

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Fátima Cleonice de Souza

**O LUGAR DO BRINCAR DOS BEBÊS,
UMA REFLEXÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO**

Santa Cruz do Sul, maio de 2010

Fátima Cleonice de Souza

**O LUGAR DO BRINCAR DOS BEBÊS,
UMA REFLEXÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa - Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra.Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul, maio de 2010

Fátima Cleonice de Souza

**O LUGAR DO BRINCAR DOS BEBÊS,
UMA REFLEXÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa - Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra.Sandra Regina Simonis Richter
Professora Orientadora

Prof. Dra. Maria da Graça Souza Horn

Prof. Dra. Betina Hillesheim

Prof. Dra. Nize Maria Campos Pellanda



*À minha filha Clara Valentina, meu melhor laboratório,
constante inspiração*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da Vida nos encontros e desencontros...

A meus pais, pela infância que me proporcionaram, pelo apoio em todos os momentos, pelo amor suficientemente bom e incondicional.

A minha irmã Clarice, pelo amor nos cuidados com a minha filha, permitindo que eu concluísse a dissertação.

A meu esposo Claus, onde me perco e me encontro por acreditar nos meus e nossos sonhos.

À minha orientadora Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter, por sua competência e pela confiança em mim depositada.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação: UNISC, pela oportunidade de aprendizado.

A todos os meus amigos, colegas e professores, que de certa forma contribuíram para a realização deste trabalho.

À Diretora, funcionários e crianças do EMEI Margarida Aurora, por terem me acolhido de forma tão carinhosa.

Aos meus pacientes, com quem aprendo sempre mais a cada dia.

SLEEP

*Let down your tap root
To the center of your soul
Suck up the sap
From the infinite source
Of your unconscious
And
Be evergreen**

(WINNICOTT, D. W., 1983)

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

RESUMO

Esta dissertação realiza uma abordagem exploratória em torno do lugar do brincar nos bebês a partir da permeabilidade entre diferentes campos do saber, com o objetivo de afirmar a necessária aproximação entre adultos e bebês enquanto encontro fundamental nos ambientes coletivos de aprendizagem. Trata-se de aproximar psicanálise e educação para problematizar a generalizada desconsideração pelo brincar dos bebês e sua ação autônoma na atual sociedade de consumo. O estudo parte dos conhecimentos da psicanálise, fundamentados na relação mãe-bebê em Donald Winnicott, para apontar tanto o equívoco psicanalítico de deter-se no brinquedo e não na criança que brinca quanto no equívoco educacional de considerar que devemos ensinar as crianças a brincarem. O que a psicanálise e a educação esquecem é a potencialidade lúdica de interação dos bebês quando estes nos mostram a força criadora que pode emergir da experiência cultural de brincar. Esquecimento que se agrava na sociedade de consumo pelo desencontro entre crianças pequenas e adultos, promovido pela desconsideração ao brincar como espaço de ilusão: espaço potencial ou intermediário que é o lugar do brincar na criança, ou seja, da complexidade de seu *fazer*. A filosofia contribui para recuperarmos este lugar do jogo, ao expandir a visão sobre os processos sensíveis de aprender a decifrar e interpretar o vivido e permitir a compreensão da experiência de brincar como o lugar onde se instaura a potência criadora, lugar cultural que pode ser o ponto de encontro também entre adultos e crianças na educação.

Palavras-chave: Brincar, bebês, ação autônoma, educação da infância

ABSTRACT

The present dissertation takes an exploratory approach to examine play among babies from the overlapping between different fields of knowledge in order to assert the need of a close relationship between adults and babies in collective learning environments. Psychoanalysis and education are addressed to discuss the widespread disregard for the play of babies and its autonomous action in the modern consumer society. The present study is based on the knowledge of psychoanalysis on the mother-infant relationship described by Donald Winnicott, pointing to both the psychoanalytic misconception to focus on the toy rather than the playing child and the educational misconception that we should teach children to play. Psychoanalysis and education are both overlooking the potential ability of ludic interaction of babies when they show us the creative force that can emerge from the cultural experience of playing. This ability is further overlooked in a consumer society due to divergent stands between young children and adults. The latter disregard the play as a space of illusion, an intermediary or potential space that is the place of playing of the child, and thus disregard the complexity of its *making*. Philosophy has helped us reclaim this space for game by broadening our view of the sensitive processes of learning to decipher and interpret what we experience **and** enabling us to understand the experience of playing as the space where the creative power develops, a cultural space that can be also a point of convergence between adults and children in education.

Keywords: Playing, babies, autonomous action, education of children

SUMÁRIO

A PESQUISADORA E OS BEBÊS.....	11
INTRODUÇÃO.....	18
1 A PESQUISA EDUCACIONAL COM BEBÊS.....	21
1.1 Dimensionando o lúdico.....	27
1.2 O poder de interação dos bebês.....	29
2 O LUGAR DO BRINCAR DOS BEBÊS NA PSICANÁLISE.....	37
2.1 Teoria de Winnicott	37
2.1.1 Espaço potencial.....	37
2.1.2 Objeto transicional.....	41
2.1.3 O brincar e a criatividade.....	46
2.2 O brincar como técnica terapêutica.....	48
3 O LUGAR DO BRINCAR DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO.....	52
3.1 Os bebês e as crianças pequenas não sabem brincar.....	52
3.1.1 Isadora, o pote e eu.....	55
3.1.2 Ação autônoma.....	58
3.1.3 Educar bebês na creche.....	59
3.2 Aprender brincando.....	61
3.2.1 Adulto e bebês: um jogo de interações.....	61
3.2.2 Ambiente suficientemente bom.....	63
3.3 A creche como ambiente coletivo de aprendizagens lúdicas.....	66
3.3.1 Explorando os limites.....	67
3.4 O adulto como co ator ou como ator.....	69
3.4.1 Direcionando o brincar: o adulto como ator.....	69
3.4.2 Brincar de faz de conta.....	73
3.4.3 O adulto como co autor.....	74

4 O ESPAÇO E O LUGAR DO BRINCAR NA SOCIEDADE DE CONSUMO.....	79
4.1 Sociedade de consumo x Espaço potencial.....	79
4.1.1 Novos lugares.....	79
4.1.2 O desencontro.....	80
4.1.3 Novos desejos.....	83
4.1.4 A infância perdida.....	85
4.2 Imaginação criadora	88
4.2.1 Filosofia e psicanálise.....	89
4.2.2 Brincando de ser artista.....	91
5 PARA NÃO CONCLUIR.....	96
5.1 Buscando o encontro.....	97
5.2 O lugar do encontro.....	99
5.3 Promovendo outros encontros.....	101
5.4 Recuperando a infância.....	102
REFERÊNCIAS.....	105

A PESQUISADORA E OS BEBÊS

A criança sempre esteve em primeiro lugar nos meus estudos. Talvez, porque me encantasse, dentre inúmeros fatores, com sua espontaneidade, com sua incansável busca, com seu prazer nas pequenas conquistas. Admito, a cada dia que vou aprendendo o quanto é maravilhoso estar neste mundo e entrar no mundo da infância, pois só acolhendo a criança que fomos, e a criança que somos, poderemos compreender, apreender e sintonizar com a criança que convivemos.

Minha trajetória aproximou-me de crianças da fase inicial de vida até a idade em que passam para o mundo dos adultos, sendo desvinculadas do seu Pediatra, como se isto representasse o final da infância. Lembro-me de adolescentes constrangidos no consultório por serem muito grandes no meio de todos aqueles brinquedos e que, com vergonha, compartilhavam a vontade de ainda brincar ou “confessavam” que, a portas fechadas, permitiam descer os carrinhos ou bonecas do armário. O que diriam os colegas?

Sempre estive em uma posição confortável, podendo perpetuar a minha infância neste mundo que escolhi, com direito a sentar no chão e elaborar mil histórias. Com certeza a minha infância foi repleta de bons momentos e a criança que fui continua integrando o meu viver. Brincar era o nosso direito, tudo era diversão, tínhamos o mundo no nosso quintal e a rua como extensão dos nossos limites.

Desde os tempos de formação acadêmica, há cerca de 20 anos, quando a Pediatria já exercia fascínio sobre mim, era muito prazeroso conversar com os bebês. As mudanças no tom de voz, os gestos e caretas, configuravam uma brincadeira e uma comunicação, na qual era imprescindível a sintonia e o ritmo para acontecer o entendimento. Isto chamava a atenção e provocava comentários de colegas. Diziam, com espanto, que eu conversava com os bebês como se eles me entendessem. Nunca tive dúvidas de que estávamos nos comunicando, mas foi através do Dr. Salvador Célia¹, Psiquiatra Infantil falecido recentemente, que entrei de forma mais consistente neste universo constituído pelo bebê e suas interações no

¹ Salvador Célia idealizou a Semana do Bebê, realizada em Gramado, que está em sua 10ª edição e que acabou adotada em outras cidades. No evento, um dos principais focos de estudo do psiquiatra era colocado em prática, o reforço do apego entre mãe e bebê. Para ele, essa ligação podia aumentar a resiliência da criança e do futuro adulto, termo oriundo da Física, mas que foi adotado para descrever a capacidade de resistir aos impactos negativos da vida.

mundo e com o mundo. Salvador Célia foi uma destas pessoas grandiosas e humildes, agregadoras, preocupado com a promoção da saúde mental pelos diferentes profissionais. Sua vida era o seu trabalho. Comecei a familiarizar-me com autores como John Bowlby, Bertrand Cramer, Terry B. Brazelton, Renè Spitz, Donald Winnicott, entre outros. Tive o privilégio de conhecer Terry B. Brazelton² e Bertrand Cramer³.

Pelos caminhos que fui escolhendo, aproximei-me de outras pessoas interessantes e interessadas nos bebês que consideram esta fase como sendo a base do psiquismo e de toda as relações futuras, devendo o trabalho de prevenção da saúde ser iniciado já com as gestantes. O atendimento pode ser, portanto, integral, envolvendo os cuidadores, o meio em que está inserido este bebê e uma equipe multiprofissional. Há que haver diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Em 1992, realizei um trabalho no Curso de Saúde Mental do Instituto Léo Kanner, sob supervisão do Dr. Salvador Célia, no qual entrevistei mães de recém nascidos e funcionários do berçário. Naquela época, os recém nascidos ficavam no berçário por várias horas, às vezes por mais de 12 horas, para que as mães pudessem recuperar-se do trabalho de parto. Chamou-me atenção, na época, o fato da maioria dos participantes pensar que estes bebês não enxergassem e, mais impactante ainda, é constatar que, transcorridos todos estes anos, suas potencialidades ainda são desconhecidas ou desprezadas. Muitos continuam desconsiderando todo potencial que um recém nascido possui desde os primeiros minutos de vida. São mitos que cercam os bebês: a impotência, a incapacidade, a passividade. A interação nos primeiros minutos e horas de vida é negligenciada e muitas vezes, perdida. Momentos preciosos que, como profissional, procuro ressaltar e informar, fortalecendo assim, os laços de apego nesta família em formação.

² T. Berry Brazelton, fundador da Unidade de Desenvolvimento da Criança no Hospital da Criança de Boston, é professor emérito de pediatria na Escola de Medicina de Harvard. Professor de Pediatria e Desenvolvimento Humano na Universidade Brown, ele também é ex-presidente da Sociedade para Pesquisa e Desenvolvimento da Criança e do Zero a Três (BRAZELTON, 2002).

³ Bertrand Cramer, médico, formado pela Universidade de Genebra, psiquiatra infantil e psicanalista. Autor de vários trabalhos traduzidos para o Brasil. Dentre suas ideias mais importantes, destaca-se a compreensão de como as comunicações entre pais e bebês afetam este último (CRAMER,1993).

Dr. Berry T. Brazelton (1995), pediatra e psiquiatra infantil criou uma escala para avaliar as capacidades do recém-nascido e participei do curso para formação de treinadores que é difundido por todo o mundo. Ele orienta que o exame seja feito na presença dos pais para que percebam o potencial que seu filho já manifesta no início de vida, aumentando o vínculo necessário para que esta relação flua com naturalidade. Este potencial inclui a capacidade de ação, que é o brincar, o fazer.

Segundo Winnicott (1971), a brincadeira começa no espaço de interação formado entre o bebê e a mãe ao qual denominou *espaço potencial*. Lins (1998) comenta que Winnicott, em seu artigo sobre os fenômenos transicionais em 1951 introduziu a ideia de um momento a partir do qual a capacidade para brincar se instaura: o momento da concepção do objeto, da ilusão de onipotência permitida ao bebê pela adaptação quase perfeita da mãe a suas necessidades.

Os anos foram passando e resolvi fazer especialização em Psicoterapia da Infância e Adolescência por ter observado e constatado a importância entre os fatores emocionais e o contexto em que a criança está inserida no aparecimento de sintomas físicos. As crianças reagem com o corpo, expressando nele o que não está bem, o que não conseguem ou não podem falar e, muitas vezes, isto é reflexo de suas interações. Por exemplo, o choro de um bebê com diagnóstico de “cólica”, pode representar sua tentativa de estimular uma mãe deprimida.

Tive a oportunidade de fazer Observação da Relação Mãe-Bebê (ORMB) pelo Método Esther Bick⁴. Pelo período de um ano acompanhei um bebê e sua família, observando-o semanalmente pelo período de 1 hora. Éramos orientados a não interferir, não interagir, apenas observar e posteriormente relatar no grupo de supervisão as anotações minuciosamente feitas. Hoje percebo quanto esforço fazia para não expressar minhas emoções e, mesmo assim, era descoberta pelo bebê ou não continha meu encantamento com suas façanhas, pois eu fazia parte do contexto. Era impossível não fazer parte daquele espaço, no qual eu era constantemente solicitada a participar da brincadeira. Como não responder?

Nessa experiência, foi surpreendente observar as ações e descobertas dos bebês, os momentos de superação quando ele admirava-se com as conquistas, a persistência, a alegria, o aprendizado. Foi uma experiência enriquecedora, além da postura mais passiva que tive que aprender a tomar, sendo paciente, sem interferir.

⁴ A prática de observação de bebês foi incluída por Esther Bick, em 1948, como parte do curso de formação para psicoterapeutas de criança na Clínica Tavistock, em Londres. Em 1960 foi incorporado ao plano de estudos no Instituto de Psicanálise de Londres (CARON, 2000 p.9-18).

Para mim, prestar atenção aos detalhes, às expressões, às mudanças de tom deste pequeno ser que a cada semana ampliava seu mundo de descobertas e ia constituindo-se, foi o mais importante. Um dos objetivos era tentar entender os aspectos inconscientes do comportamento e padrões de comunicação, o desenvolvimento da relação entre o bebê e o meio ambiente, mas entender os sentimentos despertados em mim também foi fundamental. Passei a ver coisas que antes não via, a enxergar de outra maneira, a entender com mais clareza a comunicação sem palavras e isto é muito importante. Penso que deve ser familiar aos profissionais, sejam da saúde ou da educação, que têm, sob sua responsabilidade bebês e crianças pequenas. É preciso sintonia como na dupla mãe-bebê e isto envolve empatia, disponibilidade e percepção, enquanto qualidades que podem ser desenvolvidas na interação. O conhecimento das potencialidades dos bebês permite uma forma diferente de olhá-los e de entendê-los.

Apoderei-me então do brincar como técnica na Psicoterapia. O uso que se faz do brincar nas sessões é universalmente aceito desde 1923, quando Melanie Klein afirma sua posição de que o brincar é o método que possibilita a condução do processo psicanalítico com crianças, isto é como precondição para que este possa se realizar (ROZA, 1999 p. 120). Já Winnicott (1971) imprime importância muito maior ao brincar: não só é prioritário como técnica da consulta, mas também na constituição do ser e na sua forma de viver.

Nestes anos de trabalho, aproximei-me de crianças em sofrimento físico e psíquico de diferentes níveis e gravidade, mas também de crianças saudáveis e de famílias em formação. Observava nos atendimentos que a criança, seja qual for sua idade, estabelece contato com o olhar, expressando-se por movimentos do corpo, sons ou uma simples batida na mesa, aguardando a interação. Quando ocorre uma resposta, uma batida no mesmo ritmo, um sorriso, uma palavra, um olhar, uma mudança na expressão, inicia-se uma relação de confiança, que vai progredindo em um crescendo, permitindo uma intrusão, um toque que não é sentido como invasivo ou agressor. Sinto-me autorizada a prosseguir na consulta, nesta experiência sempre nova dada pelo brincar.

Winnicott (1971), comentando sobre suas convicções, diz que seu interesse pela brincadeira, no relacionamento de confiança que pode desenvolver-se entre o bebê e sua mãe, sempre constituiu característica de sua técnica de consulta, como destacou em seu primeiro livro escrito em 1931.

Como Pediatra sou também educadora. Esta considero a função mais nobre da Pediatria: estar à disposição dos pais, principalmente no período inicial da vida de seus filhos, desta nova família em formação para auxiliá-los, reforçando suas potencialidades e as do recém-nascido. Quando distúrbios no vínculo da mãe com seu bebê são identificados precoce e adequadamente considerados, darão um novo rumo a esta relação. É preciso aprender a ver o que está por trás do motivo da consulta, muitas vezes a criança é porta voz de um desajuste nas relações familiares e mostra no corpo o que não está bem em casa. Talvez, por este motivo, muitos pediatras envolvam-se também com a psiquiatria infantil e a psicanálise. Para mim foi uma necessidade.

O prazer que sinto na minha atuação profissional levou-me a optar também pela docência no curso de Medicina, na área de Pediatria, e foi assim que cheguei ao Mestrado em Educação: para qualificar-me. Procuro compartilhar com meus alunos meu encantamento com os bebês. Salvador Célia sempre se empenhou para que os estudantes de Medicina comesçassem seus estudos interagindo com os bebês, com a vida, e não somente com os cadáveres, com a morte. Penso que conseguiu. Emmi Pikler, pediatra e com licenciatura em pediatria nos anos 20 do século passado em Viena, considerava que os jovens médicos e futuros pediatras tinham que aprender, em primeiro lugar, a atender os bebês e as crianças pequenas e, mais especificamente, a fazê-lo da maneira menos desagradável possível para a criança (FALK, 2004).

É desafiador trabalhar com bebês e crianças pequenas. É preciso conhecê-los, entender as mensagens somatossensoriais, a linguagem corporal, acolher os cuidadores. É desafiador transmitir este mundo para os estudantes de medicina, também futuros cuidadores, no início de sua formação, quando muitas vezes a tecnologia e a comunicação verbal dominam os interesses acadêmicos.

Foi preparando uma palestra sobre criança hospitalizada e revisando alguns autores que voltei à Winnicott e à importância atribuída ao brincar. O brincar terapêutico e as brinquedotecas nos hospitais são amplamente estudados e poucos têm dúvida de seus benefícios. Só que o brincar, para Winnicott, é mais do que uma forma de elaboração das angústias, medos e dúvidas. A origem do brincar e sua relação com a criatividade são conceitos que exigem ser difundidos, por sua importância na constituição do ser e na sua forma de viver.

A teoria condiciona e conduz o olhar. Escolhi estudar Winnicott, inicialmente, pela importância que ele confere ao desenvolvimento emocional com ênfase na relação mãe-bebê. Acompanhando famílias em formação, faço das teorias deste autor e de outros, como T. Berry Brazelton, o meu dia-a-dia, sendo o suporte, para as orientações e apoio que procuro aliar à experiência. Não devemos ter a pretensão de ensinar as mães a serem mães, mas podemos reforçar atitudes positivas e, principalmente, formar uma relação de confiança; só assim, conseguiremos a sintonia necessária para que sejamos entendidos e que os entendamos. Nas palavras de Tizard (1981), comentando Winnicott, “dizer que ele compreendia as crianças parece-me soar falso e algo padronizado; na verdade as crianças o compreendiam e ele era um a mais com elas”.

Nas disciplinas da Pós Graduação estabelecendo interlocuções com outros autores e outros conceitos, fui ampliando e modificando as concepções, encontrando o meu lugar como pesquisadora, mas sempre tendo como foco principal o brincar na perspectiva de Winnicott. Em um primeiro momento, tive a intenção de frisar a necessidade vital do brincar, mas seria repetitiva. Esforcei-me, então, por relacioná-lo com a aprendizagem por estar desenvolvendo o estudo na área da Educação. É claro que não consegui separar a pesquisadora da área da educação e a da área da saúde, pois está tudo integrado em mim. Para abordar o lugar do brincar e encontrar a metodologia foi necessário primeiro entender o meu lugar neste processo.

Essa breve apresentação dá algumas pinceladas sobre a minha trajetória profissional até aqui. Depois de um tempo considerável de estudos e elaboração das leituras e reflexões, tendo esta vivência e estes conceitos como integrantes da minha rotina, foi impactante ouvir de uma pedagoga, em uma reunião da Escola de Educação Infantil⁵, para pais em uma Pré Escola que “as crianças não sabem brincar, precisamos ensiná-las” e da Psicanalista da escola afirmar que “as crianças nascem como uma folha de papel em branco”. Isto foi exposto como verdade e não questionado por um grupo grande de pais e educadoras que aceitou e, calando, consentiu. Estas duas frases serviram de provocação para que eu prosseguisse estudando o tema a partir de duas perguntas: Como considerar a criança pequena um ser passivo? É necessário ensinar a brincar? O encontro com a Escola de

⁵ Escola de Educação Infantil, enquanto 1ª etapa da Educação Básica, é composta pela creche (0-3 anos) e pela Pré-Escola (4-6 anos), conforme LDBEN 9394/96 art. 30

Educação Infantil motivou-me a prosseguir e deu novo rumo a minha caminhada. Precisei de um tempo de enclausuramento, já que não posso deixar de ser pediatra, terapeuta, professora nem mãe, neste enriquecedor momento da escrita. Assim fui transformando, deletando, acrescentando, modificando os parágrafos e, ao mesmo tempo, constituindo-me, modificando-me, vendo mais longe, vendo o que não via, não com outros olhos, mas com outro olhar, mais complexo, mais abrangente, simplesmente diferente.

INTRODUÇÃO

Para propor uma reflexão sobre o lugar do brincar na primeira infância, destaco a pesquisa educacional com bebês traçando o caminho por mim percorrido.

Justifico a escolha dos autores e a metodologia empregada. Amplio o conceito de brincar no tópico dimensionando o lúdico fazendo uma breve interlocução com outros autores como Verden Zöller (2004). Discuto o poder de interação dos bebês trazendo diferentes áreas como psicologia, psicanálise, pediatria, biologia e fisiologia. A permeabilidade entre estas disciplinas é necessária para realizar a complexa aproximação ao poder lúdico dos bebês e para aprender com eles (CUNHA, 2001).

No 2º capítulo, trago o Brincar na Psicanálise iniciando com a teoria de Winnicott (1971), através de seus estudos da relação mãe bebê e destacando a relação do brincar com a criatividade. Winnicott (1971) coloca o bebê, desde os primeiros dias de vida, como fundamental na condução deste processo. Termino a primeira parte com o brincar como terapêutica, trazendo o lugar dado ao brincar na sessão de psicoterapia.

No próximo, avanço com considerações sobre o lugar do brincar na educação dos bebês e crianças pequenas, considerando que a provocação partiu de uma Pré-Escola. Com os autores escolhidos e a metodologia empregada, realizo uma reflexão sobre o comentário da educadora que me perturbou: “As crianças não sabem brincar, precisamos ensiná-las”. Devemos ensinar as crianças a brincarem? Para insistir na importância das interações (e não da ação dirigida), abordo a ação autônoma da criança e a interferência do adulto, reforçando com conceitos de Winnicott (1971) sobre espaço potencial e confiança. Sigo o diálogo com educadores italianos como Bondioli e Mantovani (1998), com a inglesa Janet Moyles⁶ (2006) que relaciona o brincar com a aprendizagem, assim como a experiência da húngara Emmi Pikler⁷ que nos anos 60 revolucionou a noção de cuidado nos três primeiros anos. Para argumentar a inseparabilidade entre aprender e brincar, no tópico Aprender brincando, além dos autores já mencionados, aproximo a teoria de Winnicott (1971) à Maturana (1998, 2001) e Moraes (2003), reforçando a importância das emoções e dos relacionamentos nos processos de aprendizagem. No tópico seguinte falo da creche como ambiente coletivo de aprendizagem e finalizo este capítulo afirmando a participação do adulto, sua intervenção, seu papel no brincar e nos processos de aprender. O adulto participa como coautor, seja na Pré-Escola, na creche, no consultório, no hospital, ou mesmo no convívio com

⁶ Professora titular de educação na University of Leicester.

⁷ In Falk, 2004.

nossos filhos, só que, muitas vezes, este adulto intervém no jogo exclusivamente para guiar e controlar as atitudes e o uso que as crianças fazem dos objetos sem participar da criação nem do desenvolvimento da atividade lúdica.

Após esta aproximação aos questionamentos iniciais, para destacar a responsabilidade do adulto no brincar infantil, afirmo a importância da dimensão lúdica no viver, para a vida em si e para a cultura, através de uma reflexão sobre o lugar do brincar na sociedade de consumo. Apoio-me nos estudos de Lúcia Rabello de Castro (1998) e Solange Jobim e Souza (1994) para discutir como a cultura do consumo promove mudanças nas subjetividades. Convido a uma reflexão sobre o brincar na atualidade, como interferimos no viver das crianças ao apresentarmos uma realidade na qual parece que nada é suficiente. Em contraponto, trago o pensamento de Gaston Bachelard (2006) e Fayga Ostrower (1987) que, dialogando com Winnicott (1971) apontam a força criadora que temos e que pode emergir nos modos mais adversos reafirmando o conceito do brincar como fazer e sua importância vital na constituição de cada um no coletivo. Viver criativamente supõe uma forma saudável de transformar o viver.

O brincar é um tema amplo, complexo e apaixonante. Percorri diferentes áreas e os mais diversos autores e pensadores para melhor compreensão dos bebês, para abarcar a complexidade de um sistema ainda pouco explorado na educação. Os bebês nos interrogam e exigem respostas. Implica não limitar-se a admitir sua demanda, a não limitar-se a escutar, mas a responder a sua demanda:

El outro se expresa y yo no me limito a admitir su demanda, no me limito a escuchar su demanda, sino que soy respuesta a su demanda. Éste es El gran principio ético: La responsabilidad. La responsabilidad quiere decir respuesta a otro que apela a mi, que me cuestiona. (...) Se trata de una respuesta atenta con La demanda Del otro, una respuesta que se ofrece sin esperar nada a cambio. (MÉLICH y eds, 2001, p.29).

