fatos nos quais o brincar pode ser interpretado como motivo de divergência. Em outra oportunidade enquanto brincavam M. falou para M. F:

- Não seja amiga da E! Ela nem sabe brincar!

A menina, ignorando responde:

- Eu sou amiga dela sim!

E vira-se para E. e diz:

- Vem que eu vou te ensinar a brincar de mamãe e filhinha.

Esta cena ocorrida na creche, durante as observações, nos faz retornar a Lajonquiére (1992) que aborda a questão do desejo e fantasias dos pais das crianças. Estes genitores que são assujeitados as estruturas histórico-sociais e certamente passarão estas estruturas para seus filhos, que acabam por reproduzir isto no brincar, como no exemplo acima.

Em outra oportunidade, enquanto as crianças esperavam a sua vez de tomar banho, ficam aguardando em uma salinha com a televisão inevitavelmente ligada, com algum aparelho de DVD, de músicas ou filmes infantis. Certo dia, a professora que estava na sala delas encontrava-se longe, no banheiro, cuidando da higiene de três alunos. Quando começou a tocar uma música chamada "Chuí", logo nos primeiros acordes, duas meninas da turma levantaram-se e começaram a

dançar, sendo rapidamente imitadas por mais três coleguinhas, uma monitora de outra turma, que estava cuidando deles pede para elas se sentarem. A inquietação toma conta e cada um se distrai como consegue. Mexe no cabelo da colega, tenta desamarrar o cadarço, apenas algumas crianças cantam junto com a música. Algumas não se seguraram e se levantam novamente, provocando berros da professora, que manda que fiquem quietas e sentadas. Finalmente, após muitas tentativas de dançar, a hipnotizante televisão fez com que a turma de cinco anos ficasse por alguns instantes quieta. Agora, impossibilitadas de dançar as meninas, iniciam um brincar diferente. M. E., começa a passar a mão no cabelo de outra coleguinha e começam as comparações:

- Seu cabelo é mais liso que o meu...

E começaram a “brincar” de salão de beleza, simulando lavar e arrumar os cabelos, uma da outra.

O fato das crianças ficarem por tanto tempo juntas em um mesmo local, quando estavam, por exemplo aguardando a hora do banho, fazia com que houvesse uma troca aprendizados, contribuindo para a formação da subjetividade dos que vivenciam as experiências. Certo dia, uma criança da turma de três anos passou mal e acabou vomitando no tapetinho, e o que inicialmente foi motivo de repulsa, por parte das crianças, logo depois virou pretexto de risadas e comentários acerca do que o menino havia comido... Riam sem parar.

Outro fato observado foi o de que em alguns momentos, os menores chegam perto dos alunos de cinco anos e ficam mexendo no cabelo ou tentando bater neles. O interessante é que mesmo sendo também pequenos, as crianças de cinco anos não revidam os menores e tentam segurar suas mãos falando que não pode bater! Situações interessantes, incidem a todo momento, quando a convivência com outras crianças de idades e experiências diferentes acontecem. Em um canto, duas crianças de dois anos são apartadas por uma menina maior de quatro anos, que fala:

- Pede desculpas para ela!

E resolve a situação que antes era tensa entre as duas crianças.

No último dia das observações, assim que cheguei, algumas crianças vieram ao meu encontro e me comunicaram:

-Tia, agora temos uma nova professora!

Espantada, pedi para que repetisse o que falou, então ela e outros alunos, mostraram-me ao fundo do pátio uma senhora. Fui até lá, apresentei-me e tive então a confirmação, Realmente, esta era D. a nova monitora. Perguntei o que havia acontecido com E. que já estava acompanhando os trabalhos com as crianças há mais tempo e fui informada que ela estaria com outra turma. Perguntei se poderia iniciar minhas atividades e informei a atual professora, que esta seria meu último dia de observação participativa. Ela riu e disse:

- Claro que pode! Eu nem tinha passado nada para eles fazerem...

Este dia, coincidentemente, foi o último de observações. Expliquei a situação e qual seriam as brincadeiras do dia. A reação foi de perplexidade por parte dos alunos, que perguntavam como eu iria embora? Por quê? Tentei explicar da maneira que pude, mas parece que não compreenderam muito. E para Winnicott (1971) todas as experiências para as crianças são extremamente intensas. Seja, “ganhando” ou “perdendo” uma monitora, eles seguem em frente...

VII - Discussão dos Resultados

“Freud disse que o resultado mais desejável de uma educação psicanalítica – Isto é, uma educação que reconhece tanto a importância do inconsciente quanto a necessidade de utilizar suas forças para servir social e pessoalmente a propósitos úteis – é capacitar uma pessoa “a amar bem e trabalhar bem” (Bettelheim, 1988, p. 23).

A partir da teoria estudada, das perguntas, dos questionários e da vivência nas observações, relatadas no diário de campo, podemos refletir acerca do objetivo desta pesquisa, que é analisar o brincar na creche sob o enfoque da psicanálise.

Constatamos alguns dados de estudos realizados anteriormente na área de psicanálise e educação. Que a psicanálise presente no dia a dia da creche, figurando nas atitudes, falas e até mesmo no calar de alunos e professores. Afinal, sabemos que a educação convive silenciosamente com a nova ciência, desde o início da psicanálise das crianças Abrão (2001). O não dito, os olhares, a falta de afeto, os movimentos corporais, tudo tem um motivo, que está além do que controlamos, é inconsciente.

No período da manhã, estudavam os conteúdos de alfabetização e a tarde o tempo ficava reservado para brincar. E ficou nítida a predileção deste horário pelos pequeninos. Durante o período matutino eram quietos, apáticos e sem muita animação, mas no período vespertino, eram sorridentes, alegres e eufóricos. Talvez, este fosse o motivo, pelo qual as monitoras preferiam o brincar no qual o físico era colocado em movimento, para eles descarregassem a energia, conforme podemos analisar através do quadro de atividades desenvolvidas pelas monitoras:

Quadro de Atividades Desenvolvidas pelas Monitoras

Data	Dia	Atividade
12/ 02/ 2009	Quinta-feira	Brinquedos da latinha
16/ 02/2009	Segunda-feira	Música "Chuí Jogo de futebol
23/02/2009	Segunda –feira	Roda e brincar livre
02/ 03/ 2009	Segunda-feira	Pula-pula
11/03/2009	Quarta-feira	Brincadeira de roda "Atirei o pau no gato" "Corre cutia" Jogo de "queimada"
19/ 03/2009	Quinta-feira	(Atividades programadas pela pesquisadora)
24/03/2009	Terça-feira	(Atividades programadas pela pesquisadora)
03/04/2009	Sexta-feira	(Atividades programadas pela pesquisadora)
08/04/2009	Quinta-feira	Canções infantis variadas
14/04/2009	Terça-feira	Passeio à Igreja
24/04/2009	Sexta-feira	Pula-pula
29/04/2009	Quarta-feira	Brincadeira "livre"
04/05/2009	Segunda-feira	Polícia - Ladrão

Para Quinodoz (2007), é no brincar que a criança exterioriza seus conflitos inconscientes. Por este motivo, seria de interesse especial que as professoras estimulassem os mais diversos estilos de brincar, para desta maneira, contemplar a grande parte das necessidades dos alunos. Um fato curioso aconteceu no decorrer das observações, notamos que o parquinho, destinado para as crianças de cinco anos de idade, estava permanentemente trancado e, portanto, nunca era utilizado. Ficando apenas outra área para eles correrem e a parte do pula-pula, que era reservada para os bebês, mas que era utilizada pelos maiores.



Parquinho



Área dos bebês



Pula-pula

Conseguimos perceber o quanto as crianças aprendem na troca que acontece no brincar. Aprendem costumes, trocam informações e tudo isso colabora para a integração entre elas. Quando uma criança nega compartilhar os brinquedos, está demonstrando seu egoísmo.

O interessante foi a confirmação acerca da visão das professoras, da coordenadora e da direção com o ato de brincar. Todos estes âmbitos, em suas atitudes, deixaram clara a postura de descrédito com relação à atividade. Fato este ainda mais incrível, devido ao local onde ocorreu a pesquisa ser uma creche! Brincar este, que possibilita que as crianças projetem conteúdos ameaçadores e, portanto aprendam a identificá-los e controlá-los, Oliveira (2008). As experiências da primeira infância, segundo Bettelheim (1988), influenciam não só o desenvolvimento da auto-estima, a percepção do eu, como também o olhar para as vivências posteriores. Winnicott (1967) salienta a importância das histórias infantis, do brincar e de uma vida cultural rica, já aos cinco anos de idade.

Por falta de conhecimento ou ainda de estímulo, as monitoras responsáveis pelo horário do brincar, pareciam não dar o devido valor para este tempo de aprendizado. Notamos isto, principalmente pela falta de planejamento das atividades propostas. Além do sério fato de não brincarem pessoalmente com seus alunos, ficam apenas no comando, procurando atividades que eles possam executar sozinhos. E para Maturana (2006) o desencontro com os outros se inicia exatamente quando ficamos adultos e paramos de brincar, mergulhando em preocupações. Segundo Bettelheim (1988) quando estamos envolvidos emocionalmente com alguma coisa, somos conduzidos por nossas emoções e isto freqüentemente torna-se uma combinação, perigosa que trará uma reação inadequada.

Nas observações realizadas na creche, o contato com crianças menores acontecia a todo o momento, pelos corredores, no refeitório, na área externa, na salinha de dvd... Diariamente, inclusive, ficavam juntos com outras turmas na salinha de televisão, local onde aguardam o banho. Em determinada tarde, haviam 26 crianças de idades variadas entre dois e cinco anos. E como era de se esperar surgiram diversas situações. Alguns menores choram e às vezes batem nos

maiores, que oscilam entre a paciência ou irritação, ora visando à professora que os bebês estão batendo ou ainda batendo de volta, fato que gera choro intenso e muita confusão.

A televisão é pequena e o som fica muito baixo, não chamando a atenção das crianças que sem a opção de algum brincar planejado, durante a espera, conversam e brincam umas com as outras, ação muitas vezes contida pelas professoras. Outro ponto preocupante foi o do número reduzido de professoras, devido a demissões recentes, fato este que apenas contribuía para a situação ficar ainda mais complicada. Principalmente pelo fato de se ter tantas crianças de idades tão diferentes, juntos no mesmo espaço. Com a mistura de idades: de dois, quatro e cinco anos, notamos acontece um aprendizado que vai além das aulas. Pois, enquanto estão sem atividades, estas crianças se distraem como podem nas relações interpessoais. A convivência e o brincar estão presentes o tempo todo, independente da diferença de idades, formando assim, a subjetividade dos alunos. O que demonstra que as crianças estão naquele local simplesmente para “passar o tempo”, como se eles não fossem o motivo para tudo acontecer. A única que ficava o tempo todo olhando para a televisão, era a aluna que havia sido apontada pela professora no início das observações como autista.

A faixa etária das crianças observadas para esta pesquisa (cinco anos de idade) correspondia ao último ano antes de ingressar no primário. Nesta fase ainda a fantasia e a realidade se confundem. E estas crianças demonstraram que ainda não estavam acostumadas ao fato de sentar e realizar quietos uma atividade.