Uma abordagem multidisciplinar não é suficiente, é preciso romper as barreiras disciplinares e promover uma interlocução entre os diferentes campos do conhecimento se quisermos nos aproximar do problema contemporâneo posto pela educação de bebês. É inadmissível que a teoria da *tabula rasa*⁸ ainda seja aceita e

⁸ *Tabula* se refere a uma superfície de pedra para escrever, *Rasa*, feminino de *Rasus*, significa apagado, i.e. “em branco”.

sirva de base para educação de crianças pequenas. É necessário, na educação infantil, optar por uma ética da responsabilidade.

Talvez, o que esteja faltando, seja um ponto de união entre estas diferentes áreas do conhecimento e a necessidade de nos encontrarmos nele com os bebês e as crianças também na educação. Onde se dará este encontro?

Deixo reflexões a serem ainda exploradas, interrogações a serem ainda formuladas. Tanto na área da Psicanálise como na área da Educação, na sociedade contemporânea, em nossas casas, com nossos filhos, talvez seja importante observarmos mais como eles brincam, reaprendermos com eles a brincar. Espero compartilhar estas ideias com educadores e pesquisadores interessados pelas questões da infância.

1 A PESQUISA EDUCACIONAL COM BEBÊS

A pesquisa educacional com bebês é um campo em constituição na academia. São poucos os debates em torno da ação educativa na creche. O bebê apresenta uma radical integração entre corpo e mente e nos coloca diante do desafio de reintegrar o que foi fragmentado pela modernidade.

Nessa perspectiva, torna-se relevante trazer a teoria de Winnicott sobre o brincar para área da Educação e procurar o pensamento de alguns educadores para entender o posicionamento das profissionais na reunião da Escola de Educação Infantil, profissionais com as quais bebês e crianças pequenas passam várias horas do seu dia. Parto da seguinte questão: As crianças precisam ser ensinadas a brincar? Com estas perturbações, sinto-me desafiada e autorizada a transitar por uma área menos familiar, trazendo um olhar diferente, assim como autores variados, pois é uma necessidade para entender a complexidade dos bebês. Cunha (2001), diz que o pensamento científico contemporâneo tem se caracterizado por aumentar o contato entre as diferentes áreas do conhecimento criando maior permeabilidade entre as disciplinas a fim de entender estruturas e sistemas complexos como, por exemplo, o sistema nervoso central, a função mental e o comportamento de interação da mãe com o bebê.

Brazelton (1990) consegue transmitir sua paixão pelo estudo dos bebês. Quando o conheci e perguntei-lhe de onde tirava tanta energia com seus 80 anos, respondeu-me sorrindo que era do nosso olhar. Falou de reciprocidade, sintonia, cumplicidade. Ele brincava com as palavras, assim como com os bebês, transmitia felicidade, integração do que falava e fazia com a pessoa que era. Imagino uma semelhança até física entre ele e Winnicott que também foi uma destas pessoas que era sua própria teoria. Mesmo com seus estudos e trabalho na área da Psicanálise nunca deixou de ser Pediatra. Fiquei contagiada com o entusiasmo destes dois pesquisadores e com a densidade de seus posicionamentos, ao mesmo tempo, com sua humildade e simplicidade. Justifico assim a escolha destes autores para fundamentar este estudo, com quem aprendo mais a cada dia que leio e releio.

Winnicott, segundo Mello Filho (1989), teve uma família integrada e feliz, uma infância com liberdade para explorar todos os espaços disponíveis. Experimentou em seu lar uma segurança que se podia considerar como natural. Era deste lugar que falava. Seu livro mais fecundo e original, segundo comentário de vários autores, foi *O Brincar e a Realidade* que deu um fecho a sua obra em 1971.

Brazelton e Cramer (1992) trazem Winnicott ao afirmar que o bebê é essencialmente parte de uma relação: “Aquele que tenta descrever um bebê, logo descobre estar descrevendo *um bebê e mais alguém* (grifo seu). Um bebê nunca existe sozinho, mas é essencialmente um dos termos de uma relação”

(WINNICOTT, 1987). A afirmação é coerente com a origem latina da palavra brincar que é *vinculum* e quer dizer laço, algema e é derivada do verbo *vincire* que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se.

Afinal, qual é o lugar do brincar? Realizei um trabalho exploratório partindo destes questionamentos, tentando respondê-los, entendê-los, pois o que parecia óbvio para mim talvez fosse desconhecido para muitos educadores e profissionais que cotidianamente convivem com crianças pequenas. O lugar destes cuidadores é muito importante e espero que este estudo possa contribuir com ações educativas que considerem com mais atenção o encontro entre crianças e adultos e a importância do ambiente de confiança. O adulto é fundamental, mas não deve ser intrusivo a ponto de prejudicar a ação autônoma da criança. O ambiente interativo permite à criança descobrir, paulatinamente, o mundo em que vive, incluindo sua própria existência. Sem entender o lugar do brincar e sua importância em todo processo de viver, não há como proporcionar este espaço.

O brincar terapêutico é usado em hospitais para ensinar as crianças sobre os procedimentos a que será submetida, é uma forma de comunicação, tem uma finalidade. O brincar na área da Educação não é diferente, também tem uma finalidade, as crianças aprendem o que os adultos consideram que devem aprender, como sendo uma preparação para o futuro. Desde a creche o brincar, na maior parte do tempo, é dirigido. Ocorre uma pedagogização do brincar: a preocupação está mais relacionada aos resultados do que à promoção da autonomia e da exploração. Há muitas pesquisas com bebês no campo da Psicanálise, da Psiquiatria e da Psicologia. Há também estudos sobre o brincar na área da Educação, mas poucos sobre o brincar dos bebês. Vou deter minhas discussões no grupo de zero a três anos⁹ por ser o período fundamental na formação e constituição da condição humana como sujeitos potentes de emoções, de movimentos, de interações; condições muitas vezes esquecidas nos diferentes campos de saber.

Durante muitos anos, na educação brasileira, tratamos os conceitos de infância e crianças como semelhantes. Os estudos, no campo da história da infância, foram os primeiros a apontar a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram formulados em momentos distintos. Sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em mo-

⁹ Referências no texto a bebês e crianças pequenas

mentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade.

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BRASIL, 2009, p.22-23).

Os estabelecimentos de educação infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea. Para Kohan (2004, p.52) “infância é entendida em primeira instância como potencialidade”.

Em Pediatria, Murahovschi (2006) classifica como *primeira infância* o período compreendido do nascimento aos 2 anos de idade e *segunda infância* dos 2 aos 10 anos de idade. Conforme o período de crescimento, o mesmo autor divide em *período neonatal*: do nascimento aos 28 dias e *período da infância*: dos 29 dias aos 10 anos de idade, sendo que este último é subdividido em lactente: 29 dias aos 2 anos de idade; pré escolar: 2 a 7 anos e escolar: 7 a 10 anos.

Conforme documento do Ministério da Educação, práticas cotidianas para educação infantil (2009), *bebês* englobaria o grupo de crianças entre zero e 18 meses; *crianças bem pequenas* entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; *crianças pequenas* como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. A denominação de *crianças maiores* seria reservada para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos.

É preciso mais do que uma abordagem multidisciplinar para entender os bebês e suas relações, suas interações. Cunha (2001), diz que é preciso entrar num novo paradigma. Wilson (1998) estabeleceu a teoria chamada “consiliência” como sendo o primeiro pilar do novo paradigma. A abordagem consiliente propõe um encontro modificador, que funcione como um teste de percepção de realidade entre as partes, enquanto na abordagem multidisciplinar pode haver um trabalho conjunto e até próximo, mas há pouca permeabilidade das teorias como consequência dessa aproximação.

Não proponho uma nova teoria, nem afirmar o que é certo ou errado, muito menos transformar educadores em psicanalistas. Tenho como objetivo principal a abordagem consiliente, isto é, compartilhar alguns conhecimentos da psicanálise, principalmente em relação aos estudos de Winnicott sobre o brincar e suas implicações na autonomia, na criatividade e no conviver com educadores, profissionais fundamentais em sua responsabilidade em proporcionar este espaço aos bebês e crianças pequenas. Espero provocar reflexões, questionamentos, perturbações.

Predispor-se a escrever algo sobre bebês e crianças na área da educação é um desafio, especialmente para quem está distante do âmbito das Escolas de Educação Infantil. Porém, é essa distância que permite lançar interrogações. Decidi então, como parte da metodologia, realizar observação participante em uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede Pública. A observação foi realizada em uma sala do Maternal, composta por 12 a 15 crianças entre seis meses e 1 ano e oito meses de idade. As observações foram realizadas no período da manhã e eu mantinha um registro dos comportamentos e das interações, daquilo que “prendia” minha atenção, estando meu olhar voltado às crianças. Como eu estava mais livre para interagir do que quando fiz a observação de bebês, conforme já relatado, foi relevante esta interação, as trocas, o espaço criado entre eu e as crianças no qual podemos brincar: simplesmente pelo prazer de brincar. Para Minayo (2007 p.70), “o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.”.

Falk (2004) cita que, em 1946, Emmi Pikler, ao ser encarregada de organizar e dirigir o orfanato da Rua Lóczy, ensinava as jovens funcionárias contratadas sem formação profissional a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a entendê-las sem ter pressa e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais. Também orientava que mantivessem um registro individual de cada criança, tomando nota não apenas do peso de cada criança, de suas refeições, mas de tudo que lhe tivesse acontecido e de tudo que pode observar nela.

Não faço uma análise das interações das crianças na creche, recorro a alguns momentos registrados no diário de campo como “provocação”: interlocuções e reflexões. Como diz Faria (2002, p. 13), “tudo na pesquisa faz parte da pesquisa e deve ser considerado na análise, especialmente quando se trata de crianças”. Para

Ludke (1986), o que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito mais de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.

A escolha do tema se justifica pela constatação da desconsideração do brincar pelos profissionais que convivem com crianças pequenas, tanto na área da saúde como da educação, principalmente em relação à interação com bebês. Desta maneira, desconsideram também o potencial dos bebês e crianças pequenas em seu poder de ação autônoma.

A relevância social deste trabalho está em contribuir com argumentos aos profissionais da saúde, educadores e pais sobre o lugar que pode ocupar o brincar, para que respeitem a criança e compreendam o significado e a importância da ação de brincar sem intencionalidade, da dimensão lúdica do viver, do aprendizado, da criação e da constituição do sujeito nesta sociedade técnico-racional na qual o consumo é prioridade.

Aceitei o desafio, como pesquisadora, de escrever na 1ª pessoa, assumindo integralmente o que digito e escrevo, colocando-me entre as palavras. Fui explorando os autores, o meu ambiente escolar, profissional, familiar e as orientações acadêmicas. Na observação fui aumentando os questionamentos, enriquecendo as leituras, complementando, divertindo-me. Tive que relatar um pouco de mim, da minha trajetória para explicitar os caminhos que tomei, já que sou parte da pesquisa. Agrupei tudo e estas folhas são parte de todo este processo de minha transformação. Assim como meu trabalho não é mais o mesmo do início, também não sou mais a mesma pessoa. Aprendo muito a cada dia também com as crianças, que não são frágeis, podem suportar suas interrogações e suas expectativas diante do desconhecido ainda, desde que o adulto tenha coragem e confiança para acompanhá-los nesta aventura do humano. A criança nos desafia em nossa humana fragilidade diante do imprevisível que é viver. Elas estão comigo todo o tempo. Assim, desafio-o a iniciar esta leitura e espero que não só ao término, mas no percurso, eu provoque alguma perturbação e que o mobilize a comigo pensar a educação de bebês, a interação com bebês, o encontro entre adultos e bebês.

Para tanto, considero importante a aproximação entre a psicanálise e a educação de bebês e crianças pequenas. A intenção é destacar a responsabilidade das instituições voltadas para o atendimento da primeira infância, assim como o investimento na formação de profissionais sensíveis para compreenderem e acolherem seu papel na formação de um ambiente de fidedignidade onde possa

emergir o potencial criativo de cada criança no coletivo. Há que entender a dimensão lúdica e cultural do brincar: há pouca consciência do que tem realmente valor lúdico (HORTÉLIO, 2003).

Aprendo e muito com os bebês e crianças, com meus pacientes, mas a maternidade está sendo para mim o melhor aprendizado. Em primeiro lugar estou confirmando a importância e o prazer do brincar desde os primeiros dias de vida, de como temos que nos “entregar” ao faz de conta, de como é importante observar, mostrar-se interessado sem interferir no roteiro. É preciso parceria, comprometimento, há que saber compartilhar. Agora com três anos, minha filha está no auge do faz de conta, mas ela não faz de conta que é determinado personagem, ela é o personagem. Ler sobre isto é excelente, mas fazer parte do roteiro e da teoria é fantástico. Outro dia eu já havia voltado ao mundo das preocupações e na janta, perguntei se ela queria cenoura. Ela olhou-me séria e disse: - O Bolt só come osso. (esqueci que estávamos brincando que ela era o Bolt, ela ainda era o super-ção). Isto que é encantador e difícil, muitas vezes, o adulto entender, respeitar e participar.

A menina avoadada, personagem de Manoel de Barros em seus *Exercícios de ser criança* (1999), ao relatar as aventuras vespertinas nas quais se envolvia, mencionava um rio inventado que tinha de ser atravessado. Na travessia, o carro afundou e os bois morreram afogados. “Eu não morri”, afirma a menina porque o rio era inventado. Assim como a menina, fui inventando o modo de chegar ao meu intento: o curso foi móvel e mutante. Alterações foram necessárias e novas maneiras de continuá-lo foram criadas. Não me submeti a uma forma, afinal sou inventora do percurso. Se ler, bem como escrever, caracteriza-se pela construção de sentidos, então, poderemos elaborar um modo diferente de pensar a pesquisa e descrevê-la a nós mesmos como modo rigoroso de compartilhar aprendizagens e experiências de pensamento

1.1 Dimensionando o lúdico

A origem latina da palavra brincar é *vinculum* que quer dizer laço algema, união e é derivada do verbo *vincire* que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se (CUNHA, 1982). Nas principais línguas européias não possui um termo equivalente: os verbos

spielen (alemão), *to play* (inglês), *jouer* (francês) e *jugar* (espanhol) significam tanto brincar quanto jogar e são utilizados também para definir outras atividades como a interpretação teatral e musical. O termo *brincar* do português – oriundo do latim *vinculum*, possui uma especificidade que as palavras de outras línguas que o recobrem não apresentam.

Segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (1975), o termo brincar é definido em primeiro lugar como divertir-se infantilmente, entreter-se com jogos de crianças. O nosso termo jogar é extensivo tanto às definições de brincar quanto a outras atividades, de modo semelhante ao das línguas já mencionadas, sendo, contudo, mais frequentemente empregado para definir os passatempos e divertimentos sujeitos a regras.

O termo que possui maior abrangência é sem dúvida o *ludus*, do latim. Ele remete às brincadeiras, aos jogos de regras, às competições, recreação e deriva do termo lúdico, significando aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar. Considerando a aproximação entre brincar e vínculo, pensa-se logo no outro, na dupla, no contexto, na relação, na interação. Brincando eu prendo o outro, eu seduzo e encanto. Seduzindo eu brinco e o outro fica preso ao encantamento. Encantando eu algemo-o na brincadeira. Tudo é diversão. Não pretendo aqui abraçar toda esta significação, mas chamar atenção para o fato de que, da maneira como muitas vezes é usado, o termo brincar, pode não estar no seu devido lugar.

Winnicott insiste na importância de a análise do brincar não ser restringida ao conteúdo do jogo como é feito por muitos autores, e ressalta a necessidade de se falar dele no infinitivo. Brincar é antes de tudo um movimento, a ação de uma engrenagem que vai girar infinitamente no sentido de originar interpretações. Ao contrário de ser constituído pela realidade psíquica ele é o seu constituinte. O enunciado winnicottiano de espaço potencial – área onde o fenômeno lúdico se opera – diz respeito justamente à existência de uma região de potencialidades – universo simbólico – capaz de promover o estabelecimento das relações do sujeito com a realidade. Segundo Winnicott é no espaço potencial que se estabelece um “casamento” entre a realidade psíquica e a realidade externa, funcionando como um playground entre o subjetivo e o objetivo. O brincar, ao se processar nesse espaço, não é realidade psíquica nem realidade externa. É o encontro destas duas formas de realidade (ROZA, 1999, p.92).

O brincar é uma necessidade vital para o desenvolvimento assim como o sono e a alimentação. Brincar é atentar para o presente. Brinca-se, quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. O brincar nada tem a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. Nós, adultos, em geral não brincamos e, frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos.

Verden-Zöllner (1982), após uma longa pesquisa com bebês, conclui que as consciências, individual e social da criança, surgem mediante suas interações corporais com as mães, numa dinâmica de total aceitação mútua na intimidade do brincar. Revelou o papel fundamental que o brincar (em especial os jogos materno-infantis) tem na criança em crescimento também para o desenvolvimento de seu auto-respeito e auto-aceitação.

Segundo Ceccim (1997), a mágica das crianças no brinquedo é que elas não só imitam, elas se tornam aquilo que jogam, entram em zonas de vizinhança entre o que são e o que simulam nas brincadeiras. Para Roza (1999), as crianças transformam-se diante de nós em personagens heroicos, possuidores de superpoderes ou em monstros ou vampiros. Alternam-se em diferentes momentos, convivendo nos roteiros do faz de conta e possibilitando o exercício de uma série de existências.

Este estado lúdico é o mesmo que leva o artista à produção de arte, a entrar em zonas de indiscernibilidade entre o racional e o sensível. O artista só pode tornar visíveis as sensações que ele mesmo experimentou. A simulação da criança é o aprendizado que os artistas entendem e que os adultos deviam se permitir para produzir a própria vida da mesma maneira que o artista produz suas obras de arte.

É da criança produzir a vida, seu desígnio é crescer, desenvolver-se, inventar figuras para ser, abandonar estas figuras, inventar novas, experimentar personagens de maneira que aprenda sobre si, seus afetos e seu poder de vida, experimentar amigos imaginários para experimentar o desafio à lógica racional e aos valores morais e explorar o mundo com expedições cartográficas.

No brinquedo a criança pode imaginar comportamentos, atuar experiências vividas e investir em ações competências mais avançadas do que as que consegue agir cotidianamente. Efeitos de subjetividade emergem destas experiências.

Conforme Verden-Zöllner (1982), brincadeira é toda atitude vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática. Deixamos de brincar quando perdemos a inocência e a perdemos quando deixamos de atentar para o que fazemos e voltamos nossa atenção para as consequências de nossas ações – ou para algo além delas-, enquanto ainda estamos no processo de realizá-las. Adquirimos consciência individual e social por meio da consciência corporal operacional. Esta, por sua vez, é por nós, adquirida no livre brincar com nossas mães e pais ao crescermos na intimidade de nossa convivência com eles. Perdemos nossa consciência social individual à medida que deixamos de brincar. E assim transformamos nossas vidas numa contínua justificação de nossas ações em função de suas consequências, num processo que nos torna insensíveis em relação a nós mesmos e aos demais.

Roza (1999), compara a capacidade surrealista de lidar com as coisas, tão frequente na infância, à mudança do estado mental, que semelhante ao que acontece na mente de um jogador, transforma-o magicamente. Somente num segundo momento os objetos e o mundo são transformados funcionalmente, em sequência à metamorfose do jogador: um pedaço de madeira só é convertido em uma espingarda porque a criança já se transformou num soldado. “Através do jogo o homem pode viver a experiência de uma criação particular: ali todas as possibilidades se lhe oferecem, ele pode ser tudo” (ROZA, 1999, p. 40).

1.2 O poder de interação dos bebês

Os bebês nos mostram o que há de mais complexo no ser humano. Não nascem como uma *folha de papel em branco*. Desde os primeiros minutos de vida, podemos identificar movimentos, ações e reações que indicam sua autonomia, sua adaptação, sua busca por um relacionamento. Não estando nosso olhar dirigido, talvez o bebê o busque ou talvez percamos a oportunidade desta primeira interação.

Donald Winnicott dedicou grande parte de seus estudos às condições necessárias e envolvidas na formação do psiquismo com ênfase ao período inicial de vida. Valorizou a participação do bebê, dotado de atributos, o considerou capaz de comandar a relação com sua mãe, assim como influenciar o seu meio.

Na década de 40, Bowlby já escrevia sobre a relação entre separações prolongadas da figura materna e o desenvolvimento de um caráter especial. Em

1969 desenvolveu a Teoria do Apego frisando a importância de uma base segura, da experiência partilhada instigada pela ação espontânea da criança no meio ambiente, mas estabelecida por uma mãe que permita ser conduzida pelo bebê (BRAZELTON, 1988).

Um recém-nascido é capaz de encontrar o seio da mãe totalmente sem ajuda e decidir por si mesmo quando quer começar a mamar. Nos primeiros momentos após o nascimento, no *estado alerta tranquilo*¹⁰, ele consegue acompanhar com os olhos uma bola vermelha, olhar para um rosto, virar a cabeça quando ouve uma voz e pode, inclusive, imitar a expressão facial dos pais. Já no estado de alerta ativo ele olha ao redor, emite sons e movimenta-se continuamente, mas em um ritmo especial. Ritmo ao qual a mãe tem que se adaptar para proporcionar-lhe a segurança necessária, a sua presença, para que sintam-se confiantes para explorar e descobrir-se. Este movimento tem um propósito adaptativo, é uma forma de comunicação, assim como o choro. O bebê mostra interesse, tenta compreender o seu mundo, é curioso. Usa a linguagem corporal e tem que ser entendido para que possa entender-se, tem que ser protegido, contido, para que possa buscar, receber o retorno, *rêverie*ⁱ e assim vai constituindo-se.

Winnicott postulava que a mãe tem função de espelho, quer dizer que o bebê enxerga-se nela, vai conhecendo-se e identificando-se através do seu semblante, vai entendendo-se pelas suas expressões. “O que o bebê vê quando olha para o rosto da mãe? Sugiro que é muitas vezes a si mesmo que o bebê vê” (WINNICOTT, 1971, p.154).

Uma das mais importantes realizações do Dr. Brazelton (1995) é a Escala de Avaliação Comportamental Neonatal Behavioral Assessment Scale- NBAS. Conhecida como Escala Brazelton, ela é usada no mundo todo, clinicamente e em pesquisas para avaliar não só as respostas neurológicas e físicas de recém-nascidos, mas também seu bem estar emocional e as diferenças individuais. Através dela, comprova-se que o neonato não é um receptor passivo dos estímulos do ambiente, mas é competente, complexo, social, com capacidade inata para interagir e, por isto, desperta e provoca reações no meio ambiente. Observou, dentre

¹⁰ Klaus (2001, p.32), descreve seis estados de consciência no bebê: sono tranquilo, sono ativo, alerta tranquilo, alerta ativo, choro e sonolência. No estado alerta tranquilo, os bebês raramente se movem. Seus olhos estão abertos, atentos e brilhantes. “Neste estado, é especialmente divertido brincar com um recém-nascido.”

inúmeros aspectos, que o bebê tem flexibilidade, uma habilidade de modular-se ao estímulo. Por exemplo, ao incidirmos o foco de uma lanterna nos olhos de um bebê, mesmo dormindo, repetidas vezes, ele vai diminuindo a reação gradativamente até não responder mais. A esta competência, Brazelton denominou habituação (1995). Procurava realizar o exame na presença dos pais para que visualizassem as capacidades do seu filho, ao mesmo tempo em que interpretava o significado do comportamento do bebê e suas implicações para o cuidado. Deixava espaço para os pais esclarecerem suas dúvidas aliviando angústias e preocupações, deixando-os mais fortalecidos e confiantes.

Klaus (2001) comenta estudos em bebês realizados em 1960 pelo Dr Robert Frantz o qual observou, em relação à visão, que eles manifestam preferência, mesmo entre padrões abstratos, sendo especialmente atraídos por contornos nítidos e pelo contraste claro/escuro. Caso estejam tomando mamadeira enquanto olham para o padrão, eles param de sugar. Observam por mais tempo círculos e listras do que superfícies lisas. Além disso, preferem padrões complexos, com mais elementos a padrões mais simples e com menos detalhes. Através de suas experiências visuais, o bebê está sempre aprendendo novas imagens, memorizando e familiarizando-se com elas.

O rosto humano chama atenção dos recém-nascidos. Já na primeira hora de vida, conseguem imitar e responder a várias expressões faciais complexas e são atraídos pelos detalhes do rosto dos pais. Desde muito cedo, são especialmente responsivos a mudanças sutis no rosto da mãe. Até uma mudança como colocar óculos de aro escuro pode deixar o bebê confuso. O encontro olho no olho é um elemento vital na interação humana. Nesse olhar mútuo, tem início o primeiro diálogo: a mãe e o bebê são magneticamente atraídos para a comunicação (KLAUS, 2001).

Essas façanhas da percepção visual e da memória indicam que o poder visual do bebê não se baseia apenas no movimento reflexo do olho. O bebê está aprendendo para onde olhar e o que esperar; está operando informações sobre a sequência dos eventos e escolhendo para onde vai olhar. Para Charlot (2000, p. 59) “nascer é estar submetido à obrigação de aprender.”.

Quanto à audição, por análise de exames de imagens como ecografias, sabe-se que a partir da 25ª semana, os fetos reagem com sobressalto a sons altos. Os recém-nascidos são capazes de identificar a voz da mãe, de distinguir tipos de sons,

assim como músicas ou histórias que eram ouvidas nas últimas semanas de gestação. Klaus (2001) traz a experiência de Dr. De Casper que, trabalhando com bebês de um e dois dias de vida no *estado de alerta tranquilo*, colocou uma chupeta na boca de cada um e um par de fones de ouvidos. A chupeta estava conectada a um aparelho que dava início a diferentes gravações. Aprenderam rapidamente que sua maneira de sugar determinava o que eles ouviam, preferiam vozes femininas, e dentre estas, a da mãe. Bebês com um e dois dias de vida, interagindo em seu poder de opção, da mesma forma como os adultos ao escolher Mozart ao invés de rock.

A mobilização do bebê para aprender e responder ao esforço natural dos pais para ensinar une-se de maneira eficaz na interação e na compreensão do outro. Esta compreensão/comunicação envolve o corpo, o movimento, o ritmo. Charlot traz que o conceito de mobilização implica a ideia de movimento.

Mobilizar-se é por-se em movimento. (...) A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). (...) A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso (...) que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo (...) (CHARLOT, 2000, p. 55).