Portanto, conversavam, e brincavam muito, fantasiando situações nas quais até vacas compartilham o brincar com dinossauros e carrinhos, todos integrados nesta união que na realidade seria impossível. E segundo Winnicott (1971) o mundo real tem muito a oferecer, mas é imprescindível, que não nos esqueçamos da imaginação, do mundo interior, que existe em cada um de nós.

Por sua vez, Gay (1988), defende a idéia de que fica manifesta a importância da noção de realidade como algo controlador de seus desejos imediatos, E nesta creche, esta fantasia, não

estava sendo contemplada, não presenciamos propostas, por parte das professoras, de brincadeiras nas quais a imaginação e fantasia fossem estimuladas. Isto só acontecia quando as crianças, por elas próprias, procuravam se divertir sozinhas.

Mesmo pequenas, as crianças observadas já demonstravam diferenças entre as atividades escolhidas entre meninas e meninos. Notamos que os meninos brincam em grupo (ou duplas), gritam para se fazer entender e jogam os brinquedos. Já as meninas, brincam sozinhas ou duplas, mais raramente em grupos, tendem a conversar e argumentar para se fazerem entender. Depois das necessidades fisiológicas e primárias, de acordo com Rossini (2007), o ser humano tenta satisfazer-se psicologicamente, através de atos que tragam a participação e a aceitação no grupo.

Quando iniciamos as observações, tivemos a informação de que havia duas monitoras responsáveis pela turma de cinco anos. Mas com o passar do tempo e com as observações avançando, vivenciamos outra realidade.

No período da manhã, realmente a professora permaneceu a mesma, durante todo o período de observações, conforme comentários entre as crianças. Mas o período vespertino sofreu diversas alterações de monitoras. A profissional que mais tempo ficou com as crianças foi E. Mas também existiram diversos dias em que outras monitoras atenderam os alunos. Em um total de treze dias de observações, houve quatro monitoras distintas, E., J., D., e até mesmo C. estava no último dia de observação no período da tarde, sendo que ela é a professora da manhã.

A grande mobilidade das monitoras vivenciada pelos alunos, certamente é algo que interfere de maneira negativa no aprendizado e na formação da subjetividade das crianças envolvidas, podemos notar esta afirmativa a partir do quadro detalhado de mobilidade das monitoras nas turmas:

Mobilidade das Monitoras nas turmas

Data	Dia	Monitora
12/ 02/ 2009	Quinta-feira	C.(professora do período da manhã)
16/ 02/2009	Segunda-feira	E.
23/02/2009	Segunda -feira	CARNAVAL
02/ 03/ 2009	Segunda-feira	J.
11/03/2009	Quarta-feira	J.
19/ 03/2009	Quinta-feira	E.
24/03/2009	Terça-feira	E.
03/04/2009	Sexta-feira	E.
08/04/2009	Quinta-feira	E.
14/04/2009	Terça-feira	E.
24/04/2009	Sexta-feira	J.
29/04/2009	Quarta-feira	D.
04/05/2009	Segunda-feira	D
12/ 05/ 2009	Terça-feira	C.

Em conversa posterior com a monitora E. ficamos finalmente sabendo que a direção definia no início do período qual professora faria as atividades do dia, portanto, ninguém sabia ao certo quem estaria com a turma de cinco anos no dia seguinte. E segundo a monitora citada, algumas vezes, devido a alguma prioridade maior, como alguma visita a ser realizada pela diretora ou ainda alguma reunião, isto não acontecia, então a monitora do dia anterior ficava novamente com a turma, ou em acordo entre as próprias monitoras definiam tudo. Como resultado desta situação, percebíamos a falta de vínculo afetivo, entre as crianças e a professoras, afinal, não havia tempo hábil para a construção do mesmo. Como exemplo, podemos citar algumas ocasiões

nas quais presenciamos em os pais de alguns alunos buscando-os na saída, ao final do dia e a felicidade do reencontro, depois de um dia inteiro de separação. Mas, como comprovação da indiferença com relação às monitoras era o comportamento das crianças que ao final do dia, pegavam suas mochilas, merendeiras e simplesmente saíam, sem aos menos olhar para a aquela que ficou tantas horas com eles. Mas, o que notamos, foi que por parte das monitoras, também não havia menção de despedidas, afinal no dia seguinte poderiam já estar escaladas para outra sala de aula... Talvez, um mecanismo de defesa, no sentido de não se envolver, tanto por parte dos alunos, quanto das monitoras.

A conversa é uma constante que acontece paralelamente ao trabalho escolar. As conversas trazem o som, que vai se tornando mais intenso com o passar do tempo da atividade. As palavras, nessas crianças que já sabem se expressar são muito utilizadas para se fazer entender pelos companheiros de grupo. Portanto, o som é alto entre palavras, miados e latidos das crianças que fingem ser animais, além dos gritos para conseguirem a atenção.

A felicidade, o repúdio, ou a admiração também eram facilmente observados nas atividades das crianças, por meio de suas expressões faciais. Portanto, as caretas estavam sempre presentes e a tosse vira “arma” para um duelo imaginário entre dois alunos.

Mesmo brincando sentadas, as crianças realizam expressões corporais, sacodem os braços, chegam perto do coleguinha com quem querem brincar. As crianças observadas, a todo o momento pareciam querer estar em movimento. Pois quando era exigido delas que ficassem por muito tempo paradas, logo aconteciam fatos que não permitiam que a ordem fosse obedecida. E de acordo com (Maturana, 2006) o bem-estar psíquico tem estreita relação com o bem estar corporal.

A necessidade do movimento é uma constante para estas crianças. Prova disso é o pula-pula, brinquedo que está destinado às crianças menores da creche, mas é freqüentemente utilizado pelos maiores. Não necessita de planejamento prévio e possibilita que a professora ficasse sentada, apenas olhando, pois não exigia sua participação ativamente. Por este motivo,

este brinquedo, que fica fisicamente na área destinada aos bebês que ainda engatinham, era extremamente disputado entre as profissionais. E muitas vezes, também servia para fazer com que as crianças ficassem quietas, com a promessa de ir ao pula-pula mais tarde.

Para Klein (1975) o professor tem a capacidade de ser um organizador no percurso do desenvolvimento das crianças. E o que está sendo ensinado com este tipo de comportamento? Mesmo com todas as tentativas das professoras de manter a ordem e estimular a disciplina, até por meio de gritos e apelos, o objetivo muitas vezes não é alcançado. Para Laville (2005), os alunos poderão retroagir ou ajustar seu comportamento, tudo depende da influência que sofrem na troca didática. Algumas posições, com relação à maneira como a ordem é estipulada, podem trazer divergências de opiniões.

O momento no qual as crianças obedecem, acontece quando as monitoras ameaçam chamar a freira. A freira é a diretora da instituição, que por vezes vem observar os trabalhos e vai para sua sala. A grande maioria dos alunos demonstrava falando, ou ainda por expressões faciais ou físicas, que estava entediado e sufocado com a pressão de não poder falar, se mexer e nem brincar enquanto esperam pelo banho. Apenas algumas crianças realmente ficavam inertes, vendo o desenho. Para Bettelheim (1988) algumas crianças gostam de receber e obedecer a regras, isto traria certo conforto e economia psíquica, afinal, apenas obedecendo ao que foi ordenado, a criança não precisa pensar em como agir em determinadas situações. Mas a maioria sempre procurava algo para ocupar o tempo enquanto esperavam pelo banho: conversando, dançando, ou até mesmo implicando de alguma maneira com o colega. A realidade para estes pequenos alunos não é nada fácil. Afinal, eles ficam praticamente confinados em cinco ambientes (sala de aula, pátio, sala de televisão, banheiro, cantina), durante dez horas. Chegam às 8:00. e saem somente às 18:00 h, todos os dias da semana, de segunda a sexta-feira.

As instituições de educação infantil são ainda nos dias atuais questões abertas, difíceis e com muitas dúvidas, segundo Rocha (2005). Diante desta realidade, seria interessante, utilizar a fantasia do brincar para desenvolver e estimulá-los. Mas infelizmente, o que verificamos, foi à falta

de planejamento e a desmotivação geral entre as monitoras. As crianças, então utilizam a fantasia e a imaginação e conforme presenciamos, durante um lanche da tarde, na cantina, um menino pegou seu biscoito de sal e começou a manipulá-lo, como se o alimento fosse um avião. Rindo e totalmente indiferente a confusão que estava ocorrendo entre biscoitos e copos de suco! Este menino conseguiu mergulhar na fantasia e trouxe consigo um colega, que também o imitou, e então ambos compartilhando deste momento, riam e brincavam juntos. Lembramos de Oliveira (2008) que considera que a criança que consegue lidar com o imaginário, não ficará alienada, mas estará preparada para separar a fantasia da realidade.

No contexto da creche, por sua vez, temos a figura da monitora, que segundo Laville (2005) antes mesmo de ser uma profissional, é ser humano e está submetida constantemente ao seu inconsciente e por este fato, apresenta-se como um sujeito, assujeitado pela sociedade a qual pertence. Isto faz com que tenha o potencial de reprimir desejos, tolerar pressões, absorver problemas e conseqüentemente, sofrer. Em análise ao questionário respondido pela professora, notamos que respondendo à questão sobre quais as brincadeiras das quais mais participava quando criança, respondeu que eram: brincadeira de roda, pega-pega e futebol. E em outra questão, sobre as atividades que ela achava que os alunos mais gostavam, responde que são as de: *“correr bastante”* e *“brincadeira de roda”*. Confirmamos esta resposta a partir da afirmação de Oliveira (2008), de que no brincar o prazer prevalece sobre a tensão, fazendo com que aconteça um relaxamento, inclusive nos conteúdos conscientes e inconscientes, proporcionando, portanto, conforto para quem brinca. Por sua vez, notamos que sua resposta repete as brincadeiras que ela citou como as mais executadas em sua infância. E nas observações, ficou claro que ela realmente sugeria sempre estas mesmas atividades. É bem possível que inconscientemente a monitora, repetia o que vivenciou. A repetição para a psicanálise freudiana é intimamente ligada à pulsão de morte. Segundo Laplanche (2008), uma pulsão de tentativa de reconduzir ao anorgânico, no sentido de economia de energia. Isto, novamente, nos remete ao fato de cansaço e apatia da professora.

A profissão do educador é especialmente exigente psiquicamente falando, afinal, ele como profissional precisa atender aos apelos dos alunos, aos anseios dos pais e ainda das solicitações de seus superiores na instituição na qual ensina. Se analisarmos o quadro, verificaremos que todas estas atribuições de tantas pessoas recaem em apenas uma pessoa. Um sujeito que por muitas vezes, devido a tantas imputações, acaba por calar, acumulando suas dores e sonhos não realizados.

Bettelheim (1988) relembra a psicanálise freudiana, citando o fato de o ser humano, desde a sua infância estar sempre perseguido por conflitos internos, que dizem respeito às diferenças entre o que ele realmente é e o que é esperado dele pelos seus pais e educadores. Para Klein (1975) conforme estiver à interação com os fatores internos e externos fará com que a pessoa sinta-se mais ou menos solitária.