Desde o período intra-útero o movimento é essencial, para o crescimento e desenvolvimento dos músculos, ossos e até das células nervosas. Antes que o bebê possa falar alguma palavra, seu corpo está preparado para conversar. Ele é capaz de rituais comunicativos, sequências ritmadas de interações, pausas, interações cada vez mais intencionais chamadas pseudodiálogos, até a articulação diferenciada de mecanismos comunicativos como o chorar e o sorrir. Quase que, imperceptivelmente, o corpo do recém-nascido move-se no ritmo da voz da mãe, fazendo uma espécie de dança enquanto a mãe fala. É importante que os dois estejam em sintonia e que a mãe esteja sensibilizada com as necessidades e ritmos do bebê para favorecer o ambiente ideal para a constituição da confiança, fundamental para o bebê aprender sobre ele mesmo e sobre o mundo que o cerca.

A pesquisa na área sócio cognitiva coloca em evidência o modo pelo qual a criança, desde os primeiros dias de vida, deva ser considerada um parceiro ativo e competente no jogo interativo e relacional. Já, durante as primeiras refeições, a sucção é organizada de acordo com o modelo de alternância de atividade e pausa: a

mãe estimula o recém-nascido induzida pelas pausas deste último e o recém-nascido é estimulado a retomar a sucção pela interrupção das solicitações da mãe. A capacidade de adaptação da criança é altíssima nas primeiras semanas de vida e torna-se eficaz em função de um estilo comportamental coerente da mãe. O bebê tem uma predisposição à interação com o parceiro humano adulto e logo apresenta um padrão diferente de respostas conforme o parceiro seja o pai ou a mãe.

A perspectiva relacional, surgida nos anos 60, no âmbito da psicologia, não é voltada às características individuais da criança, mas desloca-se para a relação, para os jogos relacionais, para os relacionamentos intersubjetivos (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998).

Nessa ótica, a criança (e o recém-nascido em particular) não é mais considerada como ser passivo em posição prevalentemente receptora, no interior da relação adulto criança, mas é percebida como um sujeito ativo e competente, dotado – desde o momento do nascimento – de complexas habilidades funcionais e de esquemas interativos, em virtude dos quais consegue inserir-se de maneira significativa na relação com o adulto. (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p.282).

Cunha (2001), em seu artigo sobre a Revolução dos bebês, coloca que a segunda metade do século XX viu o estudo do bebê passar por grandes modificações. Comenta que Freud, já conferiu personalidade ao recém-nascido quando afirmou ser ele um narcisista incapaz de se comunicar. Melanie Klein, pouco depois, o descrevia como um ser que se comunica com o *objeto* (entendido como o cuidador, *mãe-objeto*) desde o início, mas com extrema aflição e incapaz de idealizar. Mas para os egressos da graduação, os futuros pediatras e neonatologistas, permanecia o senso de que o psiquismo só se iniciaria a partir dos três meses, reforçando a ideia do bebê como *tábula rasa*.

Com a institucionalização do parto e do nascimento, o convívio mais íntimo permitiu aos cuidadores primários perceber o bebê como indivíduo. Junto com os trabalhos pioneiros de T. B. Brazelton (1995), conforme comentado acima, aprendeu-se sobre suas habilidades e competências, seu ritmos comportamentais e de como estes se referiam ao desenvolvimento. Recentemente a nova disciplina da neurociência, ao se ocupar do estudo da natureza primordial das primeiras relações pais-bebê, trouxe importantes contribuições ao entendimento de como o que ocorre

na estrutura diádica do vínculo atua sobre o crescimento cerebral e o comportamento futuro do indivíduo.

Cunha (2001) cita vários autores que, neste contexto, abriram novas perspectivas para entender quem realmente é o bebê, como através do estudo das emoções no desenvolvimento das redes neurais que constituirão a base biomolecular dos comportamentos. “De *tábula rasa* o bebê passa a ter status de indivíduo, emergente é verdade, mas com competências e características próprias; incapaz de articular a palavra, mas hábil em se expressar por uma sutil somatossensorialidade” (CUNHA, 2001, p.103). Esta somatossensorialidade permite ao bebê expressar-se e comunicar-se pelas mais sutis manifestações corporais, com o olhar, o tônus muscular, os odores, a postura corporal e as expressões do sistema nervoso autônomo.

Isto pressupõe um subsistema somatossensorial maduro, permitindo uma bem desenvolvida categorização perceptual, entendida como a capacidade de percepção pela emoção, capaz de usar a linguagem corporal para se comunicar e sobreviver. (...) O bebê está inatamente habilitado desde o nascimento a trocar emoções empáticas e intersubjetivas com o cuidador (CUNHA, 2001, p.104 e 1118).

Talvez o bebê fosse considerado uma *tábula rasa* por não verbalizar, já que no paradigma cartesiano o surgimento da linguagem está ligado à própria origem da mente. Também era considerado sem psiquismo e sem dor. Lembro que há 20 anos os cursos de Terapia Intensiva davam ênfase à valorização da dor e a necessidade do uso de analgésicos pré-procedimentos, já que não era prescrição de rotina.

O recém-nascido é um indivíduo com todos os sentidos prontos para perceber o mundo desde a vida pré-natal, com poder inato para a comunicação, mas só foi percebido como tal a partir dos distúrbios de desenvolvimento observados nos bebês que ficavam tempo prolongado em unidades de terapia intensiva. A humanização do atendimento tenta minimizar estes danos. Foi necessário admitir que o sentimento de segurança constituído pelo bebê em interação com o cuidador, é fator intrínseco e imprescindível para a saúde conquanto determinante dos caminhos neurais adequados.

Cunha (2001) traz o filósofo italiano Giovanni Battista Vico (1668-1744) para afirmar que “no coração da razão está a emoção” contrariando, assim, a visão de seu famoso contemporâneo Descartes que considerava as emoções como

perturbações prejudiciais da razão. Foi a ideologia cartesiana que plasmou o coração e a mente de parcela considerável de médicos. Mas, no atual enfoque do conhecimento, as emoções readquirem seu importante papel como promotores do crescimento do cérebro e na organização das sinapses, pelo menos até os três anos de idade. As emoções agem como estabilizadores do equilíbrio orgânico, permitindo a fixação das estruturas neuroquímicas que formarão as memórias.

Não é objetivo deste trabalho transcorrer pela neurofisiologia, porém considero importante também destacar, além do potencial dos bebês, a importância do adulto nos três primeiros anos, quando a criança está no auge do desenvolvimento cerebral.

Há um consenso hoje de que a dinâmica relação entre a previsão genética e os primeiros cuidados, tem um impacto decisivo e duradouro sobre o modo como os bebês se desenvolvem, sua capacidade de aprender e regular as próprias emoções (...). Uma experiência interativa segura, empática e de afetos positivos, pode fazer grande diferença no desenvolvimento futuro (CUNHA, 2001, p.113).

A intenção é afirmar o poder dos bebês, sua capacidade de interação com o outro, de interpretação e comunicação, sua autonomia na tomada de decisões como para onde olhar ou qual som selecionar; suas preferências, sua operatividade. O desenvolvimento deste potencial inato e particular não se dá sozinho, depende das respostas que o bebê vai obter, do olhar de aprovação, da confiabilidade no ambiente e nos adultos. É importante que os pais saibam disto, também os educadores, pois décadas após estes estudos ainda há um considerável desconhecimento e, conseqüentemente, um descaso destes aspectos. Assim como os pais ficam encantados ao constatar que nos primeiros minutos de vida seu filho enxerga, escuta e pode imitar suas expressões faciais, também gostaria que este encantamento pudesse ser estendido a todos os profissionais que têm sob sua responsabilidade crianças pequenas. Isto não é só em relação às potencialidades dos bebês, mas também em relação à importância do ambiente de confiança, do espaço potencial, para seu crescimento. A criança precisa sentir-se segura e amparada para que possa acreditar que consegue fazer sozinha, andar sozinha, criar, interpretar e significar suas experiências no coletivo.

As possibilidades interativas do bebê, como já mencionado, a comunicação sem palavras, a linguagem corporal, as expressões, as respostas ao investimento do

adulto, nos fazem pensar sobre o caráter da mediação do adulto na relação entre a criança e o mundo. Nessa perspectiva, há tudo por fazer na educação com bebês.

2 O BRINCAR DOS BEBÊS NA PSICANÁLISE

2.1 Teorias de Winnicott

Donald W. Winnicott é um autor complexo sob sua aparente simplicidade. Sua obra transcende a Psicanálise e insere-se nos campos da educação, assistência social, pediatria e saúde mental. Na busca de uma técnica que lhe permitisse ajudar pacientes “borderline”, esquizóides e de outras categorias que já tinham sido analisados em uma ou mais oportunidades com as práticas analíticas habituais, ele

observou a necessidade de acompanhá-los em uma regressão até etapas muito prematuras do desenvolvimento. Esta tarefa analítica, unida a sua ampla experiência como pediatra, permitiu-lhe estabelecer uma teoria inovadora a respeito do desenvolvimento emocional primitivo do ser humano.

Winnicott utilizou sua experiência de vida de modo fecundo nos seus escritos e no seu modo de trabalhar, enquanto pesquisador implicado na sua pesquisa. Deu relevância à família na estruturação de um indivíduo e considerou o brincar, como forma de chegar ao apogeu de uma vida cultural, aspecto que considerou como fundamental na plena posse de nossa saúde mental.

2.1.1 Espaço potencial

A fim de destacar o lugar do brincar, Winnicott (1971) postulou a existência de um *espaço potencial*. Desenvolveu então a teoria do brincar, partindo dos estudos sobre a relação das mães e seus bebês. Deu ênfase à indissociabilidade durante a fase inicial de vida, período que chamou de dependência absoluta e que é necessária para que possa ocorrer posteriormente a independência. A mãe é muito importante no começo da vida do bebê, momento em que ela não é percebida pelo bebê como um outro, como uma exterioridade. A mãe que é, que está presente, é concebida onipotentemente; mas para isto, é preciso que esteja lá, que exista. Ela é um objeto subjetivo, afirma Winnicott (1971), exprimindo assim o primeiro paradoxo: o paradoxo de um objeto que habita, ao mesmo tempo, o mesmo espaço que o sujeito. O bebê é o objeto que está presente na área de indiferenciação.

Podemos, portanto, na concepção winnicottiana, falar de três espaços ou mundos onde habitam os objetos. O primeiro, o mundo da indiferenciação entre o Eu e o não Eu, lugar onde reina o princípio do prazer, a onipotência. Nele os objetos são subjetivos, pois são o próprio sujeito. Criados pelo bebê, dele não se distinguem. Inventados a partir do que estava lá, são com isto, originalmente confundidos.

Estes objetos não são a mãe total nem parcial, nem o bom nem o mau objeto, são a mãe ambiente. À sua constância, o bebê reage simplesmente existindo. Lins (1998), não fala em mãe perfeita, mas adequada, no limite de sua contingência. Citando Winnicott, diz que o atendimento às necessidades do bebê leva à criação onipotente do primeiro objeto, um objeto que é inteiramente subjetivo.

No mundo da indiferenciação, a partir de um elemento somatopsíquico, corpo e força vital, tem início o processo de constituição do Eu (*self*)¹¹. Um Eu que se constitui como entidade autônoma, a partir e através dos processos de identificação com os objetos subjetivos. Com esses objetos ele se comunica de maneira direta e implícita numa relação de ser. Dessa relação nasce o sentimento de existir. “*First, being*”, nos termos de Winnicott (LINS, 1998, p.4).

No segundo espaço, “área de ilusão”, essa mãe – objeto subjetivo- será, em seguida, utilizada como um objeto transicional; um objeto não Eu, mas que ainda não é um outro; criado desde que exista, igualmente está lá, disponível para ser criado. Segundo paradoxo: o bebê faz ou cria o objeto que está presente nesta área intermediária. O bebê evoluiu de um estado de indiferenciação ou dependência absoluta a um estado de dependência relativa. A área intermediária é um lugar de repouso, onde o indivíduo busca manter ligadas e separadas as realidades denominadas em psicanálise de interna e externa. Aí começa o jogo. Denominada “espaço potencial”, seu fundamento está na confiança que a mãe inspira ao bebê. Neste lugar, a mãe é percebida criativamente pelo bebê.

Se a mãe, em tempo razoável, satisfizer o impulso da criança, ela contribuirá para que se crie na criança a ilusão de ter ela mesma criado o objeto. Quando a adaptação da mãe às necessidades da criança é suficientemente boa¹², ela fornece à criança a ilusão de que existe uma realidade externa que corresponde à capacidade da criança de criar. Em outras palavras, a mãe propicia ao bebê a oportunidade de que o seio dela faça parte do bebê, e esteja sob seu controle mágico. O bebê cria o seio que está ali pronto para ser encontrado, seria o objeto subjetivo e o paradoxo que não tem que ser resolvido. O bebê pode dedicar-se ao jogo criativo desde que não seja obrigado a decidir se o objeto pertence ao mundo de suas fantasias ou ao mundo das coisas objetivamente existentes. A repetição

¹¹ Para Zimmermann (2001, p. 376), conforme a Escola de Psicologia do Ego (Hartmann), o termo *self* é conceituado como “a imagem de si mesmo”, sendo composto de estruturas entre as quais consta não somente o ego, mas também o superego, o id e, inclusive, a imagem do corpo, ou seja, a personalidade total. Winnicott sempre valorizou a formação de um *self* total – o qual implica uma diferenciação entre eu e não-eu numa crescente integração, até permitir uma imagem unificada de si mesmo e do mundo exterior. Isso acontece a partir de um “ambiente suficientemente bom” que possibilite as potencialidades de um *self* rudimentar que existe desde o nascimento

¹² Zimmermann (2001, p. 255): *Suficiente boa* sendo definido para Winnicott como a mãe adaptada a seu filho, que satisfaça suas necessidades físicas e psíquicas, mas que também o frustrar adequadamente, de sorte a permitir a desilusão das ilusões.

desta experiência edifica no bebê o sentimento de ser capaz de fazer aparecer o que está disponível. Assim, é a mãe quem possibilita esta experiência de ilusão (LINS, 1998, p. 47).

Este espaço de ilusão – e o sentimento de onipotência que provoca na criança – constitui a base da experiência lúdica. Paradoxalmente, é justamente essa ilusão inicial, que fornecendo um grande reforço do Eu embrionário infantil, permite suportar mais tarde a desilusão, isto é, a descoberta da mãe como um ser fora da criança, como não Eu, como objeto separado. Para que esta ilusão se dê na mente do bebê, um ser humano precisa dar-se ao trabalho permanente de trazer o mundo para ele num formato compreensível e de modo limitado, adequado às suas necessidades. Por esta razão, não é possível um bebê existir sozinho, física ou psicologicamente.

A expressão “mãe suficientemente boa” surgiu dos escritos da tese de Winnicott sobre *Preocupação Materna Primária*, no ano de 1956. O ambiente facilitador ou suficientemente bom nos primeiros momentos de vida da criança está representado por uma mãe adaptada às necessidades do bebê. Implica uma condição psiquiátrica muito especial, na qual existe uma sensibilidade exacerbada durante e principalmente o final da gravidez e que dura algumas semanas após o nascimento do bebê. Poderia ser comparado a um estado de retraimento, em estado que lhe possibilita a adaptação sensível e delicada às necessidades do bebê já nos primeiros momentos, permitindo a ela sentir-se no lugar do bebê, e assim corresponder às suas solicitações. A mãe consegue preocupar-se com seu bebê a ponto de excluir quaisquer outros interesses, de maneira normal e temporária. À medida que o bebê a libera, pode recuperar-se deste estado (WINNICOTT, 2000).

Nas notas clínicas sobre o desenvolvimento infantil no tópico Integração do Ego, datada de 1962, Winnicott destaca que se a mãe pode desempenhar bem este papel por certo tempo, o bebê tem certa *experiência* de controle mágico, isto é, experiência daquilo que é chamado ‘onipotência’ na descrição de processos intrapsíquicos (WINNICOTT, 1971).

No estado de confiança que se desenvolve quando a mãe pode desempenhar-se bem dessa difícil tarefa(não se for incapaz de fazê-la), o bebê começa a fruir de experiências baseadas num ‘casamento’ da onipotência dos processos intrapsíquicos com o controle que tem do real. A confiança na mãe cria um *playground* intermediário, onde a idéia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência. Chamo isto de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground*

é um espaço potencial entre a mãe e o bebê ou que une mãe e bebê (WINNICOTT, 1971 p.71).

Essa área intermediária não é questionada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada) e constitui a parte maior da experiência do bebê, mantendo-se como o lugar das experiências intensas no campo da arte, da religião, da imaginação e também do trabalho científico criador (WINNICOTT, 1971). Essa área intermediária é necessária para o início de um relacionamento da criança com o mundo. Persistindo ao longo da vida como espaço potencial, o espaço intermediário é o lugar do jogo da criança e de toda experiência cultural, lugar onde, segundo Winnicott, passamos a maior parte de nosso tempo (LINS, 1998).

O psicanalista emprega o termo 'experiência cultural' como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira: "Parto da hipótese de que as experiências culturais estão em continuidade direta com a brincadeira" (WINNICOTT, 1971, p.147).

Porém, essencial a esse processo de começar-se do bebê, é a continuidade do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou os fenômenos transicionais. Estes pertencem, para Winnicott (2000), ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Não é o objeto naturalmente que é transicional, ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com sua mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado.

Portanto, o lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente. O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira. Para todo o indivíduo, o uso deste espaço é determinado pelas experiências de vida que se efetuam nos estádios primais de sua existência.

O espaço potencial acontece apenas em relação a um sentimento de confiança por parte do bebê em relação à figura materna ou a elementos do ambiente. Em circunstâncias favoráveis, o espaço potencial se preenche com os produtos da própria imaginação criativa do bebê.

Após a concepção mais ou menos onipotente, enquanto objeto subjetivo e objeto transicional, a mãe real é, em um terceiro momento, "percebida" como outro, mas não como um objeto do mundo externo. Enquanto objeto de cultura que ela é,

sua natureza é definida pelo espaço que habita: o mundo compartilhado, este seria o terceiro espaço. A “percepção” dos objetos do mundo compartilhado é sempre criativa, pois ocorre no encontro do mundo interno pessoal do indivíduo com a realidade entendida como exterioridade. A criança usa criativamente o objeto que está presente no mundo compartilhado. É preciso entender que a utilização da expressão objeto do mundo compartilhado significa que, para Winnicott, a objetividade é um termo relativo, o que se percebe objetivamente é até certo ponto concebido subjetivamente. Winnicott (1971) chama a atenção para o fato de que o mais subjetivo dos objetos depende, quanto a sua gênese, do que está fora, mesmo se o exterior não é percebido como tal, enquanto o mais objetivo dos objetos traz a marca da subjetividade.

2.1.2 Objeto transicional

O objeto transicional (um pedaço de lençol, a franja de um cobertor e, mais adiante, um bicho de pelúcia, um brinquedo)- e o seu uso por parte da criança- assinala a passagem de um estado de fusão com a mãe a um estado no qual, vendo-a como algo separado, pode entrar em relação com ela. Este objeto é para a criança, ao mesmo tempo Eu e não Eu; é um objeto possuído, mas que parece gozar de vida própria. O seu valor lúdico é simbólico, substitui a mãe na sua ausência, está no lugar da mãe ao mesmo tempo em que não é a mãe, é um objeto independente dela. Se os cuidados maternos são suficientemente favoráveis e dão segurança à criança, o objeto vai tornando-se mais importante que a própria mãe e contribui para o nascimento de uma independência afetiva e para o interesse em relação ao mundo externo (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998).

Os fenômenos transicionais são permissíveis ao bebê por causa do reconhecimento intuitivo que os pais têm da tensão inerente à percepção objetiva, e não contestamos o bebê a respeito da subjetividade ou objetividade exatamente neste ponto em que está o objeto transicional. Para Winnicott (2000, p.321):

È verdade que a ponta do cobertor (ou o que quer que seja) é simbólica de algum objeto parcial como o seio. No entanto, o importante não é tanto o seu valor simbólico, mas sua realidade. O fato de ele não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto o fato de representar o seio (ou a mãe).

Continuando com o pensamento de Winnicott, o objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Esse processo complexo é altamente dependente da mãe ou figura materna preparada para participar e devolver o que é abandonado. Isso significa que a mãe se acha em um permanente oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e ser ela própria, aguardando ser encontrada.

Este percurso, se bem realizado, leva à construção do Eu que confere ao indivíduo o sentido de ser real. Bondioli e Mantovani (1998), citando Winnicott, dizem que é no jogo recíproco entre mãe e criança que, de forma totalmente paradoxal, a criança encontra o Eu através da descoberta do outro (a mãe), experimentando a frustração consequente à perda da sensação inicial de fusão. Tal frustração é compensada por um sentimento de onipotência que dá à criança a impressão de ela mesma ter criado o objeto de que tinha necessidade.

A brincadeira é extremamente excitante. A importância do brincar é sempre a precariedade do inter jogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. A precariedade da brincadeira está no fato de que ela se acha na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido. Winnicott concretiza sua ideia sobre a brincadeira, reivindicando que:

...o brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro, em nenhum emprego da palavra (e infelizmente é verdade que a palavra "dentro" possui muitos e variados usos no estudo psicanalítico). Tampouco é fora, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar (com dificuldade e até mesmo sofrimento) como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora há de fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer (WINNICOTT, 1971, p.62).

No início, a mãe vai satisfazendo as necessidades do bebê de forma quase perfeita, para posteriormente ir frustrando-o de maneira gradativa e de acordo com a tolerância do bebê. O importante é que a mãe siga o ritmo do bebê, permitindo que ele dirija este processo. Winnicott (1971) e Brazelton (1988) destacam insistentemente a necessidade que o bebê tem de estabelecer seu direito a uma ação autônoma desde o começo.

As pequenas frustrações são sentidas como ameaças de aniquilamento que não chegam a se cumprir, e das quais, repetidamente, o bebê se recupera. A partir

dessas experiências, a confiança na recuperação começa a transformar-se em algo que leva ao ego e à capacidade do ego de suportar frustrações.

Aos poucos o bebê começa a tomar contato com a realidade externa, a fazer a diferenciação Eu, não Eu. Desde o nascimento, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre o que é subjetivamente concebido e o que é objetivamente percebido. A experiência a respeito do objeto subjetivo abre caminho para o sujeito objetivo, isto é, a ideia de um Eu (*self*) e a sensação de real que se origina de um sentimento de possuir identidade Winnicott (1971, p. 28-29):

A tarefa de aceitação da realidade nunca é completada e nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, sendo o alívio desta tensão proporcionado por uma área intermediária de experiência. Esta área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se “perde” no brincar.

A área intermediária é necessária para o início de um relacionamento da criança com o mundo. Essencial a tudo isto é a continuidade do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou os fenômenos transicionais. Estes pertenceriam ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Não é o objeto naturalmente que é transicional, ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com sua mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado.

O fornecimento de um ambiente suficientemente bom na fase mais primal autoriza o bebê a começar a existir, a ter experiências, a constituir um ego pessoal, a dominar os instintos e a defrontar-se com todas as dificuldades inerentes à vida. O intercâmbio entre este meio ambiente favorável e o que o sujeito traz como herança, permite que se vá construindo um indivíduo.

De um estado de dependência absoluta o bebê passa à dependência relativa até chegar à independência. A atenção da mãe não significaria apenas um atendimento às necessidades de dependência, mas vem a significar a concessão de oportunidade que permite ao bebê, passar da dependência para a autonomia. O domínio que se tem sobre estes espaços de ilusão e de realidade, a capacidade de entrar e sair deles, é índice de saúde.

Para o psicanalista, os objetos ou fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que constitui a sustentação para o início da experiência de ser no

mundo. Esse momento inaugural de sentidos é tornado possível pela capacidade especial, por parte da mãe, de efetuar adequações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria realmente existe.

Winnicott (2000) considera o uso que a criança faz do objeto transicional sua primeira experiência de brincadeira e a criatividade primária como inaugural na nossa experiência. O autor considera parte essencial, de sua formulação dos fenômenos transicionais, nunca desafiar o bebê com a questão: você criou esse objeto ou o encontrou? Isso equivale a dizer que uma característica essencial dos fenômenos e objetos transicionais reside na qualidade de nossa atitude quando os observamos. Para Winnicott (1971, p. 92):

Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo ao indivíduo.

O sujeito tem uma relação de posse com os objetos transicionais que asseguram a vida imaginativa e sua adequação à realidade. Essas são suas duas mais importantes funções. São criados pelo sujeito, desde que já estejam lá para serem criados. Depois de ser – fazer e aceitar que se aja sobre você. Mas primeiro ser. “After being – doing and being done to. But first being”¹³ é a expressão completa de Winnicott para descrever as relações objetais (LINS, 1998, p. 6).

O instaurar-se da relação com o objeto, realizada através da área de jogo que une a mãe à criança, permite o brincar sozinho com base na suposição de que a pessoa a quem ama e que, portanto, é digna de confiança e lhe dá segurança, está disponível e permanece disponível quando é lembrada após ter sido esquecida. Essa pessoa é sentida como se refletisse de volta o brincar (WINNICOTT, 1971).

A partir deste momento, a criança está suficientemente segura para se permitir e fruir uma superposição de duas áreas de brincadeira. Em primeiro lugar, naturalmente, é a mãe quem brinca com o bebê, mas com cuidado suficiente para ajustar-se à suas atividades lúdicas. Mais cedo ou mais tarde, a criança introduz seu próprio brincar e é muito variada a capacidade dos bebês de aceitar ou não a introdução de ideias que não lhe são próprias. Desta maneira está preparando caminho para um brincar conjunto num relacionamento.

¹³ Winnicott D. W. “Creativity and its origins”. *Playing and Reality*. London: Penguin Books, 1971.

O *mundo compartilhado* é o espaço da exterioridade, no qual o sujeito cria os símbolos e os objetos são percebidos como Não Eu, embora essa percepção traga, em cada indivíduo, a marca da subjetividade; por isto mesmo eles não são chamados de externos, mas de objetos do mundo compartilhado. Neste mundo, os dois terrenos de jogo, o da mãe e o da criança, se entrecruzam. Com os objetos do mundo compartilhado as trocas são constantes.

Winnicott (1971), sendo psicanalista e pediatra, dizia que os psicanalistas olhavam para o brinquedo da criança e não para a criança que brinca. Quis dizer com isto que a importância era dada ao uso do brinquedo e não à ação de brincar em si. Postulou que o brincar é muito mais do que manipular ou usar brinquedos ou objetos. A criança vai constituindo-se, aprendendo sobre si e sobre o mundo, vai vivendo criativamente.