Isto ficou evidente, como, por exemplo, no dia em que a monitora da turma observada, estava cuidando das crianças que estavam à frente da televisão e iniciou um diálogo comigo falando o que estava lhe afligindo interiormente. Perguntou se no passado eu havia feito o curso de magistério e se já havia trabalhado em sala de aula. Então me informou que estava terminando o curso de pedagogia na cidade onde mora (cidade satélite de Brasília), mas que estava muito arrependida de ter escolhido o curso de pedagogia, pois segundo ela, esta formação é muito desvalorizada e mal remunerada.

E disse que havia tentado conseguir uma bolsa na faculdade em que estava estudando para mudar de curso, mas depois desistiu e iria completar pedagogia. A monitora falou ainda, que estava saindo mais cedo em alguns dias para fazer o estágio de conclusão de curso. Perguntei se a sua experiência na creche não poderia contar como horas de estágio e ela falou que prefere sair mais cedo, pois este trabalho é muito pesado e cansativo. Que está nesta creche há apenas dois meses, mais já fez três entrevistas em outras instituições perto de sua casa, porque quando foi admitida para o trabalho ficou acordado que prestaria serviços durante meio período, mas com o último corte de monitoras, foi estipulado que ela teria que ficar o dia todo. E sabemos que, de

modo consciente ou inconsciente atuamos segundo nossos desejos, mesmo que causemos sofrimento em nós ou nos outros, Maturana (2006). Foi então que entendi o motivo que fez com que as turmas estivessem todas juntas, faltava uma professora. Ela expôs que havia acontecido uma reunião naquela manhã com as três monitoras que trabalham no turno da tarde, a diretora e a vice-diretora. E que houveram reclamações por parte das dirigentes, quanto a ordem com relação às crianças e a solução foi a de juntar as turmas na parte da tarde, que é destinada a recreação e que as três monitoras ficariam a partir daquele momento, responsáveis por todos os trinta e oito alunos! Quando questionei acerca do motivo para esta “solução” ela limitou-se a dizer que foi o que a direção ordenou! E que estas posições faziam com que ela estivesse cansada de dar aula. Segundo Winnicott (1971) o professor se frustra no não reconhecimento de seu ensino, mas que o pior sofrimento para este profissional é a rejeição.

Esta conversa com nos remete à conveniência da psicanálise na educação, como forma de tentar ajudar a responder algumas questões. Afinal, o ser humano implicado no processo de educar, estando com problemas como sujeito no processo, não conseguirá desenvolver adequadamente seus trabalhos, como está acontecendo nesta situação. Para uma profissional, que está psiquicamente sofrendo, da maneira como se demonstrou esta professora, a partir de sua fala e também da memória educativa, apresenta-se em uma frágil condição. Desta forma, torna-se muito difícil a qualidade do ensino realizado. E na idade em que se encontram as crianças desta turma, cinco anos, existe a necessidade de formação do eu – sujeito, além do aproveitamento do ato de brincar. E para Rossini (2007) o professor é o grande responsável pelo trabalho desenvolvido pela criança. Mas, com o mal estar que estava sendo vivido, não haveria condições de o trabalho render a contento.

Notamos nos questionários respondidos pela coordenadora e pela monitora da turma observada que algumas respostas não condiziam com a realidade observada. A coordenadora argumenta sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento das crianças e salienta sobre sua característica de diminuir o “sofrimento físico e mental” de quem o pratica. Afirma, ainda, que “de

maneira geral”, conhece e acompanha as atividades executadas pelas professoras, mas que não tem disponibilidade de estar “*todos os dias e horas para verificar, lembrando que existe um roteiro a ser seguido*”. Posteriormente, perguntamos a monitora sobre este citado roteiro e ela disse que existia, mas que não era utilizado. E que no início do ano, as monitoras foram convocadas para uma reunião, na qual, de uma maneira geral, a coordenadora comentou sobre o funcionamento da creche, os horários que deveriam ser cumpridos e as disponibilidades de espaço da instituição. Indagamos à coordenadora no mencionado questionário, sobre quais seriam as dificuldades a serem sanadas para que o brincar acontecesse de uma forma mais proveitosa para as crianças desta instituição, ela respondeu que deveria ocorrer a “*preparação das monitoras*” e “*maior liberdade para trabalhar*”. Com estas respostas, nos parece que a profissional em questão se omite de quaisquer responsabilidades sobre o assunto, pois, gostaria que houvesse um treinamento das monitoras, mas não demonstra interesse em iniciá-lo e respondeu também que gostaria de mais liberdade, parecendo fazer menção com relação à direção. Ficamos com a impressão de que este sentimento de não ter autonomia de realizar seu trabalho apresentava-se em todos os âmbitos da creche (professoras e coordenação).

Para Rossini (2007) o sujeito procura fazer o que lhe oferece prazer e foge do que causa o desprazer. A monitora consente a relevância com relação ao brincar e responde que é: “*uma forma de aprendizagem tanto para as crianças quanto para nós educadores*”. Relata que planeja as atividades a serem desenvolvidas diariamente com as crianças. E quando questionada acerca da maneira que faz este projeto, responde que pensa enquanto está a caminho da creche e chegando ao local, executa. Notamos que tudo é realizado de uma maneira sem muitas preocupações com relação ao desenvolvimento dos alunos, de improviso.