2.1.3 O brincar e a criatividade

A partir da teoria de Winnicott, podemos afirmar a íntima relação entre o brincar e a criatividade, isto é, com a maneira de viver. A capacidade do bebê de criar o seio, se a mãe estiver disponível para ser encontrada no momento em que ele a procurar, dá início a um sentimento de pode fazer, de criar e, assim, chega-se ao sentimento de ser e de existir. A forma como vivemos depende de nossas primeiras relações, de nossas primeiras brincadeiras, do jogo com nossas mães e da continuidade da confiança proporcionada por este ambiente suficientemente bom.

Winnicott (1971) sustenta que, para que haja um desenvolvimento pleno do indivíduo, para que viva com prazer e criatividade, é fundamental que, desde bebê, se encontre imerso em um ambiente facilitador. Convém frisar que o termo facilitador não quer dizer, de maneira nenhuma, diminuir a busca, o esforço, mas mostrar caminhos, dar suporte e sustentação para o desenvolvimento emocional adequado, proporcionar um espaço potencial. Só assim a potencialidade e a criatividade podem emergir. Winnicott, visando valorizar os aspectos sadios do ser humano, apresentou o conceito denominado de “viver criativo”. Relacionou sempre o viver criativo com a

sensação de ser alguém, com a percepção de que se está vivo e que a vida tem um sentido. Diz Winnicott (1971, p.100): "(...) ou que as pessoas vivem em forma criativa e sentem que a vida é digna de ser vivida, ou que não podem fazê-lo e duvidam do valor de viver". Então, criatividade, seria um aspecto saudável do humano e diretamente ligado a sua capacidade de sentir-se existindo. Para ser criativa, a pessoa tem que ter sentimento de existência, não só de estar viva, mas de viver.

Fayga Ostrower (1977), escritora e artista plástica, mesmo sem citar Winnicott, compartilha de suas ideias quando diz que criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é a realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida, em nossa capacidade de viver.

Winnicott (1971), a fim de examinar a teoria utilizada pelos analistas em seu trabalho, e perceber onde a criatividade encontrava seu lugar, achou necessário separar a ideia da criação das obras de arte. Dizia que uma criação poderia ser um quadro, uma escultura, um jardim, um vestido, uma sinfonia e até uma comida preparada em casa, mas a criatividade que lhe interessava relacionava-se ao estar vivo, à maneira como o indivíduo aborda a realidade externa. À medida em que o indivíduo torna-se uma pessoa ativa e toma parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto se o indivíduo for doente ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos.

Ostrower (1977) denomina de vício o fato generalizado de considerar que a criatividade só existe nas artes e afirma que isto deforma toda natureza humana e exclui do fazer o sensível, a participação interior, a possibilidade de escolha, de crescimento e de transformação.

Contrário a esta maneira de relacionar-se, existiria um sentimento de submissão à realidade, pelo qual o mundo seria reconhecido apenas como algo a ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo a ideia de que nada importa e de que não vale à pena viver a vida. Seria "viver em acatamento com a realidade", uma forma doentia, um viver esquizofrênico, que se dá com aqueles que não conseguem modificar as circunstâncias vitais que foram colocadas. Viver

criativamente constitui um estado saudável e a submissão é uma base doentia para a vida.

Para Ostrower (1977), os conflitos emocionais podem tolher as potencialidades básicas, pois podem assumir proporções tamanhas que em torno deles gire toda a existência afetiva de uma pessoa. A pessoa então talvez nem seja capaz de criar; talvez não seja nem mesmo capaz de viver.

Campos (1998) comenta que Winnicott considera a impossibilidade de uma destruição completa da capacidade de um indivíduo humano para o viver criativo, pois mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a este ser humano. Por outro lado, permanece a insatisfação em virtude daquilo que está oculto, carente por isto mesmo, do enriquecimento propiciado pela experiência do viver.

Segundo Campos (1998), Winnicott parece conceber a vida como um grande jogo de rabisco¹⁴, onde cada qual e cada dia vamos pondo (ou não) nosso traço e no final... Bom... O final é o final. Dependeria do desenho. O que caracteriza criativamente a filosofia de uma pessoa, em seu viver, são a integridade das concepções e a confiança no transcurso do caminho. No viver criativo, a pessoa sai da mesmice do cotidiano através de interrogações e soluções originais, produzindo uma complexização no ambiente. Cria vida.

2.2 O brincar como técnica terapêutica

Em 1918, a propósito da análise do “Homem dos lobos”, Freud tece um comentário sobre a psicanálise de crianças, campo não desenvolvido ainda naquela época. Diz que o material trazido pela criança seria “mais confiável”, na medida em que estaria livre das distorções e elaborações construídas ao longo da vida, mas considera como desvantagem dessa prática os limites da verbalização próprios da condição infantil.

¹⁴ *Squiggle game*- Winnicott utiliza esse jogo como uma técnica de comunicação com a criança. O terapeuta e o paciente executam, alternadamente, traços livres; cada parceiro deve modificar o rabisco do outro à medida que forem sendo realizados. Um espaço intermediário se constitui. O procedimento engendra um processo que vai da experiência de algo informe ao gesto do criador e à criatividade. (LINS, 1998, p. 57).

Na década de 1920, teve início a psicanálise de crianças com um método baseado no brincar, tendo como primeiros representantes Hermine Von Hug-Hellmuth, Anna Freud e Melanie Klein. Hermine Von Hug-Hellmuth foi a primeira psicanalista a ocupar-se regularmente de crianças. Para ela e Anna Freud, o papel principal das brincadeiras na psicanálise seria o de agente facilitador da relação criança-analista e o de despertar o interesse da criança pelo tratamento.

Melanie Klein foi a responsável pela sistematização desse ramo da psicanálise. Firmou sua posição de que o brincar é o método que possibilita a condução do processo analítico, vendo-o como movimento associativo, como uma articulação permanente entre imagens, ações e palavras (ROZA, 1999).

A psicanálise de crianças, portanto, deve sua existência à introdução do método lúdico, através do qual Klein pode analisar crianças muito pequenas, ampliando o campo de analisabilidade à infância e extraíndo dessas análises, fundamentos para uma teoria sobre os estádios primitivos da constituição psíquica. Graças a ela e ao brincar, hoje não se discute mais a viabilidade da abordagem psicanalítica no tratamento de crianças nem os porquês de um tratamento psicanalítico precoce.

Winnicott (1971) comentando a obra de Melanie Klein diz que em seus escritos, ela mantinha seu interesse centrado quase que inteiramente no uso do brincar. O terapeuta busca a comunicação da criança e sabe que geralmente ela não possui um domínio da linguagem capaz de transmitir as infinitas sutilezas que podem ser encontradas na brincadeira por aqueles que a procuram. Para Winnicott, os psicanalistas estavam mais ocupados com o conteúdo da brincadeira do que em olhar a criança que brinca e escrever sobre o brincar como uma coisa em si. Ele desejava afastar a atenção da sequência psicanálise, psicoterapia, material da brincadeira, brincar, e propor tudo isso novamente ao inverso. Em outros termos,

é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. O natural é o brincar e o fenômeno altamente especializado do século XX é a psicanálise. (WINNICOTT, 1917, p. 63)

Assim, o brincar também se aplica nas análises de adultos; apenas a descrição torna-se mais difícil quando o material do paciente aparece principalmente

em termos de comunicação verbal. Manifesta-se na escolha das palavras, nas inflexões de voz, e, na verdade, no senso de humor (WINNICOTT, 1971, p. 61).

Roza (1999), discorrendo sobre os efeitos do brincar como linguagem – em seu livro *Brincar é dizer*, comenta que Melanie Klein ao interpretar as resistências e defesas do ego impede os efeitos de significação do brincar, a realização do inconsciente, desmantelando o trajeto pelo qual o brincar viria a produzir um sentido. A partir de uma postura autoritária, de um lugar de saber, a interpretação kleiniana, como diz Lacan, “enxerta brutalmente” na criança as simbolizações da situação edípica (LACAN, 1979, p. 103). Klein autoriza-se a ocupar o lugar de mestre, calcando-se na insuficiência verbal da criança.

Roza (1999), comentando o trabalho de Françoise Dolto¹⁵, diz que a função do analista é a de possibilitar que a brincadeira cumpra o seu papel, ou seja, que faça circular na linguagem os significantes, desatrelando os significados constituídos pelo ego, mobilizando a fixidez que configurou o quadro sintomático. Dolto, com mais de vinte anos de experiência na clínica psicanalítica de crianças, introduziu a boneca-flor na análise de uma menina que conseguia exprimir, em nome do objeto, emoções pelas quais não se reconhecia conscientemente responsável.

O processo interpretativo que o brincar é capaz de promover – por conter em si múltiplos sentidos que permanecem flutuantes, potencialmente evocadores - é favorecido pelo analista não apenas pelo que ele diz, mas também e principalmente pelo que ele brinca. Falamos então de uma interpretação que se dá no plano do jogo: com ela é possível propor questões, ressaltar e sublinhar determinados movimentos da brincadeira pela imitação, inverter papéis e produzir cortes (ROZA, 1999, p.137).

É dessa forma que compreendemos a importância que Winnicott atribui à capacidade de brincar do terapeuta, afirmando que não está preparado para a tarefa de analisar crianças aquele que dela não dispuser. O processo psicanalítico se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar: a da criança e do terapeuta. O terapeuta interessa-se pela remoção de bloqueios ao desenvolvimento que se tornaram evidentes (ROZA, 1999).

Ao mesmo tempo, Winnicott (1971) afirma que o brincar é por si mesmo uma terapia e que constituiria visão estreita supor que a psicanálise é o único meio de fazer uso terapêutico do brincar na criança. Quando o paciente não pode brincar, o

¹⁵ Exposto no livro de Roza, *No jogo do desejo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

psicoterapeuta tem de atender a esse sintoma principal, antes de interpretar fragmentos de conduta. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar.

Minha intenção aqui é simplesmente recordar que o brincar das crianças possui tudo em si, embora o psicoterapeuta trabalhe com o material, o conteúdo do brincar. Naturalmente numa hora marcada, ou profissional, manifesta-se uma constelação mais precisa do que a que se apresentaria numa experiência atemporal no assoalho do lar, mas a compreensão sobre o nosso trabalho será auxiliada se nos inteirarmos de que a base do que fazemos é o brincar do paciente, uma experiência criativa a consumir espaço e tempo, intensamente real para ele. Essa observação ajuda-nos a compreender também como uma psicoterapia de tipo profundo pode ser efetuada sem trabalho interpretativo (WINNICOTT, 1971, p.75).

Para Winnicott era muito claro que a função do analista deveria ser a promoção de um ambiente de confiança, um ambiente facilitador, um espaço potencial no qual a criança pudesse ser capaz de brincar no sentido criativo. “O momento significativo é aquele em que a criança se surpreende a si mesma, e não o momento de minha arguta interpretação” (WINNICOTT, 1971, p.75).

No momento em que o encontro terapêutico atinge um clima de confiança – o qual Winnicott (1971), chama de momento sagrado- estabelece-se uma comunicação que leva a criança a exprimir criativamente suas fantasias, sua problemática, seus sonhos. O terapeuta recebe esta comunicação e reenvia à criança de maneira igualmente criativa. Assim, nessa espécie de intimidade, o ato espontâneo entre ambos aparece. A espontaneidade possibilita o imprevisto, a surpresa: “As experiências realizadas em um *setting*¹⁶ confiável são mais importantes que a interpretação” (LINS, 1998, p.55).

O terapeuta encontra-se disponível e espera ser solicitado no brinquedo. Caso ingresse, numa posição de administrador, a criança pode ser incapaz de brincar no sentido criativo e de comunicar-se. Interpretação fora do tempo necessário é doutrinação e produz submissão. Em consequência, a resistência surge da interpretação dada fora da área da superposição do brincar em comum da criança e analista. Interpretar quando a criança não tem capacidade para brincar simplesmente não é produtivo ou causa confusão. Quando existe um brincar mútuo, então a interpretação, segundo os princípios psicanalíticos aceitos, pode levar

¹⁶ Comumente traduzido com *enquadre*, o *setting* pode ser conceituado como a soma de todos os procedimentos que organizam, normatizam e possibilitam o processo psicanalítico.

adiante o trabalho terapêutico. *Esse brincar tem de ser espontâneo, e não submisso ou aquiescente*, se é que se quer fazer psicoterapia (WINNICOTT, 1971, p. 76).

Muitos pais trazem os filhos para terapia esperando que sejam disciplinados e, conforme o método talvez seja, mas mais importante que o método, é o *setting*. De acordo com Winnicott, na área de superposição entre o brincar da criança e do adulto, há a possibilidade de introduzir enriquecimentos, mas isto não significa ensinar a criança a brincar ou discipliná-la, nem extrair da brincadeira o que este adulto quiser. Reforço mais uma vez a importância da criança na condução deste processo, fazendo um paralelo com a relação da mãe e seu bebê, da confiança, do ambiente acolhedor, do *setting* analítico, onde o terapeuta deve estar pronto para ser encontrado no brincar. Nesse caso, será que o brincar tem realmente esse (o seu) lugar na clínica psicanalítica de crianças? Ou o lugar que queria Winnicott?

3 O LUGAR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS

A imagem da creche como primeira escola corresponde a um comportamento de aproveitamento sistemático de ocasiões de aprendizagem que se configuram mais como atividades guiadas e reguladas pelo adulto do que por aquilo que especifica a ação dos bebês: “fazer coisas” (WINNICOTT, 1971). Parece ainda haver muitas certezas sobre a educação nos anos iniciais. Já que o modelo de ensino é apenas uma forma de instrução escolar na qual dominam as exigências de fases etárias posteriores.

Cabem aqui muitas reflexões sobre o ensinar e a valorização da ação autônoma da criança, o papel do adulto neste processo e o significado do processo de aprender, sempre considerando o brincar como base das discussões. Falk (2004), afirma que o adulto ao pré condicionar este tipo de comportamento na criança, obstrui sua curiosidade e criatividade:

muitas vezes involuntariamente, outras com bons argumentos, o adulto impede que a criança atue fora dos momentos concretos que ele tenha previsto. Sendo assim, a criança passa uma parte do seu tempo esperando: esperando que alguém venha até ela, esperando que chegue o momento da atividade, esperando crescer para variar a atividade, esperando passivamente (FALK, 2004, p.34-35).

3.1 Os bebês e as crianças pequenas não sabem brincar

Por trás desta afirmação imagino o educador diante de uma criança puramente receptiva e necessitada, acreditando ser ela incapaz de brincar e criar, sem intencionalidade em suas ações, alguém a quem temos que ensinar tudo, ou pelo menos, alguém a quem temos que fazer exercitar suas capacidades segundo nos pareça importante para seu desenvolvimento. Justificativa, talvez, para o fato de serem chamados de professores pelos pequenos de 2, 3 anos e a instituição de “Escolinha”. Tais estereótipos são ainda muito difundidos entre profissionais da educação infantil.

Desde a relação mãe-bebê, Verden-Zöllner (2004) comenta que nem sempre as interações fluem como não intencionais. Isso se deve a nossa imersão alienante, quanto na separação de corpo espírito não estando por inteiro e integrado àquele momento, quanto na atitude de estarmos sempre tratando de controlar nossas circunstâncias por meio da busca de resultados.

Tal ocorre com o objetivo de realizar, em tudo que fazemos a descrição de nossos desejos ou a imagem que temos de como as coisas devem ser, num processo próprio de nossa cultura patriarcal que continuamente nos aprisiona na mera aparência (VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p.136).

Esta é, muitas vezes, a relação da criança com seu educador que tem que cumprir os objetivos, as datas e os prazos. O pensamento está no depois, em apresentar para os pais os “trabalhinhos” e ensaiar o show com a “profe”.

É urgente resgatar no espaço da educação de crianças pequenas as suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto como primeira referência para o trabalho pedagógico, ou seja, o que importa é a criança e não o aluno. Não há mais como sustentar o objetivo da criança pequena ser o conteúdo escolar, muito menos em sua versão “escolarizada”. Trata-se de um equívoco dado pelas pré-concepções escolares dos adultos. Nessa perspectiva, os bebês colocam um problema para a educação porque interrogam nossas concepções de aprendizagem, de conhecimento e de infância! Educação escolar, historicamente constituída para alfabetizar e promover a inserção no mundo letrado está historicamente ancorada em “atitudes sérias” na qual não há nem espaço nem tempo para “brincar”, sem lugar para o riso nem para a alegria; historicamente sustentada no “aluno” passivo, na “ordem” e no produto.

O brincar envolve aqueles que brincam no seu contexto. Mais especificamente, aqui, a criança e o educador, não estado restrito a uma faixa etária.

Bondioli e Mantovani (1998) trazem a expressão “Pedagogia da relação”, por ela frequentemente utilizada para designar a especificidade educativa da creche. Nas suas palavras:

Aderir a esta pedagogia significa dizer não a uma relação educadoras/criança que não permite uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividades que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta. Significa dizer não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p.29).

Para Bondioli e Mantovani (1998, p.30), o parceiro adulto na escola infantil tem um papel decisivo e essencial, diferente do papel de pai, babá ou professor. “Não é professor, pois não ensina, mas simplesmente favorece e mantém o desenvolvimento de conhecimentos e competências”. A criança deve explorar os objetos e materiais, este processo de investigação e descoberta pode ser solicitado ou favorecido, mas não imposto ou ensinado.

Felizmente é crescente a percepção da criança pequena como ativa por si própria e potente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesse espontâneo pelo que a cerca. As condições que a rodeiam, determinam as possibilidades de realizar estas experiências. Por isso o educador pode, a exemplo da *mãe suficientemente boa*, fornecer o espaço de confiança necessário para que as crianças possam arriscar-se a ir mais longe, ajudando-as a enfrentarem o desconhecido ainda. A criança envolve todas as suas emoções e funções em cada ato desde o nascimento, ela está inteira no brincar, diferentemente da maioria dos adultos.

Moyles (2006) lembra que incontáveis pesquisadores e educadores salientaram e continuam salientando a questão importantíssima de que a educação de crianças pequenas fundamenta-se no brincar. Entretanto, nem sempre veem com clareza as implicações disto para o seu trabalho cotidiano.

É surpreendente a frequência com que os adultos que afirmam valorizar o brincar na primeira infância na verdade mostram por aquilo que fazem – ou por aquilo que não fazem- que eles realmente não acreditam no que afirmam (...) isto leva a uma desvalorização do brincar: os profissionais, muitas vezes, utilizam as oportunidades que as crianças estão brincando livremente como uma ocasião para fazerem alguma outra coisa (MOYLES, 2006, p.203)

Perdem um momento riquíssimo que pode favorecer uma observação e uma escuta mais sensível aos processos de aprendizagem que ocorrem.

Ao observar o brincar, os profissionais podem ficar mais sensíveis ao envolvimento cognitivo das crianças com diferentes maneiras de explorar, compreender e representar diferentes aspectos do mundo. A observação como instrumento de ensino ainda não é amplamente reconhecida na educação infantil de um modo geral. A observação do brincar, em particular, é o aspecto mais crucial de todos (MOYLES, 2006, p.202).

3.1.1 Isadora, o pote e eu

Isadora, 1ano e três meses, pega a tampa de um pote e esconde o rosto. Olha para mim e sorri, depois tenta colocar o rosto dentro do pote. Analisa, observa pacientemente, coloca o pote na cabeça e sorri buscando meu olhar. Outra criança da sala aproxima-se curiosa e tenta pegar o pote, coloca-o também na cabeça e Isadora chora. Uma das cuidadoras aproxima-se e repreende-os porque estavam batendo com o pote um na cabeça do outro.

Neste trecho da observação eu estava integrada ao brincar da criança sem interferir. Como observadora, prestando atenção aos detalhes, procurando não desviar o olhar para os outros que choravam, engatinhavam, dormiam ou para música que tocava no rádio enquanto as cuidadoras cantarolavam. Meu olhar de aprovação permitia que ela prosseguisse concentrada explorando o pote, descobrindo que ela não caberia dentro dele, que ele serviria como um lindo chapéu ou que poderia desaparecer cobrindo o rosto. Ela estava brincando e, conseqüentemente, aprendendo sobre o pote e sobre si. Ela estava confiante e agindo espontaneamente. Enquanto ninguém está tentando lhe ensinar algo ou chamando sua atenção, pode ocupar-se do pote o tempo todo. O adulto interferiu

tentando auxiliar, mas não entendeu a brincadeira por estar envolvido em outras atividades.

Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos- todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a auto-estima da criança (TARDOS e STANZO, 2004, p.45).

Tardos e Szanto (2004) dizem que, na complexidade de fenômenos que determinam o desejo que a criança tem de ser ativa, é importante destacar a atitude de respeito por parte do adulto por essa atividade, adulto que se encarrega de cuidar e educar a criança: esse respeito se torna um componente importante de sua ação educativa.

Assim como ocorre com o recém-nascido, também com a criança na creche ocorrem muitos momentos importantes e ações que passam despercebidos, pois os olhos dos adultos estão desviados para coisas “mais importantes”. Assim como na experiência de Isadora com o pote, a criança pequena pode, de tempos em tempos, parar para descansar, pegar outros brinquedos, engatinhar, arrastar-se, voltar ao pote. A mudança de planos faz parte da experiência de aprendizagem com o pote. Tardos e Szanto (2004, p.40) colocam que “o bebê cada vez se faz mais hábil, cada vez aprende mais coisas sobre os objetos que o rodeiam, sobre suas dimensões, suas formas, suas qualidades. Mas, sobretudo, aperfeiçoa as suas competências aprendendo a estar atento aos resultados de seus atos, aprende a aprender (...) cada criança segue seu próprio ritmo e curiosidade”.

Emmi Pikler, pediatra e educadora, nos anos 30, já valorizava a relação afetiva de qualidade entre adulto e criança, assim como a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno, sendo a atividade autônoma da criança motor de seu próprio processo de conhecer. Isto antes mesmo dos estudos de Bowlby e Spitz que falavam dos perigos que ameaçam a vida e a personalidade em plena formação do bebê e das crianças pequenas sem família e sem apego (FALK, 2004).

Assim como Winnicott, Pikler não via o bebê como um ser passivo e não acreditava que ele se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto, mas que este deveria proporcionar-lhe, desde o início, todas as possibilidades de ter

iniciativas autônomas, de movimento livre e de jogo independente. Portanto, não o via como uma folha de papel em branco.

No ano de 1946, em Budapeste- Hungria, Emmi Pikler foi encarregada de organizar e dirigir o orfanato da Rua Lóczy. Contratou jovens sem formação profissional, mas interessadas na educação de crianças e ensinou-lhes não somente a dar atenção, mas a perceber a maneira como as crianças se sentiam confortáveis enquanto eram atendidas. Ela acreditava que a criança é sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, memoriza e compreende as coisas ou compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade. Pedia que as jovens conversassem com as crianças, inclusive com os bebês menores, explicando tudo que fossem fazendo e que não deviam impor nada à criança, mas que haviam de fazer esforços para que as crianças tivessem vontade de fazer o que se esperava que elas fizessem (FALK, 2004).

As educadoras tinham um registro individual de cada criança e acompanhavam atentamente todas as tentativas e as menores manifestações do desenvolvimento da criança. Observavam e compreendiam que a criança pequena saudável e equilibrada *não precisa ser ensinada a andar ou brincar*, mas por suas próprias experiências, era capaz de desenvolver-se com alegria e harmonia.

A proposta de Pikler era demonstrar que, mesmo no interior de uma instituição, ainda que fosse mais difícil que em uma família, era possível criar as condições para que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvessem favoravelmente, tanto do ponto de vista físico quanto psíquico. No seu modo de agir e de pensar integravam-se indissociada e naturalmente, desde o primeiro momento a saúde somática, psíquica e a noção de interação do indivíduo com seu meio.

Emmi Pikler atribui o bem estar do bebê a uma mãe contente e satisfeita compartilhando o pensamento de Winnicott. O sistema de educação por ela proposto exigia dos pais uma maior organização das suas vidas e do entorno, para que os filhos estivessem e se sentissem realmente seguros (FALK, 2004).

As educadoras constataram e compreenderam que o desejo de atividade da criança – além do sistema de vida adequado, do horário estudado atentamente, das condições materiais adequadas, do espaço, das roupas convenientes, das brincadeiras, etc.- dependem em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto – sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela. Também constataram e aprenderam sobre outro aspecto da estreita relação existente entre dois fatores nos quais se baseia essa relação pessoal: a atividade independente da criança

e a relação carinhosa que a educadora podia estabelecer individualmente com cada criança durante os cuidados; e sobre o caráter inseparável destes dois fatores (FALK, 2004, p. 21).

Creio ser a confiança a tradução do sentimento entre criança e educador que para Winnicott é o espaço potencial, a área de ilusão, o playground onde a brincadeira acontece, o lugar do brincar. Era este espaço que Emmi Pikler pretendia que se criasse no orfanato através da ação das educadoras. Foi mais eficaz “começar do zero” do que desfazer conceitos dos antigos funcionários que acabaram sendo demitidos após três meses de tentativas de mudança (FALK, 2004).

3.1.2 Ação autônoma

Para Winnicott (1971), o bebê evolui para o brincar sozinho na presença de alguém. Assim, também na sua clínica pediátrica, Emmi Pikler observava que as crianças que se ocupavam com suas próprias tentativas e atividades autônomas não exigiam a presença direta e permanente, a participação ou a ajuda constante dos pais, sem eles não se sentiam impotentes. Estes pais, assim como as educadoras do orfanato, permitiam o livre movimento das crianças, a possibilidade de espaços e de brinquedos que oferecessem experiências adequadas, que a criança os usasse com independência e que, sentindo sempre o afeto dos pais, tivesse vontade de experimentar todo tipo de atividade, conhecer o mundo e conhecer-se a si própria.

Naturalmente, Emmi Pikler não teria se decidido a fazer tal “experimento” se não estivesse convencida do acerto de sua hipótese. Segundo sua opinião, naquelas circunstâncias, uma criança que seguisse seu ritmo e seus desejos seria capaz de aprender tudo – sentar, colocar-se em pé, caminhar, brincar, falar, refletir, etc. – melhor que aquela que estivesse diretamente influenciada para chegar aos diferentes graus de desenvolvimento que os adultos consideram adequados ao momento em que vivem (FALK, 2004, p.13).

Esta não interferência, respeitando a autonomia da criança também é frisada por Winnicott ao afirmar que diz que a mãe deve ajustar-se ao ritmo do bebê. Falk (2004), comentando o trabalho de Emmi Pikler, diz que graças à ajuda que deu aos

pais com seus conselhos refletidos e minuciosos, baseados em observações regulares e permanentes, ensinou-os em primeiro lugar a ter confiança na capacidade de aprender de seus filhos. Para tanto, foi necessário antes ensinar a não intervir diretamente nas brincadeiras nem nos movimentos das crianças e como podiam criar e transformar as condições materiais e subjetivas através de uma ação, cada vez mais variada iniciada pela própria criança. Esta mesma orientação era dada às educadoras para que aprendessem a observar, registrar, entender e valorizar a criança que tinham sob seus cuidados para que ela pudesse criar, brincar, conhecer-se, construir-se e seguir seu ritmo de crescimento.

Considerando o pensamento de Maturana e Varela (1995), o ser vivo necessita ser autônomo, transformar a matéria em si mesmo, de modo que o seu produto seja sua própria organização, em constante processo de adaptação e de autoprodução.

Moyles (2006), ao abordar a sensibilidade dos educadores em relação ao brincar das crianças, sustenta que para manter seu *status* como uma atividade de brincar é necessário que a atividade continue centrada naquele que brinca, isto é, seja iniciada, ritmada e estilizada pela criança. O envolvimento profundo, por parte da criança, é necessário e pode ser permitido e incentivado pelos adultos para que o brincar seja efetivamente desafiador e complexificador dos processos de aprendizagem de si e do mundo.

3.1.3 Educar bebês na creche

O termo educador subentende a função de educar. O que seria educar? Para Moraes (2003, p.47),

educar é enriquecer a capacidade de ação e reflexão do aprendente; é desenvolver-se em parceria com outros seres; é desenvolver-se na *biologia do amor* que traduz a dinâmica relacional constitutiva do humano e que se expressa na aceitação do outro em seu legítimo outro. Amor como emoção, como conduta relacional dos seres viventes; como modo de viver uma vida com respeito mútuo, na justiça e na solidariedade.

Nessa perspectiva, educar supõe cuidar e cuidar implica educar. Supõe compreender com Maturana, que

educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de

maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação (MATURANA, 1998, p.29).

Assmann (1998) argumenta que educar significa recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem. Aprender é sempre a descoberta do novo. Aprender é sempre pela primeira vez, senão não é aprender. Educar é ir criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo espectro de possibilidades pela frente. “Este é o ponto chave que a pedagogia deveria aprender da teoria do caos: processos auto-organizativos emergem do caos com novos níveis de arranjo das condições de sobrevivência” (ASSMANN, 1998, p.65). Aprender é um processo auto-organizativo no sentido de criação do novo.

Para Brazelton (2002), a criança necessita de relacionamentos sustentadores contínuos para que possa crescer, aprender e desenvolver-se, com respeito às diferenças individuais. Bondioli e Mantovani (1998, p. 282), sustenta esta ideia frente à posição teórica da perspectiva “relacional” do desenvolvimento infantil, que focaliza a atenção sobre a *interação entre dois ou mais sujeitos*, e não sobre o indivíduo enquanto tal. Trata-se do surgimento de um novo ponto de vista que salienta a importância fundamental da relação intersubjetiva, para acionar as potencialidades presentes na criança. Fala da capacidade de “plasticidade” da criança e de adaptação já por parte do recém-nascido que assume papel ativo na relação, na dependência de um estilo comportamental coerente por parte da mãe¹⁷.

Assim, a atenção dessa perspectiva não é voltada à análise das características individuais,(...) mas se desloca para os “jogos relacionais”, para os relacionamentos intersubjetivos no interior dos quais a criança assimila esquemas de interação sociais (...), aprende modelos cognitivos e comunicativo linguísticos, tanto universais quanto específicos, do ambiente social ao qual pertence (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 283).

Para Verden-Zöllner (2004), uma criança em crescimento requer uma vida de atividades válidas em si mesmas e que se realizem sem nenhum propósito externo a elas. Em tal modo de vida, a atenção da criança pode estar plenamente nas próprias

¹⁷ Isto vai de encontro ao conceito de *Mãe suficientemente boa* de Winnicott (2000) que irá proporcionar um espaço potencial.

atividades e não em seus resultados. Uma criança que brinca está envolvida no que faz, enquanto faz.

Nós, seres humanos, existimos num domínio relacional que constitui nosso espaço psíquico como âmbito operacional no qual todo o nosso viver biológico, toda a nossa fisiologia, fazem sentido como forma de viver humano. O espaço psíquico é o domínio em que ocorre a existência humana como modo de relacionamento com os outros e consigo mesmo. “Não se ensina às crianças o espaço psíquico de sua cultura – elas se formam neste espaço” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.23).

Para a criança o que importa é o presente, não se trata de preparar o futuro, mas de esgotar suas possibilidades atuais. Estas possibilidades dependem do estado de desenvolvimento em que se encontra, do entorno sobre o qual pode ter influência e do seu estado psíquico (FALK, 2004). O importante a destacar é que

A criança pode brincar sozinha e tirar proveito disto. A hipótese é esta: a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. A motricidade em liberdade (segundo Pikler) e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são as duas condições *sine qua non* da satisfação dessa necessidade (TARDOS e STANZO, 2004, p.46).

3.2 Aprender brincando

3.2.1 Adultos e bebês: um jogo de interações

Kevin, 1 ano e 2 meses elevou os braços quando entrei na sala. Sentei em uma cadeira pequena, ele aproximou-se e alcançou-me um pote vazio de iogurte. Peguei, devolvi, ele colocava-o no dedo, girava, mordida, atirava, engatinhava para pegar novamente, mostrava para mim e sorria. Mais uma vez girava no dedo, dava para mim e sorria. “Conversava” e eu respondia. Atirou-o mais longe. Pegou um carrinho, empurrou-o, engatinhou até ele. Encontrou o pote de iogurte em baixo da cama. Pegou-o, olhou-me, colocou-o no dedo para girar, “conversava comigo” e atirava. E assim continuava, ficando próximo a mim. Engatinhou até o colchão, parou, conversou

comigo duas vezes, olhava-me, dizia algo, mostrava o carrinho, veio empurrando, trouxe até os meus pés e sorriu.

Neste pequeno relato não há como separar o brincar do aprender. A criança está explorando, criando, buscando, repetindo, experimentando, arriscando, ao mesmo tempo está interagindo, confiando, trocando, dividindo, sempre buscando o meu olhar, a aproximação, a aprovação do adulto. Ela, o pote e eu. Descobrimo-me e conhecendo-se, constituindo-se. Total integração. O meu envolvimento foi fundamental. A segurança permitia o afastamento e a reaproximação, como na dupla mãe-bebê. Muitas vezes momentos de tamanha riqueza são perdidos por não estarmos voltados inteiramente para as crianças, até, no caso da creche, pela sobrecarga de trabalho devido ao número insuficiente de profissionais, com tarefas e uma rotina a cumprir. Eu estava em uma situação privilegiada, podendo simplesmente deixar-me levar.

Se Maturana e Varela (2001), consideram que o aprender resulta de uma história de interações recorrentes, na qual dois ou mais sistemas interagem em diferentes momentos da vida. Organismo e meio coexistem mediante processos de interdependência. Para esse autor, o aprender teria que ser algo diferente de captar um objeto externo, já que num processo interativo o que se passa em um indivíduo depende de sua estrutura, de sua ação e atuação sobre seu contexto. O fenômeno da educação e da aprendizagem é também um fenômeno de transformação na convivência e o aprender se dá na transformação estrutural que ocorre a partir da convivência social. Há uma total integração do ser com o fazer e, quando isto não ocorre, para os autores, se produz alienação e perda do sentido social e individual no viver.

O pensamento de Maturana e Varela (2001) aproxima-se coerentemente da teoria de Winnicott (1971), pois se para os primeiros “Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA e VARELA, 2001, p.68), para o segundo, “brincar é fazer” (WINNICOTT, 1971, p.63). Ao mesmo tempo em que a criança vai no brincar experimentando algo novo a cada momento, vai construindo e desconstruindo seus pensamentos, vai aprendendo sobre suas capacidades e constituindo-se, está em constante processo de viver.

A vida nada mais é do que um processo de contínua aprendizagem, através do qual construímos a realidade e o saber. Viver e aprender são coisas que

não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra. Simultaneamente, vivemos, experimentamos, aprendemos e conhecemos. No mesmo instante em que vivemos, convivemos e nos comunicamos através de diferentes tipos de linguagens e do entrelaçamento dessas linguagens com o emocional que integra o nosso viver [...]. Na verdade, não existe uma aprendizagem formal circunscrita a um determinado momento da vida e a um lugar específico. O processo de desenvolvimento é integrado, amplo e muito mais rico do que se supunha até então (MORAES, 2003, p.49).

O chamamento ao “fazer” é, segundo Bondioli e Mantovani (1998), pelo seu destinatário infantil, um convite a explorar o mundo dos objetos, a tocá-lo, olhá-lo, manipulá-lo e transformá-lo. Comentando sobre a didática do “fazer” com as crianças pequenas, apesar de reconhecer que são necessários mais estudos teóricos. As autoras destacam a ludicidade como ponto mais importante. Este processo de investigação e descoberta do mundo pela criança será favorecido pelo clima de relativa liberdade permitido pelo ambiente no qual se encontra inserida e pelo qual manterá sua curiosidade para manipular, juntar e construir. A atividade exploratória combina-se com a atividade criativa, estando a atenção voltada ao processo, àquilo que se está fazendo: aqui importa o prazer que o “fazer” intrinsecamente proporciona e não os produtos da ação. Além disto, o jogo enquanto atividade de simulação, contínuo retorno a uma realidade “outra”, permite “experimentar” sem temor pelas consequências das próprias ações: o erro torna-se uma informação a ser considerada e não uma culpa a ser carregada.

Para o adulto, é uma didática ativa onde a ação concreta da criança é premissa de mais elaboradas capacidades intelectuais com as quais construir a realidade. Trata-se portanto de uma “didática” que não se refere, em primeiro lugar, a atividades específicas por meio das quais se incentivam particulares aprendizagens e cuja meta não é constituída pela obtenção de habilidades parceladas, mas por um convite à ação com o objetivo de fazer com que se adquiram formas sempre mais complexas de descentralização cognitivo/social (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p.31).

Contudo, Bondioli e Mantovani (1998), considera que a ludicidade não é critério suficiente para manter o processo de crescimento em relação à construção do mundo exterior, é preciso garantir a continuidade das experiências.

O mundo da criança é dominado pelo aqui e pelo agora, sem sólidos nexos temporais e limitada a poucos e desligados cenários espaciais. A qualidade da experiência da criança caracteriza-se, portanto, por intensidade e por fragilidade. A essa necessidade pode-se responder estabelecendo hábitos, isto é, momentos reconhecíveis pela sua identidade e repetitividade, ou ainda favorecendo um

continuum experimental, ou seja, prestando atenção às possibilidades intrínsecas de cada experiência, de demonstrar-se passível de ampliação, de generalização, aprofundamento, criando assim uma cadeia que transforma em percurso aquilo que, de outra forma, aparece como conjunto caótico de ações desconexas (BONDIOLI, 1998, p.32).

3.2.2 Ambiente suficientemente bom

Favorecer a continuidade exige do adulto o compromisso de prestar atenção ao significado que para uma determinada criança uma experiência possui e daí partir para individualizar outras experiências que a consolidem e a reforcem. “Trata-se de tornar *significativas* as experiências escolhendo as que fornecem possibilidade de crescimento, que ativam qualidade e habilidade infantil recém esboçadas, em estado embrionário, permitindo a sua expressão e explicitação” (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p.32).

Não existe uma mensagem no vazio, sem contexto¹⁸. O adulto pode mudar o contexto. É preciso estar atento ao fazer da criança, ao brincar, pois ao selecionar as experiências pode dirigir a ação conforme algum resultado esperado. Muitas vezes o adulto age como um senhor detentor do saber que tem o poder de colocar ordem no caos, como se o caos fosse causar danos. Segundo Morin (2005, p.221), “ordem demais asfixia a possibilidade de ação [...]”.

Moyles (2006) destaca a interrogação de alguns autores sobre a compreensão que a criança extrai do mundo a partir do “brincar livre” imaginativo e da brincadeira orientada pelo adulto. As situações lúdicas que os adultos criam enriquecem o entendimento da criança e educadores têm valiosos *insights* sobre o pensamento infantil ao observar sua maneira de explorar as possibilidades oferecidas. O brincar que é totalmente dirigido pelas crianças pode dar *insights* ainda mais valiosos, porque as crianças já estabeleceram alguns entendimentos compartilhados com os adultos e brincam para promover seus próprios objetivos. O brincar tem origem nas crianças, no cotidiano das instituições educacionais, dá a elas a liberdade e a segurança necessária para se expressarem imaginativamente e

¹⁸ Bondioli e Mantovani (1998) classificam “contexto” como o conjunto de coordenadas espaciais, temporais e setoriais (isto é, a direção “eu-tu-os outros” de acordo com a qual acontece a comunicação). O conceito “contexto” assume um valor fundamental, pois representa a matriz do significado de qualquer ato comunicativo, seja este verbal ou não verbal.

fornece aos educadores oportunidades para observações de como as crianças elaboram suas interpretações do vivido.

A observação é quase impossível se os adultos tiverem de intervir constantemente para prevenir danos e é improvável que as crianças brinquem imaginativamente por um certo período de tempo se o contexto for inseguro e desconfortável. O gradual estabelecimento de certas regras de respeito e entendimento mútuo entre as crianças e o adulto e entre as próprias crianças é uma necessidade. Como afirma Morin (2005, p.221), “desordens demais transformam a ação em tempestade”.

Moyles (2006), comentando sobre os princípios da educação inicial, cita Froebel, que no século XIX, estava ciente de que há certos aspectos que os seres humanos têm em comum, os quais os unem como espécie no mundo todo. Segundo o autor, Froebel considerava o brincar de fluxo livre como um desses aspectos importantes e via cada criança como indivíduo único que precisava de ajuda sensível e apropriada para crescer e aprender com qualidade.

Para Moyles (2006), o brincar de fluxo livre foi adotado como termo por expressar uma visão do brincar apoiada por 12 características, extraídas da literatura. Algumas dessas seriam: um processo ativo, sem produto; intrinsecamente motivado; não exerce nenhuma pressão externa no sentido de conformar-se a regras, pressões, objetivos, tarefas ou direção definida; tem a ver com mundos possíveis e alternativos que levam a pessoa a seus níveis mais elevados de funcionamento; tem a ver com mergulhar em ideias, sentimentos e relacionamentos; utiliza ativamente experiências prévias incluindo esforço, manipulação, exploração, descoberta e prática; é um mecanismo integrador que une tudo o que aprendemos, sabemos, sentimos e entendemos.

O bebê pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre seu entorno – sempre a partir daquilo que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes. A intervenção do adulto ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança, enquanto que a atitude de respeito à autonomia coloca, em lugar de um comportamento possessivo e autocrático dos pais, o fundamento de um sistema de relações pais filhos em que ambos se consideram e confiam mutuamente (FALK, 2004, p.31).

Moyles (2006) reuniu em alguns princípios, o pensamento de grandes educadores pioneiros como Froebel, Steiner e Montessori. Nesses, traz a infância como válida em si mesma, como uma parte da vida e não como uma preparação para a idade adulta. Em sua perspectiva, a educação, é algo do presente e não treinamento para o futuro. A criança, inteira, é considerada importante. A saúde física e mental é enfatizada, assim como a importância dos sentimentos, do pensamento e dos aspectos espirituais. Assim, também a aprendizagem não é compartimentalizada, pois tudo liga-se a tudo. É valorizada a motivação intrínseca que resulta em atividades iniciadas e dirigidas pela criança, sendo o ponto de partida na educação infantil aquilo que as crianças são capazes de fazer (em vez de aquilo que não são capazes). A autodisciplina é enfatizada. Existe uma estrutura interna na criança que inclui a imaginação e emerge, especialmente, em condições favoráveis. As pessoas com as quais a criança interage (tanto adultos como crianças) são de central importância. A educação infantil é, portanto, vista como uma interação entre a criança e o contexto em que ela está – incluindo, em particular, outras pessoas e a própria ação de conhecer.

Para Lydia Hortélio (2003), todo sistema armado nas escolas para receber as crianças é antiquado. Porém há muita gente despertando para a ação de brincar na infância. Brincar é preciso e favorecer espaços e tempos para levar a criança a brincar é uma tarefa inadiável. Deve-se brincar para se divertir, para ser feliz, para afirmar a vida.

Se alguém quiser brincar para aprender, já não é mais brinquedo, porque o brinquedo tem um fim nele mesmo. Por que brincar de roda? Porque é uma maravilha: mão na mão, esquecer quem é você, embarcar no sonho daquela hora... Brincar é só isso. Mas isso não significa que as crianças não estão aprendendo, estão aprendendo e muito mais do que a gente consegue ver. O brinquedo é múltiplo. Ele mexe na alma. Na hora em que a gente entende isso, não tem mais medo de dizer que está brincando (HORTÉLIO, 2003, p.22).

A autora sente que na formação do educador ainda não existe uma compreensão do significado e da importância da cultura da criança, pois encontra educadores aprisionados num sistema de educação que não leva em conta o sensível, a inteligência sensível, a inteligência do corpo. A espontaneidade é a força que a criança tem.

3.3 A creche como ambiente coletivo de aprendizagens lúdicas

Nos últimos 30 anos, com homens e mulheres compartilhando o mercado de trabalho na classe média urbana, passamos por uma fase de transição onde a educação dos filhos é delegada a outras pessoas. Homens e mulheres assumem carreiras competitivas, então deveria se esperar que os dois também assumissem a criação dos filhos. Conhecemos a importância e os benefícios de longo prazo de um envolvimento estreito dos pais na vida de uma criança.

Aproximadamente 50% das crianças pequenas são agora cuidadas, durante boa parte do dia, por outra pessoa que não os pais biológicos (...) Em outras palavras, um grande número de bebês, crianças pequenas e pré-escolares está passando a maior parte de seus dias sem o cuidado de seus pais (...) Sabemos que o cuidado de qualidade é fundamental para o ótimo desenvolvimento de crianças pequenas. (BRAZELTON, 2002, p.14).

Um cuidado de qualidade envolve os relacionamentos. Compreendendo melhor a dinâmica da vida, provavelmente compreenderemos melhor a dinâmica da aprendizagem e o funcionamento de organizações complexas como a creche, a escola, a sociedade e a cultura (MORAES, 2003).

Há uma ideia bem difundida de que a creche, enquanto local onde se oferecem às crianças ocasiões de vida social com outras crianças e com uma pluralidade de figuras adultas, seja por si só, um ambiente educativo. Em função disto, Bondioli (1998, p.29), traz o termo “Pedagogia da relação” como uma expressão pouco clara usada para designar a especificidade educativa da creche. Esta é definida, em primeiro lugar, em contraposição a uma pedagogia que considera a creche uma versão miniaturizada da escola materna. Nela, a intervenção educativa age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento. As relações progressivamente se entrelaçam e se complexificam, seja entre criança e adulto ou entre crianças no grupo de jogo: cria-se um conjunto de significados compartilhados.

3.3.1 Explorando os limites

*Estava chovendo aquela manhã quando cheguei à creche.
Encontro Mariana chorando e apontando para a rua. Gabriel*

rola no colchão e Ricardo tenta pegá-lo. Mariana acalma-se olhando os colegas. A porta para o pátio coberto estava aberta. Tainara, Gabriel e Vinícius dirigem-se até lá e ficam parados observando a chuva. Ricardo desce o degrau e sorrindo bate palmas. Tainara aponta para chuva e olha para mim. Vinícius sapateia sorrindo. Manuela desce do colo da profissional, “conversa” comigo e vai para porta. Mariana aponta a chuva, “chama a chuva” com a mão. Manuela e Samira vão até a porta. Samira “fala com a chuva” e desce o degrau correndo no pátio. Mariana engatinhando desce o degrau, fica feliz, sorrindo, cantando.

Neste trecho da observação, vemos a exploração, a autonomia, o aprendizado com o grupo, o arriscar-se, o ir mais longe, o prazer na conquista, a ludicidade. Isto só foi possível pela permissividade, pelo olhar atento e de aprovação do adulto. O contexto deve permitir que a criança progressivamente conquiste sua autonomia, apropriando-se, elaborando, brincando, construindo-se, usufruindo de experiências diversificadas.

Conforme Bondioli e Mantovani (1998) autonomia não significa separação, significa, pelo contrário, segurança na relação e capacidade de modular, por parte da criança, as suas exigências de contato ou de controle à distância do adulto. Permitir que as crianças tomem iniciativas, realizem ações autônomas, favorece um comportamento mais estável em que a motivação intrínseca àquilo que se faz é confirmada e reforçada.

Na creche, muitas vezes o número de crianças não permite constantes intervenções lúdicas do adulto e isto torna-se preferível, a observação participante, na qual os materiais são provocativos e o ambiente, seguro. Assim, a criança terá o espaço adequado para realização e experimentação de ações autônomas entendidas como o prazer da criança de escolher e de estar com os outros e de brincar, de pedir ajuda do adulto ou de experimentar por si mesma (BONDIOLI, 1998).

No âmbito da “pedagogia da relação”, as interações das crianças não são vistas como a capacidade de adequar-se a regras estabelecidas, mas pode ser compreendido, em um sentido mais amplo, como tudo aquilo que permite, favorece,

ajuda na construção, por parte da criança, da própria identidade pessoal. Para Bondioli e Mantovani (1998) a creche deve colocar-se como um contentor afetivo em sua função de integrador de múltiplas experiências entre crianças e adultos.

No contentor relacional/afetivo da creche, as crianças elaboram e constroem significados compartilhados e, utilizando os coetâneos e os adultos, espaços e percursos, onde se movimentam, e objetos com os quais brincam. A criança tem uma ação concreta e isso implica também em uma cuidadosa organização do ambiente e dos objetos. O adulto direciona os objetos em atividades que os tornem significativos. Para Bondioli e Mantovani (1998), trata-se de uma “didática” do fazer que não refere-se a atividades específicas por meio das quais se incentivam particulares aprendizagens e cuja meta não é constituída pela obtenção de habilidades parceladas, mas por um convite à ação autônoma. Neste processo, é fundamental a manipulação e a exploração dos objetos e dos diferentes materiais. Mas trata-se de exploração e descoberta que pode ser solicitado, não imposto ou ensinado.

Moyles (2006) traz o diálogo de uma criança de 5 anos:

Criança: Quando eu brinco com meus amigos nós nos divertimos muito... fazemos um montão de coisas... pensamos tanta coisa... e... hã. Adulto: Você acha que aprende alguma coisa? Criança: Montes e montes de coisas – não tipo contas de somar, livros e coisas assim... mas coisas... hã... coisas de verdade!

3.4 O adulto como co ator ou como autor

O papel do adulto na creche é decisivo e essencial, embora diferente do papel de babá, dos pais ou do professor. Tem a vantagem de possuir uma experiência cotidiana e continuada com a criança pequena e seus pais. Sua intervenção deveria ser muito próxima à lógica lúdica da criança. Segundo Bondioli (1998), a mais “interna” possível à experiência infantil, evitando rupturas, mas sem perder a função de sustentação e de guia. O adulto deve ter capacidade de entrar no jogo infantil como um companheiro que deixa a criança livre na escolha dos temas, na distribuição dos papéis, no controle do andamento e, ao mesmo tempo ter um papel ativo de coautor. Essa capacidade depende da possibilidade que o adulto possui de brincar com o seu próprio papel. Para entrar no jogo “na medida da criança”, o adulto é obrigado a abandonar o papel de ‘adulto que brinca com a criança’. Sem

entrar no mérito dos processos intra-psíquicos aqui implicados, instaurar-se-ia, então, entre o adulto que brinca “como se fosse criança” e a própria criança, uma dialética mágica e lógica que enriqueceria a experiência lúdica de ambos.

3.4.1 Direcionando o brincar: o adulto como ator

Estava um dia lindo, chego e atravesso a sala, as crianças maiores estão no pátio, Mariana, 11 meses já consegue descer o degrau de pé agarrando-se à porta. Para e olha-me, sinto um ar de vitória e satisfação em seu olhar que quis compartilhar comigo. Engatinha até onde estou, agarra-se nas minhas pernas pedindo colo, conversa e aponta para um gato que estava no pátio ao lado. Ricardo 1 ano e 2 meses vem correndo e junta-se a nós, agarra-se ao portão e procura o gato. Uma das educadoras traz uma caixa de papelão cheia de bolas e vai distribuindo. Mariana caminhando trazia a bola para mim, sempre sorrindo. Ia até o portão, jogava a bola e mostrava para mim. Manuela começou a jogar a bola para mim, olhando-me mais séria, esperando minha reação, devolvi a bola para ela. Ricardo e Gabriel corriam chutando as bolas até o muro e voltavam. Todos estávamos nos divertindo. Kevin engatinhava, depois levantava agarrando-se ao muro sempre conduzindo a bola. Nisto veio a educadora, recolheu as bolas e reuniu todos no colchão dentro da sala, sentados, para cantarem (senti como se fosse uma apresentação para mim). Alguns choraram, outros tiveram que ser levados. Eu também queria ter brincado mais.

Cria-se uma cumplicidade entre adulto e criança que brincam juntos que irá oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com colegas, segundo Bondioli e Mantovani (1998), além de permitir ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida.

A redescoberta, a compreensão, o reconciliar-se com sua própria infância talvez seja um dos aspectos do profissionalismo dos educadores mais descuidado, menos estudado que, no controle do jogo, possui um papel central, pois sem a identificação da realidade infantil, torna-se difícil, senão impossível, permitir, facilitar, potencializar também nas crianças aquele relacionamento satisfatório e criativo com o mundo que é ativado pela dimensão lúdica (BONDIOLI, 1998, p. 227).

Em relação à intervenção do adulto, há autores que a consideram não só importante, mas necessária referindo-se, por exemplo, ao brincar de faz de conta como Kitson, (apud MOYLES, 2006, p.119) quando diz:

Não estamos de forma alguma sugerindo que as crianças devam ser privadas do brincar de faz de conta de 'fluxo livre'. O que estamos dizendo é que este brincar pode ser expandido por meio da intervenção direta do adulto com mínimas mudanças qualitativas na atividade, mas com diferenças muito significativas no potencial de aprendizagem para a criança.