A monitora já havia cursado o magistério e estava no quinto semestre de pedagogia e afirmava trabalhar com crianças há dois anos. A coordenadora já era pedagoga e estava cursando pós-graduação em orientação pedagógica. Interessante notarmos que no início do trabalho de campo, perguntamos para a vice-diretora, se poderíamos conversar com a orientadora

pedagógica e com a coordenadora e ela nos respondeu que poderíamos falar com C. (coordenadora), pois ela era “*as duas coisas*”. C. deixou claro tanto na entrevista quanto em conversas posteriores seu grande interesse em continuar na área educacional. Por sua vez, E. a monitora, comentou o fato de que sempre gostou de crianças e por este motivo resolveu fazer pedagogia, mas devido as grandes dificuldades no trabalho: baixo salário, excesso de horas de trabalho, cobranças dos pais e da direção da instituição, além do cansaço extremo, estava passando, como ela mesma relata em sua memória educativa: “*altos e baixos*”, referindo-se aos momentos vivenciados. E foi exatamente na memória educativa que a monitora revelou sua história de vida, trazendo à tona algumas alegrias e também frustrações. Nascida em uma cidade pequena, no interior do estado do Maranhão, ela, segundo relatou, também freqüentou uma creche, já aos dois anos de idade, e ficava o dia todo (da mesma maneira que seus alunos). Relembramos Quinodoz (2007), que afirma que Freud descobriu a criança que existe no adulto. As dores inconscientes retornam e podem ser insuportáveis, talvez este mais um motivo para a professora dizer estar tão cansada e desestimulada com a profissão. E. declarou ainda que o melhor momento, da época que estava em creche, como aluna, era: “*a hora de ir para a casa*”. Estamos comentando de uma história que aconteceu quando ela tinha apenas 02 (dois) anos de idade, mas ainda está presente em sua realidade.

A história repetiu - se com esta profissional, só que agora ela é a monitora. Afirmando as considerações de Bettelheim (1988), pessoas que foram criadas em solidão emocional tornam-se adultos com dificuldades em estabelecer relações duradouras. Comentou sobre sua admiração pela sua antiga professora que chamava de “*Tia Marta*”. E de que se recorda de brincar de queimada e até participar de campeonatos, mas que ao mudar de escola, ficou realmente triste e depois “*se acostumou*”. São palavras que trazem a sensação de saudosismo e certa tristeza. Confirmando Winnicott (1971) e a idéia do papel da professora amiga, ela que é o principal esteio da criança fora de casa. No último parágrafo da memória educativa da professora/monitora temos a oportunidade de constatar sua mágoa com a profissão, seu sofrimento como monitora e a

espécie de catarse que faz no momento que escreve e, sem vírgulas, nem pontos, exprime tudo o que pensa, “colocando para fora” o que está guardado:

“Espero que no futuro todos nós educadores possamos dizer, que somos respeitados como queremos e que nossos alunos sejam profissionais com sucesso que eles sejam sonhadores, criativos e lutem pelo seu futuro com respeito, dignidade, experiência e com muita competência e o principal que todos nós sejamos muito respeitados uns com os outros, é o primeiro passo para um futuro melhor” (Memória Educativa, Professora E., 2009).

VIII – Considerações Finais

“Portanto, todo cuidado é pouco na primeira infância, onde serão lançadas as bases efetivas do futuro adulto. Pais e professores, a primeira preocupação com os pequenos, anterior até à alimentação, é que eles recebam muito carinho, amor, afeto” (Rossini, 2007, p. 26).

Igualmente a história da mitologia de Cupido e Psique, onde o amor e o desenvolvimento deste passaram por diversas provações dos mais distintos aspectos, trazemos a vivência da creche, que demonstrou uma realidade acerca do brincar e o des/encontro dos personagens envolvidos. Neste caso específico, da instituição pesquisada, os sujeitos que intercediam o conhecimento aos alunos, infelizmente não conseguiam perceber a importância da atividade primordial executada por eles, que é o brincar. Este desconhecimento trazia uma série de entraves entre as crianças e seu desenvolvimento psíquico.

A pesquisa permitiu compreender a dinâmica do brincar na creche, apresentando fenômenos: a maneira como o brincar é utilizado, a mistura de idades das crianças colaborando na formação da subjetividade, a fantasia utilizada no mundo real, as diferenças entre meninos e meninas e a utilização do castigo, a carência de vínculo afetivo entre a professora e os alunos, a necessidade constante do movimento e a falta de controle por parte das professoras, o sofrimento do professor.

Com essa situação instalada na rotina da creche observada, percebemos que o brincar tem apenas um papel de “ocupar e distrair” as crianças. Afinal, conforme notamos, não são realizados planejamentos prévios, diferente do discurso proferido pela professora e pela coordenação, que nos questionários afirmaram acerca da importância do brincar e da existência de roteiros e planos. Portanto, na realidade a prioridade e constância era do brincar físico, sem planejamento, o qual exige apenas o desgaste motor por parte das crianças.

No horário da espera do banho, que demorava em média uma hora e era um período de sofrimento, tanto para os alunos quanto para as monitoras, devido a grande agitação à

desorganização e falta de atividades. Período este, que poderia ser aproveitado com o brincar imaginativo, com historinhas infantis ou dramatizações, desenvolvendo a criatividade dos alunos, contribuindo para a formação da subjetividade, promovendo o prazer no aprendizado e a resolução de problemas emocionais.

A creche, segundo nossa concepção, não existe como um “depósito” no qual as crianças ficam até que seus pais as busquem. Mas, um local de profundo aprendizado, onde o brincar tem papel fundamental. Portanto, o momento da creche é o período ideal para o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

A fantasia e a imaginação, não eram exploradas pelas professoras e quando ocorriam, era por iniciativa dos alunos, que sozinhos, brincavam com colheres (aviões) ou em duplas “virando” cabeleireiras. Da mesma forma que o aparelho psíquico se compensa a todo o momento, também essas crianças conseguiam empreender suas fantasias.