Entende o envolvimento do adulto como a maior contribuição que ele possa dar ao brincar imaginativo da criança. O jogo que é regido pela ambiguidade entre a magia e a realidade, entre símbolo e coisa representada, resultaria potencializado, pois o adulto saberia, de maneira controlada, introduzir no jogo, sem alterar a qualidade, elementos novos e variados. Para que isto aconteça é necessário que o adulto preste muita atenção na progressão evolutiva da criança com quem brinca, que saiba reconhecer não somente as atividades lúdicas imediatamente satisfatórias para a criança, mas que saiba intuir quando a criança está pronta para um salto de qualidade, intervindo com propostas de jogo inéditas ou mais complexas (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p.227).

Observei opiniões completamente opostas em relação ao brincar por parte dos educadores, muitos concordando com a opinião da professora sobre “a necessidade das crianças serem ensinadas a brincar” e que foi uma das perturbações que deu início à minha pesquisa. Convém aqui, sublinhar alguns comentários sobre os tipos de brincar considerados na educação. Smith (2006) traz Piaget que distingue o brincar simbólico que inclui o brincar de faz de conta, de fantasia e sócio dramático e ocorre dos 2 aos 6 anos; o brincar prático especialmente dos 6 meses aos 2 anos abrangendo o brincar sensório motor e exploratório e os jogos com regras das crianças a partir de 6, 7 anos. Não foi considerado o brincar antes dos 6 meses de idade.

Smith (apud MOYLES, 2006) cita autores como Angela Anning e Tina Bruce que argumentam que as atividades do brincar podem promover a maioria dos objetivos da educação nos primeiros anos em todos os seus principais aspectos: social, intelectual, criativo e físico. No entanto, considera que estes objetivos podem ser facilitados por muitas outras atividades mais estruturadas e didáticas, jogos organizados, exercícios físicos, narração de histórias e tarefas da vida real.

Essas atividades não são necessariamente brincar (a menos que ampliemos a definição de brincar de modo inaceitável, incluindo nela todos os comportamentos das crianças pequenas!). Os benefícios do brincar precisam ser comparados com os benefícios das atividades de não brincar (SMITH apud MOYLES, 2006, p. 28).

O brincar não era visto como valioso em termos educacionais quando as escolas de educação infantil começaram a ser introduzidas na Europa Ocidental nos séculos XVIII e XIX. Acreditava-se que as crianças precisavam de instrução e, no caso, de doutrinas religiosas. Alguns autores e educadores como Comenius, Rousseau e os primeiros reformadores sociais e educadores como Owen (Reino Unido), Pestalozzi (Suíça), Froebel (Alemanha) e Montessori (Itália) começaram a valorizar, no crescimento da criança, a espontaneidade aparecendo o brincar espontâneo como elemento importante na educação. Além disso, o valor do envolvimento ativo dos professores era enfatizado, variando conforme o tipo de atividades recomendadas. Montessori, por exemplo, priorizava as atividades do brincar construtivo com materiais planejados, mas não incentivava o brincar de faz de conta ou o jogo simbólico (MOYLES, 2006).

No período de 1930 a 1970 o brincar espontâneo e o brincar dramático ganharam destaque na educação inicial da Europa Ocidental. O brincar espontâneo passou a ser visto como componente essencial do processo social e intelectual da criança e de seu desenvolvimento criativo e pessoal. Esse ponto de vista pode ser chamado de “etos do brincar” e pode ser apoiado por argumentos de perspectivas teóricas como a psicanálise e a teoria evolutiva (MOYLES, 2006).

Nós sabemos agora que o brincar- no sentido de fazer alguma coisa, quer com objetos materiais quer com outras crianças, e de criar fantasias – é vital para a aprendizagem das crianças e, portanto, vital na escola. Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância (MOYLES, 2006, p.29).

Para Smith (2006) não existem muitas evidências sólidas confirmando esta visão positiva do brincar espontâneo. Muitos educadores e psicólogos infantis continuam divididos e inseguros a respeito da importância do brincar espontâneo na educação das crianças e a respeito do papel do adulto. Embora o “etos do brincar” continue influente, houve um certo retorno às atividades curriculares mais estruturadas na Europa Ocidental, especialmente desde o advento do Currículo Nacional, com o Education Reform Act¹⁹ de 1988, no Reino Unido.

Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem se tornar muito repetitivas. Portanto, os educadores tem o papel chave de ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras. (SMITH apud MOYLES, 2006, p.30)

3.4.2 Brincar de faz de conta

Quanto ao brincar de faz de conta, sócio dramático ou imaginativo, Kitson (apud MOYLES, 2006) reconhece suas funções terapêuticas, diagnósticas e cognitivas. Ajuda a criança a assimilar informações a esquemas já existentes e a começar a acomodar novas informações para se preparar para situações desconhecidas, a desenvolver habilidades sociais das quais precisarão mais tarde na vida, assim como auxilia no desenvolvimento da moralidade e no da função social dentro da criança. “Com a intervenção do adulto, no brincar imaginativo, nós podemos ajudar as crianças a lidar com os elementos que não pareçam se encaixar e a procurar razões por trás do óbvio.” O adulto, ao participar do brincar, pode facilitar a implementação das regras e agir como um modelo comportamental a ser copiado pelas crianças. Kitson (apud MOYLES, 2006) que salienta que para brincar, nós precisamos compreender o que *não* é brincar. Parte disto é ajudar a criança a diferenciar fantasia e realidade, para que saibam claramente quando estão e quando não estão envolvidas na fantasia e também quando a brincadeira encerrou.

Ao participar do brincar sociodramático, o adulto pode aproveitar este grande potencial de aprendizagem como uma maneira de trabalhar para possibilitar às crianças suas maiores realizações – realizações que amanhã se tornarão o seu nível básico de ação real e raciocínio moral [...] não é o envolvimento no brincar imaginativo o que é significativo para o desenvolvimento da criança, e sim a intervenção ativa dos adultos nesse brincar. As crianças precisam ser estimuladas a brincar com idéias, conceitos e moralidade (MOYLES, 2006, p.116).

¹⁹ Ato de Reforma Curricular no Reino Unido em 1988 (MOYLES, 2006, p.30).

A mesma autora, considerando as crianças pequenas naturalmente egocêntricas e com dificuldade de compartilhar, diz que o adulto pode agir como facilitador, pois qualquer episódio de brincar sociodramático envolve exercícios de imaginação compartilhada. Por meio de intervenções seletivas o adulto pode monitorar a negociação de ideias infantis e ajudar as crianças a desempenharem consistentemente o seu papel, isto é, pode auxiliar o desenvolvimento da história. Uma das grandes vantagens dessa maneira de trabalhar é que, por meio da ficção, muitas áreas de aprendizagem podem ser exploradas.

É importante lembrar que embora o adulto possa orientar e, em certa extensão ampliar o brincar sociodramático, o brincar e a ação precisam ser essencialmente das crianças. As suas idéias devem ser usadas [...]. Talvez o adulto entre em uma 'brincadeira' sem a intenção de simplesmente fazer parte do grupo, mas com o objetivo de fazer avançar a aprendizagem infantil, de colocar obstáculos no caminho de sua história para que, pela superação desses obstáculos, sejam criadas oportunidades de aprendizagem (KITSON apud MOYLES, 2006, p.119)

O brincar sociodramático oferece um grande potencial de aprendizagem para aqueles que trabalham com crianças pequenas. Estruturar o brincar nos permite ampliar e intensificar a aprendizagem infantil. Por meio do brincar sociodramático os educadores podem criar uma situação e uma motivação que estimularão as crianças a se comportarem e a funcionarem em um nível cognitivo acima da sua norma. A maneira mais efetiva de fazer isso é o adulto intervir de forma simpática e, especialmente de forma interativa, Ao participar do brincar sociodramático, os educadores podem estimular, motivar e facilitar o brincar, encorajando as crianças a funcionarem em um nível mais profundo do que aquele em que funcionariam se fossem entregues a si mesmas (MOYLES, 2006, p 119 -120).

Smith (apud MOYLES, 2006) considera o tutoramento do brincar quando o adulto ou professor iniciam a dramatização ajudando e sustentando a atividade das crianças. Pesquisas desenvolvidas sugerem que o fator crucial é o envolvimento adulto e não o encorajamento da fantasia.

Outro modelo para estruturar o brincar é o do High/Scope Curriculum, desenvolvido nos Estados Unidos nos quais adultos e crianças planejam e iniciam as atividades, trabalhado juntos ativamente. Parte da ênfase é que o adulto não deve ser excessivamente invasivo; as crianças não devem ficar cercadas pela falta do adulto nem dominadas por instruções, mas devem ter liberdade de ação para desenvolver suas próprias ideias e ter sucesso ou para fracassar (MOYLES, 2006).

Não quero aqui discutir os currículos da educação infantil, mas tecer comentários que permita destacar as divergentes opiniões principalmente quanto ao

papel do adulto e do educador na ação de brincar das crianças. “A importância disso foi especialmente enfatizada por dois influentes psicólogos e educadores: Vygotsky, na Rússia e Bruner, nos Estados Unidos. Suas ideias complementam as de Piaget que não enfatiza muito o papel do adulto e da comunidade social como apoio à aprendizagem” (MOYLES, 2006).

3.4.3 O adulto como co ator

Vygotsky argumentou que o adulto desempenha um papel chave como auxiliar da aprendizagem infantil e lançou a ideia da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), área de desenvolvimento que a criança tem capacidade de manejar e compreender *com a ajuda do adulto* (MOYLES, 2006).

Ideias semelhantes foram propostas por Bruner em seu conceito de *scaffolding*. O adulto seria um andaime, um apoio necessário naquele momento, podendo ser retirado mais tarde, quando a criança deixar de precisar dele. O apoio deve ser adequado ao nível atual de desenvolvimento da criança e pode ser removido depois que ela dominou aquela tarefa específica. Vem de encontro ao conceito de *Mãe suficientemente boa* de Winnicott e sua tarefa de permitir que o bebê torne-se independente.

As ideias de Vygotsky e Bruner são valiosas para quem trabalha em educação infantil, ao indicar como os adultos podem de modo muito ativo, intensificar e apoiar o brincar e o desenvolvimento da criança. Seja qual for o valor dos currículos baseados no livre brincar, por um lado, ou das atividades estruturadas por outro, também deve haver espaço para o adulto trabalhar com as crianças individualmente ou em pequenos grupos, estruturando o seu brincar ou suas atividades de uma maneira adequada em termos de desenvolvimento (MOYLES, 2006, p.38).

Verden-Zöllner (2004, p.147), tem outro ponto de vista sobre o brincar. Diz que vivemos o brincar quando brincamos. Conforme introduzimos propósitos e intencionalidade na descrição de nossas ações ou nas reflexões que fazemos sobre elas, dirigimos nossa atenção para além do presente do nosso fazer: nós a desviamos para o que esperamos como resultado do nosso fazer. Ao proceder assim, enquanto interagimos com outros seres humanos que não se movem como

nós, deixamos de vê-los, pois entramos num domínio de ações (num emocionar) incongruente com eles.

A criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento, mas não é restringindo de uma forma ou de outra a conduta da criança que vamos conseguir isto. O respeito forçado nega a si próprio. A criança deve crescer na biologia do amor e não da exigência e da obediência” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.19-20).

Conforme salienta Brazelton (1969, p.281), a criança pequena “demonstra resistência a ser empurrada para hábitos que não combinam com o seu estilo, uma resistência apoiada por todas as forças e capacidades inerentes a uma personalidade bem organizada, seja ela de um bebê ou de um adulto”.

Há momentos em que a ação mais adequada é ficar de lado e deixar que a criança tome a iniciativa. A intervenção do adulto pode realçar ou desvalorizar o brincar da criança, por isto devemos esperar até que precise de ajuda, mas ela não virá nos avisar que o momento chegou. Perceber este momento é promover o encontro entre a criança e o adulto, é a arte de ensinar crianças pequenas (MOYLES, 2006; BONDIOLI e MANTOVANI, 1998).

Nas creches e escolas da infância italianas hoje, o adulto também é convocado a aprender sobre a dinâmica do desenvolvimento infantil e sobre suas próprias potencialidades artísticas, científicas e lúdicas. Ao mesmo tempo em que sai do lugar de espectador das ações, dirigente ou ainda supridor das crianças – posições assumidas em outros momentos da história – ocupa o papel de cenógrafo, organizador de ambientes ricos e diversificados, parceiro mais experiente da criança na produção de conhecimento.

Moraes (2003) destaca duas repercussões das ideias de Maturana e Varela no âmbito da educação: uma que afeta a relação de aprendizagem, e a outra, a que afeta as relações sociais que criam oportunidades de aprendizagem. A aprendizagem não é vista como uma relação unilateral, mas como uma rede de cooperação, onde todos aprendem e podem colocar de maneira aberta seus talentos, potencialidades e deficiências. Para que a rede de cooperação seja formada, é necessário que os envolvidos estejam presentes por inteiro.

Se, como adultos, nós estamos realmente “ligados nas crianças”, temos de estar ligados no brincar como um processo que atravessa esse continuum de experiências. A maioria das pessoas parece concordar que toda criança tem o 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 isto muito claro. O que parece estar em discussão é se elas tem o direito de fazer isto em contextos educacionais (MOYLES, 2006, p.14).

Segundo Moyles (2006), “talvez um dos maiores atributos do brincar seja as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a conviver com o *não saber*” e que o brincar é uma maneira não ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, nossa auto estima e auto imagem.

O educador geralmente programa as atividades com as crianças dirigindo e focando o trabalho em função dos resultados, quer preparar a criança para o futuro, isto representa um paradoxo na educação infantil, porque a atenção da criança está plenamente nas próprias atividades. A preocupação do adulto gira em torno do que se quer ser e não do que se é. Quando o adulto recorre ao controle, geralmente obtém um fracasso maior, porque na insensibilidade sobre o presente, gerada pela manutenção da atenção no futuro, nega a criança.

Brincar é atentar para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto faz. Se brinca de médico, é médico; se brinca de montra num cavalo, é isso que ela faz. O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. Nós, adultos, em geral não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente (VERDEN- ZOLLER, 2004, p. 231).

Para Belotti (1979, p.106) a pedagogia dos pequenos deveria possibilitar “meios e recursos para as suas explorações, e também seria necessário respeitá-las e deixá-las em paz.” A pesquisadora faz duras críticas ao intervencionismo do adulto na relação “autoritária e unidirecional” que estabelece com a criança salientando a urgência de uma revisão, especialmente no que concerne ao papel do educador.

A Proposta Pedagógica Nacional Italiana pontua que cabe ao profissional de educação infantil “compreender a lógica que está na base de suas (das crianças) respostas.” (BELOTTI, 1979, p.87). Para Gianni Rodari (1982), lógica e imaginação caminham juntas. Cagliari Galli (apud FARIA, 1993, p.150) explicita a necessidade dos educadores equilibrarem um “tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia, com outros tempos diferenciados, para outros tipos de atividade.” Para ela adultos e crianças devem ter a oportunidade de agir – esta ação é conceituada como o poder humano de gerar o novo, mover novos processos através da rede de relações humanas. No ambiente das instituições de educação infantil há um

constante *chamamento ao fazer* – “as crianças elaboram e constroem significados, compartilhando e utilizando os coetâneos e os adultos, espaços e percursos onde se movimentam e objetos com os quais brincam. (BONDIOLLI e MANTOVANI, 1998 p.31). A construção coletiva e troca de experiências no grupo dão corpo ao dia-a-dia na creche colocando em *ação interativa* adultos e crianças.

O educador é convocado a favorecer as condições de ação das crianças, ter sensibilidade e disponibilidade, estabelecer cumplicidade. Assim, a ludicidade, a continuidade e a diversificação das experiências garantirão a produção de significados, fundamental na estruturação das aprendizagens. O profissional deve dispor de elementos de competência necessários para intervir adequadamente no desenvolvimento de suas capacidades, aspirações e tendências.

Quem dera tenhamos escolas de educação infantil que possibilitem a adultos, professores, diretores, gestores, orientadores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que inspiram a interromper o que está dado e propiciar novos inícios.

4 O ESPAÇO E O LUGAR DO BRINCAR NA SOCIEDADE DE CONSUMO

4.1 Sociedade de consumo x Espaço potencial

Considero importante, neste momento do estudo, interrogar o contexto atual em que o bebê a criança pequena chegam inseridos, sabendo de toda a influência que tem as informações, as mensagens e o afeto na significação de suas experiências, no esforço das suas tentativas, na constituição dos seus fazeres com outros, suas brincadeiras.

Em uma organização viva, autonomia é sempre relativa, como nos ensina Morin, pois depende do que está acontecendo ao seu redor, da sua interdependência em relação ao meio na qual está acoplada. Como seres vivos estamos determinados em nossas estruturas, ao mesmo tempo em que codependentes das circunstâncias que nos envolvem. Nossa autonomia depende de nossa profunda dependência exterior. Somos relativamente autônomos e profundamente dependentes de nossos fluidos nutridores, das informações que circulam e do conhecimento que construímos, desconstruímos e reconstruímos a cada instante. Isolado do contexto onde foi criado, nenhum modelo faz sentido (MORAES, 2003, p.265).

4.1.1 Novos lugares

A criança contemporânea está inserida em condições de história e de cultura que produzem uma infância diferente da infância do início do século, ou seja, diferente da infância de Winnicott. A condição sócia histórica e cultural recente, a falta do espaço ao ar livre da população urbana, a crescente ocupação da criança pela televisão, o que favorece a política do consumo, instaura novas percepções e reconhecimentos que a criança pode fazer a respeito de si mesma e do mundo que a rodeia (CASTRO, 1998).

Mudaram os espaços que estamos oferecendo para os bebês e os pequenos. Contemporaneamente, as crianças, assim como os jovens e adultos, passam a circular em espaços cada vez mais diferenciados e compartimentalizados, tornando possível que novas socialidades se configurem nestes espaços. Os espaços livres das ruas outrora utilizadas pelas crianças urbanas para suas brincadeiras agora se tornaram extremamente habitados pelos carros parados ou em movimento e palco de violência. A rua perde assim, o lugar onde a expressão coletiva do lúdico – através das brincadeiras entre as crianças- ganhava acolhimento. A criança expulsa das ruas, principalmente dos bairros mais centrais da cidade grande, vão se restringir aos espaços fechados, onde muda a natureza da brincadeira (CASTRO, 1998).

As ruas deixam de ser palco de *convivência* e se tornam caminhos a seres percorridos para se chegar a outro lugar, lugares de trânsito e circulação, onde reaprendemos a *olhar* e a *perceber* de modo a nos distanciar afetiva, gestual e fisicamente dos demais e das coisas. A rua torna-se paisagem olhada à distância e com “calculada” indiferença (CASTRO, 1998, p.59).

Brazelton (2003) traz um relato feito pela fundação Kaiser²⁰ que revelou que as crianças passam cinco a seis horas por dia na frente da televisão ou da tela do computador. Durante este tempo as crianças não recebem afeto ou interações sociais ou intelectuais adequadas a sua idade. Diz que isto é apenas um sinal do movimento em direção ao cuidado impessoal. Muitas famílias estão excessivamente ocupadas e em seus relacionamentos uns com os outros também estão se voltando para formas mais impessoais de comunicação. E-mails, estão substituindo almoços juntos e o tempo na frente da tela toma o lugar de muitas formas de interação pessoal.

²⁰ Kaiser Foundation Kids and the Media in the New Millennium, Publication N° 1536, Menlo Park, CA, 2000 (in BRAZELTON, 2002, p.15).

4.1.2 O desencontro

Diminuem os encontros, a criança fica desassistida mesmo com adultos por perto. Na classe média e alta, cada um no seu quarto, não há trocas, a comunicação televisiva vai se sobressaindo a qualquer outro tipo de comunicação, substituindo a interação com os pares e com os adultos, de modo que a informação que a criança obtém da tevê passa, muitas vezes a se constituir como o único e prevalente instrumento de construção da realidade (CASTRO, 1998).

Com certeza é mais fácil deixar o filho na frente da televisão ou do vídeo, já vir do trabalho com o último lançamento para ter sossego ou poder dar continuidade aos negócios e tarefas domiciliares. Pode parecer muito difícil sentar no chão e brincar de casinha ou até mesmo ficar ao lado para assistir ao filme respondendo a uma série de perguntas e indagações. Depois de um dia sobrecarregado de atividades e problemas ainda ter que dar atenção aos filhos pode ser exigir demais, às vezes estamos com eles pensando no que nos espera no trabalho amanhã. É esta parceria que as crianças estão perdendo.

Verden-Zöllner (2004), explica que se estou com minha filha pensando no trabalho ou vice versa, vivo uma contradição emocional. O problema suscitado por esta circunstância é que se a mãe está com sua filha sentindo falta de sua realização profissional, ela e a criança não estão juntas, pois se rompeu a aceitação mútua.

Se a atenção da mãe muda continuamente para outra parte, distante de sua filha, a criança desaparece. Pode ser que a mãe a tenha em seus braços e pense que está brincando com ela, mas tal não acontece. A mãe exerce uma conduta descrita como brincadeira, mas não está brincando. Quando isso ocorre a uma pessoa, ela está consciente de que algo falta em sua relação e culpa a si mesma ou à criança. A criança pequena não consegue expressar em palavras o que lhe acontece, apenas desaparece pouco a pouco e se transforma em um ser distante: então chora ou fica doente (VERDEN ZÖLLNER, 2004).

Com frequência, dificuldades no comportamento de algumas crianças e até sintomas físicos tem origem em problemas na relação com seus pais. Distúrbios na sintonia, no tom, como se não se encontrassem, não estivessem no mesmo lugar e no mesmo tempo; talvez o melhor termo seja espaço, pois segundo Michel de Certeau (1994, p. 201),

Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao *lado* dos outros, cada situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

[...] Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Diversamente do lugar, não tem, portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. Em suma, o espaço é um lugar praticado.

Penso que mãe e bebê não se encontram no mesmo espaço. Winnicott (1971), diria que não se formou o *espaço potencial* entre eles. A mãe não estava sincronizada com as necessidades da criança para atribuir significado à intencionalidade e à expressão, não estava no lugar onde o bebê precisava encontrá-la para achar que a criou. Não houve espaço para o brincar.

Vivemos numa cultura que continuamente nos exige que prestemos atenção a algo diferente do que estamos fazendo num dado momento. Isso acontece, por exemplo, quando faço o que faço com minha atenção posta no que vou obter. Verden Zöller (2004, p.241) mostrou que na relação materno infantil sadia, a mãe, ao brincar com seu filho, está realmente com ele. “Sua atenção não se separa da criança mesmo quando, em seu olhar sistêmico, tenha presente todo o entorno doméstico. Brincar não é de maneira alguma uma preparação para ações futuras.” A autora destaca a relação materna infantil se dá no brincar como uma relação de total aceitação e confiança no encontro corporal da criança e da mãe, com a atenção desta posta no encontro e não no futuro ou na saúde do filho; não no que virá, mas sim no simples fluxo da relação; atenção essa, fundamental para o desenvolvimento da consciência corporal e para lidar com o espaço.

Na cultura ocidental muitos de nós perdemos a capacidade de brincar pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar uma imagem ou obter êxitos numa forma de vida onde lutamos pela existência. Para que uma mãe esteja no presente com seus filhos, deve voltar sua atenção para o que ocorre nesse instante. Ela pode fazer isso por meio de interações com seus filhos que ocorram no brincar, ou seja, na mútua e total aceitação, sem expectativas que desviem o olhar para longe desse presente (VERDEN ZOLLER, 2004, p.140).

Castro (1998, p.15) coloca a relação da criança com a televisão e os meios de comunicação em massa como que concorrendo com a autoridade e a experiência materna e paterna e inserindo em outras redes simbólicas de subordinação cultural. No entanto, esta relação distancia-se do modelo pedagógico de educação familiar e “diferentemente do apelo à autoridade e à tradição utilizam-se do apelo ao consumo e do apelo ao arrebatamento pelo olhar”.

4.1.3 Novos desejos

“Ser” criança neste final de século significa constituir-se a partir das condições singulares que hoje se tornaram presentes e significativas no nosso cotidiano. Nesse sentido, a *cultura de consumo* promoveu uma vertiginosa expansão e diversificação de mercadorias e bens, como também instalou uma nova compreensão a respeito do “mundo das coisas”. Assim, de meros objetos, as coisas se tornaram porta vozes dos gostos, dos interesses e dos valores subjetivos. A demanda, a oferta e a distribuição destes bens determinam estilos de vida e a posição estrutural dos sujeitos e dos grupos nas interações sociais. Consequentemente, grandes mudanças podem também ser observadas no âmbito das identidades. “Nesse sentido, consumir, e o que consumir, adquire uma importância decisiva para definir “quem é quem” no mundo social” (CASTRO, 1998, p.58).

Além do ato de adquirir, a cultura do consumo também cria e perpetua desejos em relação ao que não se tem e se articula à condição de que o desejo humano não se satisfaz jamais, sendo constantemente ativado pela ausência de algo que nos falta. Os sujeitos humanos são então susceptíveis à falta, o que incita a novas necessidades de consumo. É importante lembrar que as crianças de hoje nasceram e estão crescendo neste meio cultural, sendo constituídos pela experiência de que as demandas de consumo se renovam constante e permanentemente (CASTRO, 1998).

Parece, então, que a construção do sentido de realidade na contemporaneidade, revela-se por um antecipar da dissolução dando lugar a expectativas de esvaimento acelerado do que se apresenta ao mesmo tempo em que favorece a aceitação prazerosa de tudo que se desmancha

rapidamente e não deixa resíduo. Assim, o sentido de realidade perde sua consistência mais sólida de outrora para dissipar-se na volatilização do momento. Este processo é tematizado, na teorização atual sobre a contemporaneidade em torno da saliência da *imagem* [...] o mundo parece repleto de *cenas* a serem devoradas pelo olhar (CASTRO, 1998, p.59).

A cultura do consumo é apoiada pelas imagens veiculadas na mídia, as quais constato ao assistir canais infantis com a minha filha de três anos: É intenso o bombardeio de propagandas e anúncios atraentes, maravilhosos, ousados e hipnóticos de produtos, brinquedos e filmes. Conseqüentemente, ela quer tudo ou “quase tudo” (pelo menos mostra interesse em adquirir) e, confirmando a narrativa de Castro (1998, p. 60), passa a consumidora, “uma consumidora *em potencial*”, já que não tem o poder aquisitivo para adquirir, ela mesma, os bens, necessitando da aquiescência dos pais para tornar o consumo realidade.