No período no qual foram realizadas as observações não presenciamos nenhuma proximidade entre os pais e as professoras. O único contato era por meio da agenda, que trazia diariamente o comportamento da criança e se havia comido ou não e era preenchido por qualquer professora que estivesse menos ocupada. Só era relatado algo diferenciado quando a criança em questão tivesse passado mal ou ficado de castigo, fato que acontecia freqüentemente e em maior número com os meninos, pois eram os que mais se movimentavam e falavam alto. Esta falta de comunicação entre os pais e a escola poderia acarretar na quebra de uma corrente que deveria ser forte na educação infantil, pais, escola, alunos. Fato este que poderá influir negativamente na formação da subjetividade da criança.

A monitora que foi foco do questionário e de grande parte das observações (devido à flexibilidade de troca de professoras nas turmas) demonstrou estar muito cansada e desestimulada. E trazia toda esta carga psíquica para a rotina da turma. Demonstrava claramente estar ali apenas como monitora, como a própria direção as nomeava e não como professoras. Fato este que já traz certa desqualificação, para a profissional, trazendo o desencanto para a

profissão. Segundo Holmes (2005), a privação, o preconceito e a exclusão social, em uma perspectiva psicanalítica, são causas imediatas ao sentimento de falta de representação e conseqüentemente, a depressão.

O que notamos é um encontro de três posições diferentes entre sujeitos que compartilham o mesmo espaço: por um lado, o aluno com sua vivacidade e energia para aprender, desenvolver. De outro, a monitora, com suas marcas psíquicas, não conseguindo direcionar seu trabalho e com a pressão vivida por intermédio da direção, com suas restrições a serem cumpridas. Além da coordenação da creche, que compreende as partes, mas não se agrega ao todo, com o intuito de melhorar a situação da instituição.

Alguns pontos estudados na presente pesquisa foram discutidos ao término com a monitora e a coordenadora: como a mistura de turmas, a constante troca de monitoras e principalmente, a questão do planejamento e do aproveitamento do tempo com o brincar. No caso da coordenadora, a reação foi de surpresa e estranhamento, argumentando que estava tudo de acordo com o que era possível de ser realizado. Já a monitora, respondeu com profunda desmotivação e encerrou o assunto falando que estava procurando outro emprego.

Freud (1908; 2006) ponderou sobre a realidade e o brincar argumentando que quando a criança tornava-se adulto poderia refletir acerca dos tempos em que brincava e na seriedade com que realizava esta atividade. Desta maneira, poderia até comparar este fato com suas ocupações atuais e livrar-se da Carga atribuída pela vida, recuperando assim seu humor. Argumentava ainda que o adulto parecia renunciar ao prazer proporcionado pelo brincar que tinha quando era criança. Mas, que nada pode ser tão difícil do que alguém abandonar um prazer que já experimentou e que esta renúncia não acontece apenas quando trocamos os objetos reais do brincar pela fantasia, edificando, muitas vezes, castelos no ar, criando devaneios.

Portanto, confirmamos aqui, a falta de brincar dos adultos e em especial dos profissionais envolvidos na creche. O prazer (filha de Cupido e Psique) está no que é realizado com amor e a atividade mais amada entre as crianças é o brincar.

Apesar do presente estudo abordar uma realidade específica, nos permite dar uma visibilidade a esses sujeitos sociais e psíquicos, que mesmo com suas marcas e dificuldades, constituem a realidade que colabora na construção da subjetividade infantil.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. **A História da Psicanálise de Crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta Ltda, 2001.

ANDRADE, Cyrce J. ; FILHO, Gabriel de S. Junqueira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos e outros. **Educação Infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

BETTLHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BETTLHEIM, Bruno. **Uma Vida para Seu Filho**. 20.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOMTEMPO, Eda. **Psicologia do Brinquedo**, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Metodologia**. Rio de Janeiro: Editouro, 2002.

COSTA, Cláudia Moraes. **Reciclagem e Cidadania: a trajetória de vida dos catadores de material reciclável da comunidade Reciclo**. Brasília: Dissertação de Mestrado - UnB, 2008.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Criar para Brincar. A sucata como recurso pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo – linguagem e alfabetização**. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 2004.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, Desafio e Descoberta**, Rio de Janeiro: FAE, 1988.

DIAS, Elsa Oliveira. **A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREUD, S. **Além do Princípio do Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1920; 2006.

FREUD, S. **“Gradiva” de Jensen e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1908; 2006.

FREUD, Sigmund. **A História do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1914; 2006.

FREUD, Sigmund. **O Ego e o Id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1923; 2006.

FREUD, Sigmund. “Feminilidade”, in Freud, **Novas Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise e outros trabalhos**, Rio de Janeiro: Imago, 1933; 2006.

FREUD, Sigmund. “Sexualidade Feminina”, in Freud, **O Futuro de uma Ilusão, o Mal – Estar na Civilização e outros trabalhos**, Rio de Janeiro: Imago, 1930; 2006.

FREUD, Sigmund. “Sobre a Tendência Universal a Depreciação na Esfera do Amor (Contribuições à Psicologia do Amor II)”, in Freud, **Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**, Rio de Janeiro: Imago, 1910; 2006.

FREUD, Sigmund. “Transferência”, in Freud, **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**, Rio de Janeiro: Imago, 1916; 2006.

FREUD, Sigmund. “Formulações Sobre os Dois Princípios do Funcionamento Mental”, in Freud, **O Caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros Trabalhos**, Rio de Janeiro: Imago, 1913; 2006.

FROEBEL, F. **La Educacion Del Hombre**. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1913.

GAMBOA, Silvio Sánchez (org) e Filho, José Camilo dos Santos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GAY, Peter. **Freud – Um vida para nosso tempo. 16 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.**

GIRARD, Véronique; CHALVIN, Marie Joseph. **Um corpo para compreender a aprender**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas, S.P: Editora Alínea, 2007.