Castro (1998) considera que desta forma, não mais como futuros cidadãos, os novos sujeitos consumidores usufruem de reconhecimento social e de um lugar indisputável na cultura, agora não mais invisíveis por não poderem trabalhar ou produzir, mas eminentemente agentes, porque podem consumir. Neste sentido, as crianças *aparecem* adquirindo potência e agência, enquanto novos atores da cultura contemporânea.

O caráter sedutor e apelativo das práticas de consumo reside, justamente, na oferta de um caminho encurtado para a criança se tornar visível e reconhecível para os demais. Enfim, as práticas de consumo curto circuitam o longo e demorado caminho baseado na promessa de recompensa tardia e na identificação com os mais velhos e, portanto, na construção de si mesmo. A ideologia consumista garante o ser por uma contingência imediata que é a do possuir. Na verdade, o caráter constitutivo de *ser*, enquanto um processo laborioso perde sua importância frente às demandas do transformismo imediatista obtido pela simples exibição de objetos. [...] As coisas *capacitam* os sujeitos e se convertem no critério absoluto de definição do valor subjetivo (CASTRO, 1998. p.63).

Diante desta afirmação, e pensando no tema dessa pesquisa objeto da pesquisa que é o brincar, retomo o pensamento de Winnicott (1971, p.63) que “ser é fazer, brincar é fazer, porém primeiro ser.” Talvez, o modo de viver em sociedade esteja tirando das crianças o direito ao brincar. Não há muitos espaços para que elas possam fazer, possam criar, não há tempo nem para olhá-las. Muitas vezes, nem nos preocupamos em selecionar os programas mais adequados na televisão e passamos para a creche ou a pré-escola a responsabilidade pelas opções e pela educação, a “disciplina”, escolhendo ao oferecer o “melhor” programa pedagógico,

os melhores atrativos e mais altos resultados. Estamos nos voltando para caminhos impessoais de interação com as crianças sempre pensando em trabalhar para poder comprar tudo que pedirem, tudo que precisarem, tudo que lhes falta, até antes que peçam para suprir a ausência, o afastamento, o cansaço ou para que não reclamem, fiquem quietinhos “brincando”, sozinhos e adormeçam assistindo a televisão.

A passagem de um papel passivo para um papel ativo é básico em muitas ações lúdicas. Temos que pensar como a criança pode assumir este papel no contexto atual. “Quando o contexto muda, as brincadeiras mudam. Pode-se dizer então que o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, a condiciona” (KISHIMOTO, 1999, p.68).

4.1.4 A infância perdida

É imprescindível recuperar este tempo da criança, este espaço do brincar. Como a criança pode ter papel ativo recebendo tudo pronto na frente da televisão? Castro (1998, p.178) constata que a imagem da criança “caçador”, “explorador” é parte de um cenário que vem se perdendo quando observa os efeitos da mídia e da sociedade de consumo que hoje determinam no mundo infantil os novos jogos, novos brinquedos e novos programas.

Assim como “abandonada” na frente da televisão, perante os brinquedos cada vez mais sofisticados que fazem tudo, a criança também fica como um espectador simplesmente assistindo passivamente. Apertando um botão e a maravilha eletrônica deixa poucas alternativas à experimentação da criança, talvez uma atitude mais ativa seja desmontá-lo e destruí-lo. Os brinquedos de hoje caracterizam a “pedagogia do prazer” que se antecipa ao próprio desejo da criança ou corresponde ao desejo dos adultos que direcionam a indústria do lazer e da diversão (CASTRO, 1998, p.178).

Conforme Benjamin (2002, p.91), uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.

A criança não sabe esperar e estas mensagens do imediatismo são os adultos que transmitem. Antes mesmo da criança pedir, o brinquedo aparece, ele não precisa imaginar. Antes mesmo da noite de Natal os presentes são distribuídos e muitas vezes não agradam plenamente as crianças que se divertem mais com o

papel ou a embalagem, frustrando a expectativa dos pais que se sentem desvalorizados. Mais uma vez vemos um desencontro nas relações entre as crianças e os adultos. A atitude da criança poderia ter deixado a mensagem de que “basta, não quero mais, quero inventar meus brinquedos.” Os pais compram em excesso traduzindo o afeto em presentes.

Para Benjamin (2002, p.100), se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não criação da criança, assim como o brincar tem sido visto em demasia sob a perspectiva do adulto. Sob a ótica do adulto, Belli (1998) faz uma análise do espetáculo em que foram transformadas as festas infantis na sociedade capitalista. O tempo está programado, o adulto direciona as brincadeiras, geralmente jogos competitivos. Tudo tem hora marcada, não se pode atrasar abrindo os presentes que ficam guardados para outro momento. A surpresa é adiada, o imprevisível é recusado.

A autora afirma que o espaço de liberdade, espontaneidade e descompromisso na infância parece estar cada vez estreitando mais. A questão da competição é forte e autorizada, estimulada. Com os pais ausentes do cotidiano dos filhos, este “espetáculo do sonho” surge como ilusão do preenchimento das faltas, a promessa de alegria, sem, no entanto considerar uma reflexão anterior acerca do desejo ou adequação da criança. Muitos não aproveitam, choram e a exuberância da técnica impede o lugar da experiência, do contato, das descobertas.

Outra reflexão apontada é a expansão que toma este mundo dos objetos que saem do espaço restrito das lojas de brinquedos e roupas infantis para entrarem nos produtos alimentícios, de material escolar entre outros. Cada nova superprodução de filmes ou seriados infantis invade o mercado apelando para compra de mais produtos. A “febre do consumo” instala-se muito cedo nas crianças devido à violência do mercado publicitário. Muitas vezes, diante de tantos objetos, a criança acaba se desinteressando rapidamente e querendo outras novidades.

A existência de uma pluralidade de faltas e desejos é tão avassaladora, que transforma a experiência e propõe outros caminhos de subjetivação que se instituem a partir de novos espaços, como o da mídia, do consumo e da supervalorização da técnica. A criança já aos 2, 3 anos, está inserida na sociedade de consumo, frequenta shoppings, compra tudo o que deseja, comemora aniversários com superprodução, vê televisão sem que haja uma seleção ou uma participação do adulto.

Em uma época de demandas da mídia que vem em progressão acelerada por meio dos programas de qualidade total e com o conhecimento de que o brincar está sendo substituído pela televisão em muitas famílias, existe um modo genuíno de que as crianças estão perdendo seu direito à infância (MOYLES, 2006, p.131).

Mais fácil do que entender as demandas e necessidades da criança é incorporá-las às demandas e necessidades dos adultos. Assim, rapidamente a criança incorpora seus desejos às possibilidades de realização oferecidas pelo consumo. A sociedade se solidariza, convencida em garantir à criança o crescimento e o desenvolvimento acelerados, passaporte para o mundo adulto, mundo da produção, da eficiência e dos processos de prazer intermediados pelo mundo da fantasia e do consumo. É o tempo dos megabytes, onde o acoplamento da fantasia com a realidade, só desencanta quando o controle remoto, ao mudar de canal, lembra-se da fragmentação da experiência e reflete o silêncio do sujeito, que é, antes de tudo, espectador (BELLI, 1998, p.186-187).

As crianças ficam perdidas, extraviadas, fora do lugar, em uma sociedade de adultos! O fascínio da televisão se apresenta para elas como um objeto total, não frustra e não se ausenta. Winnicott (2000) lembra que o fornecimento de um ambiente suficientemente bom na fase mais primal capacita o bebê a começar a existir, a ter experiências, a dominar os instintos e se defrontar-se com todas as dificuldades inerentes à vida. Quando não há caos, surge um falso Eu que esconde o Eu verdadeiro. O bebê, após o tempo de dependência absoluta, é exigido a passar por pequenas frustrações para chegar à independência e à autonomia. Tudo ocorre no espaço potencial.

Em circunstâncias favoráveis, o espaço potencial que é o espaço da brincadeira, se preenche com produtos da própria imaginação criativa do bebê. Nos desfavoráveis há ausência do uso criativo de objetos ou seu uso é incerto. Surge um eu falso e submisso e há um fracasso prematuro da fidedignidade ambiental; ocorre um perigo alternativo, o de que esse espaço potencial possa ser preenchido com o que nele é injetado a partir de outrem que não o bebê. Parece que tudo o que provenha de outrem, nesse espaço, constitui material persecutório, sem que o bebê disponha de meios para rejeitá-lo (WINNICOTT, 1971, p.141).

Não sabemos mais o lugar das crianças nem o nosso lugar em relação a elas. Não há mais espaço para o brincar livre, para o imaginar, para o ser alguém que procura, para o “fazer” nesta sociedade massificada pelo “ter”. “O espaço para a dúvida e para a angústia são fatores básicos na construção do eu e o indivíduo vai

assim se estruturado na lógica de realização de desejos, que universaliza o imaginário [...]” (BELLI, 1998, p.186).

Para Tonucci (2005), a criança a ser considerada, a ser ouvida, a ser defendida e amada é a criança de hoje com aquilo que sabe e que sabe fazer, com seus sentimentos. A nova cultura da infância é a cultura do presente, da criança de hoje.

Quem sabe possamos encontrar um tipo de sociedade que busca promover, desencadear, provocar nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras que só podem surgir na abertura do espaço, no encontro entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2004). Oxalá possamos olhar mais para nossos filhos, sentarmos junto, selecionarmos os melhores programas, encarnarmos os personagens e pacientemente esperarmos para que descubram os seus caminhos. A criança tem direito à infância na contemporaneidade.

Conforme crônica publicada no Correio Braziliense²¹ por Dioclécio Ramos, Presidente da Sociedade Brasileira de Pediatria, “infância é tempo projetado para o ser humano viver na dimensão do lúdico, da liberdade criativa, do riso solto, da imaginação livre. Brincar é doce magia que encanta o roteiro da evolução infantil.” Eu digo que é o encontro entre crianças e adultos no mesmo mundo e a ponte entre eles é o brincar. O autor segue dizendo que “não é apenas consumir brinquedos que a indústria produz para entulhar o quarto das crianças e endinheirar o bolso dos empresários. Não é crescer em brinquedotecas insalubres, entregues a cuidados terceirizados. Nem reféns da virtualidade televisiva” Conclui que a infância está seriamente ameaçada e pede socorro. Traz o diálogo entre os dois personagens centrais do Sítio do Pica-Pau Amarelo que considera muito atual. Emília diz: “Pedrinho, nós precisamos mudar o mundo”. “Nós quem, Emília?”, pergunta o garoto. “Nós, as crianças, nós que temos imaginação”, explica a brasileirinha saudável.

4.2 Imaginação criadora

Roza (1999, p.76-77) comenta que Freud, em seu artigo “O criador literário e a fantasia” de 1908, destaca uma detalhada elaboração do conceito de fantasia e suas expressões nos fenômenos lúdicos e na criação artística. Nessa comunicação

²¹ Adulteração da Infância, em 07.03.2010

Freud aponta o caráter de irrealidade dos jogos infantis e estabelece um elo de continuidade entre estes e a criação literária. O brincar é aí concebido como uma das primeiras manifestações da fantasia, um precursor da atividade imaginativa que rege a produção literária e poética.

Nessa perspectiva torna-se relevante interrogar o espaço da imaginação no encontro entre crianças e adultos, enquanto encontro que é propulsor da criatividade e da ação lúdica representada pelo brincar, aproximando o pensamento do filósofo Gaston Bachelard do pensamento de Winnicott.

4.2.1 Filosofia e psicanálise

Gastón Bachelard (1994), já na década em que Winnicott apresentava seus trabalhos na British Psycho-Analytical Society, faz uma distinção entre imaginação formal e imaginação material. A imaginação formal seria resultado da postura do homem como mero espectador do mundo, do mundo-teatro, do mundo-espetáculo, exposto à contemplação do olhar analítico. Penso ser este conceito muito próximo à definição dada por Winnicott (1971) de viver em submissão à realidade.

Já a imaginação material, seria uma forma de recuperar o mundo como provocação concreta e como resistência a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem: do homem artesão, manipulador, obreiro e fundamentalmente criador, tanto na ciência como na arte. Winnicott continua nesta linha de pensamento na formulação do conceito de viver criativo.

Winnicott apesar de ter tido contato com a psicanálise pelos estudos de Freud, introduziu questionamentos e novas abordagens, considerando mais o lado sadio do paciente do que o patológico. Segundo Júlio Campos (1996), Winnicott diz que a psicanálise, na tentativa de abordar o tema da criatividade perdeu de vista o aspecto principal: sempre a indagação é focaliza o lado negativo. O tema principal, o do próprio impulso criativo continua sendo contornado. Cita as elaborações psicopatológicas que concluíram ser a obra de Leonardo da Vinci derivada da sublimação de seus desejos homossexuais e perverso ou que a criatividade de grandes artistas com Vincent van Gogh e Salvador Dali era proveniente do fato de terem enfrentado a morte de irmãos primogênitos muito precocemente em suas vidas. Estas teorias reconhecem como propulsores da criação fatos como morte, separação, tristezas e decepções em geral. Entendem que a criação se produz

através de um processo de superação, por exorcismo, destes acontecimentos nefastos. O impulso criador se daria por superação do ódio e posterior transformação (sublimação) em amor. Para Freud é a frustração que possibilita o aparecimento do desejo. Diz ainda que a disposição para o viver criativo não está ligado nem a idade nem a nenhum tipo de condição psicopatológica.

Bachelard (1994) não aceitava a visão psicanalítica freudiana que traduzia as imagens, considerando-as como símbolos, esquecendo aí o domínio da imaginação. Dizia que a psicanálise negligenciava muito frequentemente o aspecto realista, o aspecto materialista da vontade humana e que o trabalho sobre os objetos, contra a matéria não nos permite que nos enganemos a respeito de nossas próprias forças.

Para Bachelard, esta força transformadora e criadora é que comanda a mão, entendo também o nosso agir, nesta resistência imposta pelo mundo. Mundo, não entendido somente como espetáculo para visão. Para Bachelard as duas grandes funções psíquicas são a imaginação e a vontade.

Winnicott (1971) sempre acreditou no amor como emoção humana fundamental. Preocupava-se com a felicidade e a realização integral do ser, não somente com sua cura. Apesar de nunca negar a destrutividade, o trágico, o caótico na condição humana, sempre acreditou na recuperabilidade do homem ao afirmar que o sentimento *de que se é* possibilita à pessoa e predominância do *fazer por impulso* sobre o *fazer reativo*. Para ser criativa a pessoa tem que ter sentimento de existência.

O paralelo entre estes dois autores, unindo psicanálise e filosofia, se mantém quando Bachelard (2006) fala do trabalhador-artista que cria a partir de *seus próprios* devaneios, autodeterminado por seus sonhos, por sua vontade de poder. Por isto também a matéria que ele procura dominar não é vista como hostil e causadora de penas e fadigas. É, ao contrário, oportunidade de realização pessoal, de expansão do universo interior, de demonstração da força da vontade, incentivo à imaginação criadora. A mão operante e trabalhadora é a *mão feliz*, a serviço das “forças felizes” porque forças criadoras. Penso que Winnicott (1971), mudando apenas uma letra diria, o que fiz ao digitar, talvez por estar mergulhada em seus conceitos: a mãe operante e trabalhadora é a mãe feliz, a serviço de forças felizes porque forças criadoras, “ou seja, a mãe suficientemente boa que dá a seu filho o Direito de Sonhar”, de ser e de fazer.

Imaginação imaginante, imaginação que cria e molda o mundo, os limites que a realidade nos impõe, modificando-o, ampliando-o e, assim, fazendo-se, compondo-se. Em outras palavras, o viver criativo é “uma forma de funcionamento que se caracteriza pela atitude explícita da pessoa considerada que, não estando conforme com uma mesmice cotidiana, através de soluções originais produz uma complexização no ambiente. Cria vida” (CAMPOS, 1996, p. 57).

Hoje, como reafirmado com as colocações sobre a organização de nossas vidas, acolher nossa sociedade e ancorada em Winnicott e Bachelard considero relevante acolher o momento inicial de vida como fundante de experiências nas quais o bebê e a criança aproveitem o que é oferecido moldando conforme seus recursos. Estes recursos não podem continuar sendo negligenciados. Cabe a nós adultos estarmos próximos e disponíveis.

Winnicott coloca a confiabilidade como o fator mais importante relacionado aos primeiros cuidados do bebê. Ela se manifesta na presença de cuidados contínuos e seguros que protegem o bebê da interferência imprevista e excessiva do meio. Assim como Winnicott, acredito na força criadora e não é a massificação dos meios de comunicação que vai destruí-la por completo. A criança de hoje brinca e brinca muito. Diferente de que como brincávamos, mas podemos estabelecer a interlocução com o nosso brincar neste espaço.

Minha filha vê televisão, já se interessa pelo computador, mora em apartamento, mas brinca com personagens que não domino, tem crítica em relação aos bons e maus, integra as histórias, relaciona a fatos do dia a dia, enriquece seu vocabulário, dramatiza, representa, cria situações, vai se constituindo, transita sem problemas entre ser a Clara ou ser o Bolt, a Branca de Neve ou a Lola. Aprendi a ser a Bêni, amiga do Bolt; o príncipe que beija a Branca de Neve e o Charlie, irmão da Lola. Sei que ela precisa de mim para dar sentido a muitas cenas, mas o que mais importa é que é nesta área de experiência que nos sentimos reais e sentimos real o mundo em que vivemos. “O lugar em que realmente vivemos é nesta área intermediária”, inova Winnicott (1971, p.139). O autor privilegia o aspecto experiencial e compara a vida psíquica a uma gradual associação entre o estado de sono e o estado de vigília. Essa associação se dá através da brincadeira, num espaço potencial ou campo de jogo (LINS, 1998, p.208). Winnicott (1990) pensava em um Van Gogh experimentando, isto é, sentindo-se real, enquanto pinta um de

seus quadros, mas se sentindo irreal em suas relações com a realidade externa e em sua vida interna retraída.

4.2.2 Brincando de ser artista

Ostrower (1987), diz que o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. Criar é basicamente formar. *Formar* implica em *transformar*. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a função criativa, é transformada pela mesma ação. Ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar a matéria, o próprio homem com isso se configura. Seguindo a matéria e sondando-a quanto à “essência de ser”, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma à argila, ele deu a fluidez fugida do seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si, ele se estruturou. Criando, ele se recriou (OSTROWER, 1987, p.51).

A autora sublinhando que compreendemos que todos os processos de criação representam na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos no qual o homem se descobre, no qual ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. Formando a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se. Vem a se conhecer um pouco melhor e a ampliar sua consciência nesse processo dinâmico em que recria suas potencialidades essenciais. “Criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade” (OSTROWER, 1987, p.53). São naturais, no sentido do próprio homem e também do espontâneo em que todo fazer do torna-se um formar.

Moldar o barro, pintar, escrever, dançar, brincar, expressões do criar, do experimentar. Mas moldar com prazer, aproveitando a resistência imposta para criar novas formas e assim, descobrir-se, ajustar-se ao ritmo, envolver-se, ser um só com aquela matéria, fundir-se. Dar-se ao direito de ser o barro, não sendo, ou ser o pincel, a tinta, assim como o bebê é a mãe e não é, supõe um paradoxo que não tem que ser resolvido. Tem que ser vivido, experimentado. Esta zona de experiência é o espaço potencial que as crianças e os artistas conhecem muito bem. Uma

loucura? Para Bachelard, trata-se de uma experiência permanente de passagem a uma existência lúdica, criadora do sujeito e do mundo. Em suas palavras:

Na nossa infância o devaneio nos dava liberdade. Aprender essa liberdade quando ela intervém num devaneio de criança só é um paradoxo quando nos esquecemos de que ainda pensamos na liberdade tal como a sonhávamos quando éramos crianças. Psicologicamente falando, é no devaneio que somos livres. [...] Uma infância potencial habita em nós (BACHELARD 2006, p.95).

Para o filósofo, compreender o nosso apego ao mundo significa juntar a um arquétipo uma infância, a nossa infância. “Todas essas belezas do mundo, [...] nós as amamos numa infância redescoberta. Numa infância reanimada a partir dessa infância que está latente em cada um de nós” (BACHELARD, 2006, p.12).

Bachelard não fala da mãe suficientemente boa, mas fala da infância, um estado que temos que conservar e ao qual temos que retornar para chegar ao cosmos. Diz que a infância sempre é um ponto de recomeçar e que a infância testemunha a glória do viver. Cita Guyon que estava em um estado de infância quando precisava falar ou escrever,

não havia nada maior que eu; parecia-me que estava cheio de Deus; e, no entanto nada de menor nem de mais fraco do que eu, pois eu era como uma criancinha. (...) dificilmente se acreditaria no esforço que tive de fazer para deixar-me conduzir a este estado de infância; pois minha razão se perdia nele, e parecia-me que era eu quem me proporcionava esse estado (...) tão logo eu me abandonava, via-me dentro de uma candura, de uma inocência, de uma simplicidade de criança, algo divino (BACHELARD, 2006, p.126).

Winnicotianamente, falando, entremeia-se nestas linhas o conceito de viver criativo, da importância da fase inicial da vida na estruturação do sujeito, do ambiente facilitador para emergência do potencial criador, do espaço potencial, da área de experiência e do paradoxo, da loucura permitida, essa sensação de estar lá não estando. Difícil explicar há que antes sentir.

Richter (2003), fala da inseparabilidade entre uno e múltiplo, entre parte e todo, entre dentro e fora, pois ambos se exigem, são mutuamente condição de existência de um e de outro. Nosso corpo é matéria permeável para entre uma interioridade e uma exterioridade, ponto de passagem para a produção de outros sentidos, exigindo o ato de produzir significados que nos signifiquem. Sendo pensamento em ato, é experiência subjetiva que me vincula ao mundo. Que vai ao real.

A autora fala também do paradoxo, do que é objetivamente percebido e do que é subjetivamente concebido, da aceitação da realidade, do criar e do fazer-se, que seria o ato de produzir significados que nos signifiquem.

Se um adulto nos reivindicar a aceitação da objetividade de seus fenômenos subjetivos, discerniremos ou diagnosticaremos nele loucura. Se, contudo, o adulto consegue extrair prazer da área pessoal intermediária sem fazer reivindicações, podemos então reconhecer nossas próprias e correspondentes áreas intermediárias, sendo que nos apraz descobrir certo grau de sobreposição, isto é, de experiência comum entre membros de um grupo na arte, na religião ou na filosofia (WINNICOTT, 1971, p. 29).

Lins (1998, p. 208), diz que a produção de sentido não é uma atividade meramente representativa ou imaginária, mas um fazer de natureza poética, que engaja o corpo e cria os laços de um mundo compartilhado. Comenta, segundo a teoria de Winnicott, que a relação entre as concepções e as percepções, isto é, entre o objetivamente percebido e o subjetivamente concebido é uma relação criativa, é uma experiência poética. Afirma que a originalidade de Winnicott vem do fato de ele ter tomado por parâmetro da constituição da subjetividade um modelo estético então, por exemplo, energético, linguístico ou lógico-matemático. A atualidade de Winnicott está em refletir sobre a prevalência da dimensão poética – o gesto formativo sobre a matéria sensível-, na gênese e na estruturação do sujeito frente aos protocolos já estabelecidos da experiência cultural.

Bachelard (1994, p.30) nos aponta a imagem poética enquanto algo novo, pura presença, inovadora. Deseja captar o poético, apenas o poético, ter o prazer, somente o prazer, do poético. Algo que prosseguiu até o final de sua obra. “[...] seguir – fascinado- à procura dos instantes poéticos, aqueles instantes nos quais a dramaticidade inerente a um tempo irremissivelmente esfacelado é substituída pela felicidade e pela libertação do trabalho criador.”

Dizia ainda, que a poesia possui uma felicidade que lhe é própria, qualquer que seja o drama que ela seja levada a ilustrar. Esta era a ênfase dada por Winnicott, o sujeito se processa no encontro do gesto espontâneo, erótico e agressivo, com a concretude do mundo ordenado pela tradição cultural e histórica.

Nessa perspectiva interessa a ênfase que Winnicott coloca na relação necessariamente criativa em que o sujeito se processa. Fora disto, não é um princípio de modificação, mas a repetição patológica de padrões dados. Ele

pretende chamar atenção para a intensificação das forças vitais a partir de um fazer poético que é obra do sujeito, um viver criativo.

Winnicott, assim como Bachelard, também buscou o prazer e o poético até o final de sua obra. Mesmo doente, nos últimos dez anos, continuava escrevendo e, segundo os versos de Elliot, morreu bem vivo, debruçado sobre os originais de *O Brincar e a Realidade*, que ele corrigia para serem publicados. Tentando prever como seria este momento, escreveu:

Chegou o momento, eu já sabia tudo acerca de meu pulmão cheio d'água. Meu coração não fazia mais seu trabalho [...] porém devo reconhecer que minha carreira foi longa; não há que resmungar como dizia nosso velho jardineiro..." E, logo depois: "Que se passou quando morri? Meu pedido havia sido ouvido. Estava vivo no momento de morrer. Isso era tudo o que eu havia pedido e que obtive (WINNICOTT apud MELLO, 1995, p.17).

Outro paradoxo que Winnicott nos deixou ao morrer não morrendo. Achei interessante trazer este final, já que no início da teoria, as reflexões foram acerca da importância do período inicial de vida para constituição do sujeito. Não me parece nada deprimente, muito pelo contrário, deixa claro que Winnicott era sua teoria viva. Foi um grande criador, mostrou que não existe nada mais fundamental e gratificante que o viver criativo, oferecendo-se como modelo por sua fórmula de viver intensamente.

Nada mais poético e criador, um toque que nos leva simplesmente ao infinito. Criatividade, um modelo do viver. É uma viagem com um só sentido, o caminho da realização sobre nós mesmos.

Apesar destas colocações que nos preocupam, dos exageros que possamos estar cometendo tentando acertar e superar algumas faltas, lembro mais uma vez de Winnicott e da criança como ser ativo e capaz desde os primeiros minutos de vida. Não podemos subestimar sua capacidade criadora. O bebê é participante e também pode provocar alterações no seu meio. Mais uma vez ressalto a observação, a cumplicidade e o afeto como prioritário nos relacionamentos.

Winnicott e Bachelard ampliam o conhecimento sobre a criação, expandem a visão sobre os processos de aprender a decifrar e interpretar as crises e o vivido. Não são deterministas. Winnicott não queria que formassem uma escola winnicottiana. Queria deixar suas ideias, mas negou-se a fundar uma escola ou a ser líder de um grupo. Sabia que não estava escrevendo para aquele tempo, mas que levaria talvez algumas décadas para ser entendido. A afirmação feita em 1935, que

“a maior causa de consultas em pediatria é a ansiedade ou depressão das mães” abalou os alicerces da pediatria inglesa e lhe valeu grandes batalhas nesta especialidade (MELLO, 1995, p.20). Quantas décadas precisaremos para entender a criança como um todo, se após 73 anos esta afirmação ainda causa incômodo e desconfiança?