HOLMES, Jeremy. **Conceitos da Psicanálise - Depressão**. Rio de Janeiro: Duetto, 2005.

JAEGER, Werner. **Paidéia. A Formação do Homem Grego**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro. Psicanálise e Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Escuta, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIN, M. **Amor, Culpa e Reparação**. Rio de Janeiro: Imago; 1996.

KLEIN, M. **O Sentimento de Solidão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KLEIN, M. **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica**. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 1999.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. 13. ed. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 2004.

LAPLANCHE E PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

LAVILLE, Claudine Blanchard. **Os Professores – entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MALUF, Cristina Munhoz. **Brincar – Prazer e Aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, R.j : Editora Vozes, 2007.

MATURANA, Humberto R. -. **Amar e Brincar**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2004.

MELLO, Maria Celina “A técnica e a Linguagem do Brincar” in: PINTO, Manuel da Costa (org) **O Livro de Ouro da Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editouro, 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena. **O Processo de Pesquisa**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

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

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

NETO, Orestes F. “Constituição do si - mesmo e transicionalidade” in: PINTO, Manuel da Costa (org) **O Livro de Ouro da Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editouro, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org); ANTUNHA, Elsa L. G. ; PEREZ – RAMOS, Aidyl M. Q.; BOMTEMPO, Edda e NOFFS, Neide de Aquino. **O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos**. 7 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2008.

OUTEIRAL, José. “D. W Winnicott: O homem e a Obra” in: PINTO, Manuel da Costa (org) **O Livro de Ouro da Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editouro, 2007.

PARENTE, Sônia. “A Criação da Externalidade do Mundo” in: PINTO, Manuel da Costa (org) **O Livro de Ouro da Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editouro, 2007.

PEASE, Barbara & Allan. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. 5. ed - Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

PHILIBERT, Nicolas. **Ser e Ter - Être Et Avoir (filme)**. França: Mai Filmes, 2002.

QUINODOZ, Jean – Michel. **Ler Freud – Guia de leitura da obra de S. Freud**. Porto Alegre. RS: Artmed, 2007.

REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não Brinco Mais – a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2 ed. rev. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender Tem Que Ser Gostoso...** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SIGAL, Ana Maria. **A formação do Eu (moi) em Lacan.** Disponível em: http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/ana_sigal.htm. Acesso em 26 de novembro de 2008.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão Corporal na Pré Escola**, São Paulo: Summus, 1987.

THIS, Bernard. **O Livro de Ouro da Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editouro, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. 1. ed – 16. reimp. – São Paulo : Atlas, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação : a observação**. Brasília: Líber livro, 2007.

VERÍSSIMO, Maria De La Ó Ramallo; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa. **Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n2/04.pdf>. Acesso em 26 de fevereiro de 2010.

WINNICOTT, D. W. **Criança e o seu Mundo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

WINNICOTT, D. W. **La Família y el Desarrollo del Individuo**. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1967.

WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: Artmed, (1979; 1983).

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

WEIL, Pierre. **Relações Humanas**. 29 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1975

ZATZ e colaboradores. **Brinca Comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos**. São Paulo: Marco Zero, 2006.

Anexos

RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a diretora

Anexo 02 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de utilização das fotografias

Anexo 03 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para monitora

Anexo 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para coordenadora pedagógica

Anexo 05 – Cronograma de Execução

Anexo 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, abaixo subscrita, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de colaboradora, que autorizo a utilização das informações por mim prestadas, à pesquisadora e autora da dissertação de mestrado Patrícia Dias dos Santos Leda. O instrumento utilizado tem por finalidade fornecer dados para a dissertação intitulada: O Brincar na Creche: uma Leitura com Ênfase no Aporte Psicanalítico, trabalho este em processo de desenvolvimento sob a orientação da Profª Drª Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida – Área de Concentração: Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa: Educação e Subjetividade do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, de maio de 2009.

Diretora da Creche Pesquisada
(Assinatura)

Anexo 02 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, abaixo subscrita, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de colaboradora, que autorizo a pesquisadora e autora da dissertação de mestrado Patrícia Dias dos Santos Leda, a confecção e posterior utilização de fotografias produzidas nesta instituição, com a finalidade de ilustrar a dissertação intitulada: O Brincar na Creche: uma Leitura com Ênfase no Aporte Psicanalítico, trabalho este em processo de desenvolvimento sob a orientação da Profª Drª Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida – Área de Concentração: Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa: Educação e Subjetividade do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, de maio de 2009.

Diretora da Creche Pesquisada
(Assinatura)

Anexo 03 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, abaixo subscrita, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de colaboradora, que autorizo a utilização das informações por mim respondidas em questionário como também de minha memória educativa à pesquisadora e autora da dissertação de mestrado Patrícia Dias dos Santos Leda. O instrumento utilizado tem por finalidade fornecer dados para a dissertação intitulada: O Brincar na Creche: uma Leitura com Ênfase no Aporte Psicanalítico, trabalho este em processo de desenvolvimento sob a orientação da Profª Drª Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida – Área de Concentração: Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa: Educação e Subjetividade do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, de maio de 2009.

Monitora da Creche Pesquisada
(Assinatura)

Anexo 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, abaixo subscrita, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de colaboradora, que autorizo a utilização das informações por mim respondidas em questionário à pesquisadora e autora da dissertação de mestrado Patrícia Dias dos Santos Leda. O instrumento utilizado tem por finalidade fornecer dados para a dissertação intitulada: O Brincar na Creche: uma Leitura com Ênfase no Aporte Psicanalítico, trabalho este em processo de desenvolvimento sob a orientação da Profª Drª Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida – Área de Concentração: Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa: Educação e Subjetividade do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, de maio de 2009.

Coordenadora Pedagógica da Creche Pesquisada
(Assinatura)