5 PARA NÃO CONCLUIR

Parece ser muito demorado mudar concepções. O que será que falta para entendermos e atendermos à criança na integralidade? Não tenho a pretensão de concluir nem ditar normas. Minha intenção foi e continua sendo, entender o posicionamento de profissionais tanto da educação infantil quanto da psicanálise na desconsideração pelo brincar, pela ação autônoma e pelo potencial ativo dos bebês, provocada pelas concepções de uma Escola de Educação Infantil. Sendo desconsideradas na educação as capacidades dos bebês afirmadas há muitos anos, creio estarmos andando em círculos. Assim, tentei contextualizar, trazer argumentos, questionamentos e reflexões sobre o brincar, tendo os conceitos de Winnicott como principal subsídio. Sobrevoei a psicanálise e a educação, aterrissando na sociedade contemporânea. Fui constituindo-me durante a pesquisa e espero que algumas transformações resultem de sua leitura.

Considero a teoria sobre o Brincar de Winnicott importante para os educadores dos primeiros anos, assim como para os psicoterapeutas, pediatras, neonatologistas e estudante de Medicina que estão iniciando seu contato com bebês e suas mães. Todos somos educadores. É grande a nossa responsabilidade e temos que entender as crianças e suas relações para podermos efetivamente contribuir com o nosso trabalho. Conceitos como de espaço potencial, área intermediária ou de ilusão, reafirmam a importância da *confiança*, do papel do adulto dando suporte sem interferir na intencionalidade lúdica dos pequenos. A íntima relação do brincar com a criatividade está implicada com o complexo processo de aprendizado em relação à vida. O bebê precisa ser valorizado nas suas conquistas para que se sinta confiante e possa exercer sua *autonomia*, mas isto não se restringe à relação mãe-bebê, amplia-se para todos os relacionamentos, como na

creche e na Escola, no consultório de pediatria ou de psicoterapia. Conforme nossa atitude, o bebê ou a criança podem ir adiante ou voltar, criar, brincar ou bloquear sua capacidade para o viver criativo; depende da fidedignidade, do ambiente suficientemente bom, da sintonia no encontro com os adultos. Por isso, nosso compromisso enquanto educadores.

A experiência com bebês me faz melhor compreender o humano e a humanidade. Há uma riqueza de ações que não prestamos atenção: o bebê é muito ágil e criativo, é poderoso em sua capacidade básica de escolher e tomar decisões. Esse poder de busca, sua ação autônoma, não é reconhecido/valorizado nas crianças pequenas. Pelo contrário, a criança pequena é insistentemente desencorajada a aprender e ir mais longe do que o previsto pelo adulto.

O educador é convocado a favorecer as condições de ação das crianças, ter sensibilidade e disponibilidade, estabelecer cumplicidade neste espaço no qual a confiança é fundamental. Assim, a ludicidade, a continuidade e a diversificação das experiências poderão garantir a produção de significados, fundamental na estruturação das aprendizagens.

5.1 Buscando o encontro

Pensando na sintonia mãe-bebê, é sabido que esta também deve ser buscada na relação educador-bebê, quanto à questão de adaptarem-se ao ritmo, seguirem o mesmo tom. Minha filha deu uma definição perfeita para sintonia quando disse ao estarmos cantando, tendo ficado uma vibração no ar: -“Mãe, sua voz entrou na minha e a minha na sua.” É preciso promover este encontro.

Temos que também aprender com os bebês e com as crianças, ao invés de somente tentar ensiná-los. Eles transcendem a psicanálise, a saúde mental, a pediatria, a educação. A observação é um excelente recurso e pouco explorada na área da Educação. Podemos prestar mais atenção ao brincar dos bebês. Podemos aprender sobre suas potencialidades e sair do lugar de dirigente ou ainda supridor das crianças para ocupar o papel de cenógrafo, organizador de ambientes ricos e diversificados, parceiro. Somos também sujeitos de aprendizagem no encontro com bebês.

Há que haver envolvimento, isto incluiu afeto, amor, comprometimento, sentimentos que devem ser resgatados em nossa sociedade, em nossos

consultórios, em nossas escolas, nas creches, em nossas salas de aula. É muito grandioso e complexo. Leal (apud KOHAN, 2004, p. 29), diz que se “a emocionalidade é inseparável da atividade humana como temos pensado, faz-se impossível uma relação dialógica fora da emoção”.

A racionalidade técnica é movida por resultados rápidos e eficazes, a nova forma de amor se traduz em objetos de satisfação. Conforme Verden-Zöllner (2004), vivemos em uma sociedade que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Devido à limitação diante das emoções, gerada em nós por nossa cultura, temos sido, no mundo ocidental, geralmente incapazes de perceber que o amor – como emoção que especifica o domínio dos comportamentos que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência conosco – é a emoção que fundamenta e constitui o domínio social.

Os bebês podem nos mostrar como observá-los, podem nos ensinar a usar os meios disponíveis para vê-los sob outros ângulos, com mais profundidade. É passado o momento de fazer um intercâmbio. Todas as áreas do conhecimento têm contribuições pertinentes que devem ser divulgadas e estudadas. “O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou a equação chave, mas dialogar com o mundo” diz Morin (2005, p.205).

O bebê é um ser *consiliente*, que exige este transitar, por isto atrevo-me a explorar inúmeros autores de diferentes áreas. Este é o objetivo principal desta pesquisa, a permeabilidade das teorias. O bebê nos ensina a ir além, nos obriga a novas formas de pensamento e de ação. Exige um pensar complexo. Para Morin (2005, p.206), “complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação”.

Quero compartilhar o meu estranhamento, a minha perturbação, o meu entusiasmo pela *Revolução dos bebês*, parafraseando o título do artigo de Cunha (2001). Esta revolução deve se estender, ultrapassar fronteiras. Revolução é sinal de mudança, desequilíbrio, desordem. “A *Revolução dos Bebês* levantou novas questões, uma revolução diferente de uma simples revolta, uma modificação de conhecimento e de atuação para um novo paradigma” (CUNHA, 2001, p.104). Implica compreender com Morin,

Um universo estritamente determinista que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento. Um mundo absolutamente determinado, tanto quanto um completamente aleatório, é pobre e mutilado; o primeiro incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer (2005, p.202).

Uma abordagem multidisciplinar não é suficiente para promovermos este encontro, é preciso romper as barreiras disciplinares e promover uma interlocução entre os diferentes campos do conhecimento se quisermos nos aproximar do problema contemporâneo posto pela educação dos bebês. É inadmissível que a teoria da *tabula rasa* ainda seja aceita e sirva de base para a educação de nossas crianças.

Torna-se importante, não apenas no campo da educação, repensar nossas concepções sobre os bebês, o brincar, a aprendizagem, o conhecimento e a infância. Para Leal (apud KOHAN, 2004, p.22), “Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância como a poesia, não precisa ser analisada, mas sentida.” Comentando sobre a poesia de Manoel de Barros, *O menino que carregava água na peneira*,

Ele gostava dos vazios por serem maiores que os cheios. Travesso, viu que podia fazer peraltragens, (brincar, digo eu) com as palavras. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase. Este aparente sem sentido das coisas infantis [...] Esta curiosidade, admiração e espanto, a disposição do novo na descoberta, essencial a qualquer aprendizagem [...]. Este modo próprio das crianças de buscar sentidos sem a preocupação em ensiná-los ou aprendê-lo [...] É nesta busca que nos aproximamos das crianças, daquilo que em nós resiste e ainda nos faz infantis. Buscar a infância em nós a fim de que possamos aprender de novo (LEAL apud KOHAN, 2004 p.24-25).

Voltando à pergunta: O que nos falta para entendermos e atendermos melhor as crianças? Em primeiro lugar a perturbação para irmos em busca do conhecimento, das teorias, dos estudos sobre os bebês, suas capacidades, sua potencialidades, seu brincar, seu aprender e nossa participação, a confiança, a cumplicidade, a sintonia, a emocionalidade. Por que isto é tão difícil? Como “juntar” tudo isto?

5.2 O lugar do encontro

Talvez o que esteja faltando seja um ponto de encontro entre as áreas do conhecimento, um lugar onde os adultos encontrem-se com os bebês e com as crianças também na educação. Considero este ponto como o lugar onde se dá o brincar, o espaço potencial, também denominado *área de ilusão* (WINNICOTT, 1971). Como chegar até lá?

Os poetas, assim como Manoel de Barros, entendem melhor as crianças por transitarem pelo espaço intermediário, pelo espaço de ilusão com mais liberdade e permissão para poderem brincar e criar. Assim também os artistas são familiares a este espaço, como Winnicott (1990) exemplifica através de Van Gogh. Leal diz que as crianças e o poeta se encontram em um espaço indefinido onde as características humanas, vegetais, animais e minerais fundem-se

Um lugar anterior às características próprias ao saber científico adulto. Tal subversão rompe os limites dos sentidos usuais. A linguagem poética do autor aproxima-se do jeito de ser das crianças. Só elas conseguem performar as coisas transmutando-se nelas, ao mesmo tempo conhecendo e sendo tudo. As crianças transfundem-se em animais, em plantas, em pedras e em brinquedos. “agora sou isto ou aquilo”, costuma afirmar a criança e internalizar o que diz. A coisa passa a ser constitutiva do sujeito criança. Os verbos confundem-se nesta área transgressora infantil. Só a criança ultrapassa as marcas da percepção e cria figurações sinestésicas do tipo “ver com o ouvido”, “escutar com a boca”, “escrever com o corpo”. Só as crianças e Manoel de Barros (LEAL apud KOHAN, 2004, p.27).

O espaço potencial ou espaço intermediário é o lugar do jogo da criança e de toda a experiência cultural, lugar onde, segundo Winnicott, passamos a maior parte do nosso tempo. A importância dos objetos ou fenômenos transicionais decorre de sua localização na área intermediária, O que importa para Winnicott é a experiência que aí se dá: a experiência de ilusão, onde o gesto ou a alucinação tornam-se reais.

Trago uma passagem da introdução do livro *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen* (HERRIGEL, 1975, p.12) escrita por Dasetz Suzuki em 1953, autoridade em Zen-Budismo, que também aproxima-se da definição de espaço potencial ou de ilusão de Winnicott:

O homem é definido como um ser pensante, mas suas grandes obras se realizam quando não pensa e não calcula. Devemos reconquistar a ingenuidade infantil, através de muitos anos de exercício na arte de nos esquecermos de nós próprios. Nesse estágio, o homem pensa sem pensar. Ele pensa como a chuva que cai do céu, como as ondas que se alteiam sobre os oceanos, como as estrelas que iluminam o céu noturno, como a verde folhagem que brota na paz do frescor primaveril. Na verdade, ele é as ondas, o oceano, as estrelas, as folhas.

Uma vez que o homem alcance esse estado de evolução espiritual, ele se torna um artista Zen da vida. Ele não precisa como o pintor, de telas, pincéis e tintas, nem como o arqueiro, do arco, da flecha, do alvo e dos demais acessórios. Ele tem seus membros, seu corpo, sua cabeça e os órgãos que constituem seu corpo. Sua vida, no Zen, se expressa por meio de todos esses *instrumentos* importantes, como manifestações suas. Suas mãos e os seus pés são os pincéis. O universo é a tela sobre a qual ele pinta sua vida durante setenta, oitenta, noventa anos. Esse quadro se chama *a história*.

Este é o ponto de conexão que trago entre a poesia, a filosofia, a psicanálise e o zen-budismo: o espaço onde se dá o brincar, o espaço onde podemos nos encontramos com a criança, no seu tempo. São muitas combinações possíveis. Assim como não há limites para compartilhar informações entre as áreas do conhecimento, também não há para a criatividade da criança que aí emerge. Leal (apud KOHAN, 2004), pergunta como a educação poderia se inserir na mistura entre filosofia e poesia e respondo que é através do brincar. Diz ainda que a transposição de um contexto literário para o ambiente educacional transformaria o fazer educativo em um ato poético e, portanto, criador. Complemento dizendo que haveria uma integração com o lúdico.

5.3 Promovendo outros encontros

O brincar permite este intercâmbio, seria um elo entre a Psicanálise, Educação e Pediatria. Moyles (2006) diz que quaisquer divisões, reais ou imaginadas, precisam ser superadas pelo entendimento e coerência multidisciplinares, mesmo que seja só pelo bem das crianças. Podemos aprender com os bebês e as crianças, abandonar velhos conceitos e resgatar a nossa infância muitas vezes extraviada e perdida, a nossa lúdica meninice. Desta maneira, estaremos por inteiro neste espaço e completamente presentes, deixando o momento nos levar. Alcançaremos o mesmo tom, inventaremos a melhor cor, estabeleceremos contato para que falemos a mesma linguagem mesmo que não haja articulação de palavras. O brincar é a linguagem universal. Assim poderemos criar juntos, experimentar, sendo o que nossa imaginação permitir a exemplo dos pequenos, dos poetas e artistas.

Desejo que tanto as crianças quanto o poeta realizem tão bem... Esta mania de animar pedras, sucatas, sentimentos e pensamentos...Este modo lúdico de disfarçar-se nas coisas, de criar palavras e gerar ideias, de inaugurar sentidos e expressões...As crianças e Manoel de Barros brincam com a seriedade e sisudez dos sentidos, mudam os significados de lugar e

mostram a quantos puderem perceber quão arbitrários os sentidos e significados tem sido (LEAL, 2004, p.23).

A criança sabe muito bem quando está brincando, transita bem por estes espaços. É esta capacidade, sinal de saúde. “Toda criança sabe perfeitamente quando está só fazendo de conta ou quando está só brincando” (HUIZINGA, 2004, p.11). Temos que aprender com elas. “Sabemos que temos dificuldade de tolerar o que não sabemos (...) as qualidades da interação ajudam: poder olhar, tocar e... sobretudo, poder narrar, contar. E, sobretudo outra vez, poder brincar. Brincar é encontrar sentidos” (GUTFREIND, 2009, p.149).

5.4 Recuperando a infância

As crianças nos fazem retornar à infância, recuperar o nosso brincar. No espaço de ilusão está a infância de todos nós. “Lugar a ser investigado [...] É nesta busca que nos aproximamos das crianças, daquilo que em nós resiste e ainda nos faz infantis. Buscar a infância em nós a fim de que possamos aprender de novo” (LEAL apud KOHAN, 2004, p.24). “[...] crianças e adultos aprendendo juntos por meio do brincar, para benefício de ambos” (MOYLES, 2006, p.230).

O conceito de “devir criança”, inventado por Deleuze e Guattari (1997, p.41), refere-se ao encontro entre um adulto e uma criança. O devir criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (DELEUZE e PARNET, 1988, p.10-15). Winnicottianamente falando, esta terceira coisa seria o espaço potencial, a área de ilusão. “Devir criança é, assim, uma força que extrai da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, a uma força que não se espera, que irrompe sem ser convidada ou antecipada” (KOHAN, 2004, p.64).

“Sou hoje um caçador de achadouros da infância”, declara Manoel de Barros, “vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios de meninos que fomos” (BARROS apud KOHAN, 2003, p.39). Podemos acolher e devolver o lugar do brincar a nossas crianças e recuperar o nosso brincar. “É no

brincar e somente no brincar, que adulto e criança fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1971, p.80).

Na trajetória desta investigação, durante as leituras, observações, a escrita, senti-me autorizada a explorar autores tão diversos, pois o brincar permite esta permeabilidade e os bebês exigem este compartilhar. Os filósofos, artistas e poetas facilitam o entendimento da teoria de Winnicott e permeiam o dialogar. Espero que nos ajudem a encontrar novos modos de pensar a educação dos bebês, talvez mudar o discurso pedagógico. Quem sabe ampliar o conceito de espaço potencial para nossos lares, para nossas faculdades formadoras de cuidadores, para nossos consultórios. Isto é promoção de saúde. Tudo envolve a educação, também são setores diversos, não há como simplificar. O bebê é complexo e está tudo integrado, não há como separar a parte do todo. Por isto, talvez, atrapalhemos as crianças ao não conseguirmos instaurar o espaço de encontro criador, por não reaprendermos a brincar.

Assim, podemos, a exemplo da irmã de Alice ficar fora do País das Maravilhas²² por termos nos tornado adultos demais para entendê-lo. A outra opção é fazer como Alice que decidiu jamais esquecer-lo por mais adulta que viesse a ser um dia.

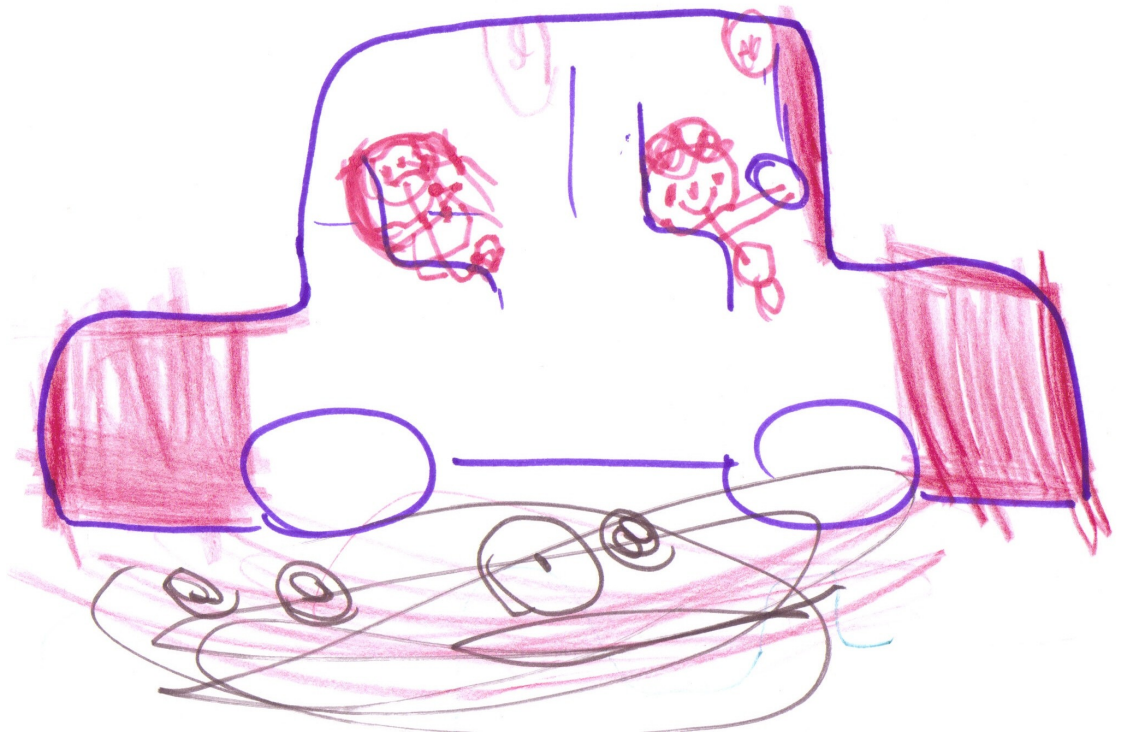
Parece difícil? Talvez não se passarmos a prestar mais atenção aos bebês e às crianças para que seu brincar contribua para interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Eles podem ter a resposta.

Essa criança tão distante de nós e tão necessitada de nossa ajuda e de nosso afeto, difícil de ouvir e compreender, possui em si uma força revolucionária. Se estivermos dispostos a colocarmo-nos na altura dela, a lhe dar a palavra, ela será capaz de nos ajudar a compreender o mundo e nos dará a força para a mudança (TONUCCI, 2005, p. 207).

Durante meus estudos, mergulhada na pesquisa, fui buscar minha filha de 3 anos na avó e com o pensamento no “Brincar”, estacionei o carro na garagem e atendi a seu apelo de sentar no banco do motorista enquanto eu sentava no banco

²² Alice no País das Maravilhas (título original em [inglês](#): *Alice's Adventures in Wonderland*, frequentemente abreviado para "*Alice in Wonderland*") é a obra mais conhecida do professor de matemática inglês [Charles Lutwidge Dodgson](#), sob o pseudônimo de [Lewis Carroll](#), que a publicou a 4 de julho de [1865](#), e uma das mais célebres do [gênero literário nonsense](#) ou do [surrealismo](#), sendo considerada a obra clássica da [literatura inglesa](#). O livro conta a história de uma menina chamada Alice que cai numa toca de coelho que a transporta para um lugar fantástico povoado por criaturas peculiares e [antropomórficas](#), revelando uma [lógica do absurdo](#) característica dos [sonhos](#).

de trás. Olhei-a seriamente e perguntei:- “Filha, o que é brincar para você?” E ela prontamente respondeu:- “É dirigir, né mãe!” Mostrou com toda a sua perspicácia e em poucos segundos, o que estou há anos estudando: o que importa no brincar é somente brincar.



REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis RJ: Vozes, 1998.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2006.

_____. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil, 1994.

BARROS, M de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006

_____. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Record, 2003.

_____. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BELLI, Angelina de. Infância em tempo de megabytes. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão: o descondicional da mulher*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 34. ed. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, 2002.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI Susanna (Orgs.). *Manual de Educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOWLBY, John. *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. BARBOSA, Maria Carmen S. (coord.), Brasil: Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da

Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRAZELTON, T. Berry. *Neonatal behavioral assesment scale*. London: British Library, 1995.

_____. *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____; CRAMER B. G. *As primeiras relações*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fonte, 1992.

_____. *Ouvindo uma criança*. Tradução de Wilson Roberto Vaccari. São Paulo: Martins Fonte, 1990.

_____. *O desenvolvimento do apego, uma família em formação*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRUNER, J. *The process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

CAMPOS, Júlio. Sobre o viver e a criatividade. Porto Alegre, *Publicação CEAPIA*, 1995, n.11, set. p.54-61.

CARON, N. A. (org.). *A relação pais bebê: da observação à clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CASTRO, Lúcia Rabello de. A infância e o consumismo: re significando a cultura. In: _____. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CECCIM, Ricardo B. Pediatria, puericultura, pedagogia... imagens da criança e o devir-criança. *Bol. da Saúde*, v.15, n.1, 2001, p. 87-103.

_____; CARVALHO P. A.(Org.) *A criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMISSIONNE MINISTERIALE (C.M.) As novas orientações para uma escola da infância, In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.) *Cadernos Cedex*. São Paulo: Papirus, n. 37, 1995.

CRAMER, B. *Profissão bebê*. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fonte, 1993.

CUNHA, A. G. *Dicionário etmológico*. Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA I. A Revolução dos bebês: Aspectos de como as emoções esculpem o cérebro e geram os comportamentos no período pré e perinatal. *Revista Psicanalítica*, SPRJ, vol. II, n.1, 2001 p. 102-128.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET. C. *Diálogos*. São Paulo Escuta, 1988.

DOGSON C. L. pseud. Lewis Carrol *Alice no país das maravilhas* Trad. Célia Regina Ramos. Petrópolis, RJ: Ed Arara Azul, 2002.

DOLTO, F. *No jogo do desejo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

FALK J. (org.) *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.

FARIA A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F., PRADO P. D. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, A. B. H., *Novo Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

GUTFREIND, C. Promoção, narração, brincadeira e imaginação em saúde. In: LENZ, Maria Lúcia Medeiros; FLORES, Rui (Orgs.). *Atenção à Saúde da Criança*. Porto Alegre: Editora Hospital Nossa Senhora da Conceição S.A., 2009, v. 1, p. 147-152.

HERRIGEL, E. *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen*. São Paulo: PENSAMENTO, 1975.

HORTÉLIO, Lydia. *Pátio Educação Infantil*. ano 1, n. 3, dez 2003/mar 2004, p. 21-24. Entrevista concedida à Maria Alice Rosa.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ágata tecnologia digital, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KITSON, Neil. "Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?" O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, Jante R. (et al.) *A excelência do brincar*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLAUS, M. H. *Seu surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOHAN, Walter O. (Org.) *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2004.

KRAMER, S. (Org.) *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1992.

LACAN, J. *O seminário, livro 1*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

LEAL, B. Leituras na infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (Org.) *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2004.

LINS, M. I. A.; LUZ R. D. W. *Winnicott: Experiência Clínica e Experiência Estética* - Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 1998.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA R., Humberto. VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar*. São Paulo: Ed Imago, 2004.

MATURANA R., Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA R., Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

MÈLICH, J. C; PALOH, C. y FONS, M. (eds). *Responder del otro: reflexiones y experiencias para educar em valores éticos*. Madrid: Editorial síntesis, 2001.

MELLO FILHO, Júlio de. *O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1989.

MINAYO M. C. S (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Maria Candida *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOYLES, Jante R. (et al.) *A excelência do brincar*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese Porto Alegre: Artmed, 2006.

MURAHOVSKI, Jayme. *Pediatria: diagnóstico e tratamento*. 6. ed. São Paulo: SARVIER, 2006.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e os processos de criação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

OUTEIRAL, J; ABADI, S.(Org.) *Donald Winnicott na América Latina, teoria e clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Ed Revinter, 19.

RAMOS, Dioclécio. *A adulteração da infância*. Correio Braziliense, 07.03.2010

RICHTER, Sandra R. S. *Imaginação criadora e poética visual na infância*. Porto Alegre: FAGED/PPEDU, 2003, p.22-28.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROZA, Eliza Santa. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Jante R. (et al.) *A excelência do brincar*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TARDOS, A.; TZANTO. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK J. (org.) *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.

TONUCCI, Francesco *Quando as crianças dizem: agora chega!* Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TYZARD, J. P. M. Donald Winnicott. The president's view of a past president, *Journal the Royal Society of Medicine*, 74:267, 1981) In: MELLO FILHO, Júlio de. *O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WILSON, Edward. O. *Consilience: the unity of knowledge*. New York. Vintage Books. A division of Random Hous (1998) In: CUNHA I. A Revolução dos bebês, Revista Psicanalítica, SPRJ, vol II, n.1, 2001.

WINNICOTT, D. W. 1896-1971 *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 2000.

_____. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

_____. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Ed Ltda., 1971.

_____. *O Gesto espontâneo*. São Paulo: Martins Fonte, 1990. Rodmann R. (org.)

_____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Trad. por Irieno Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. "Creativity and its origins" *Palying and Reality*. London Penguin Books, 1971

_____. *The Child, the Family, and the Outside World* (1964), Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1987 in BRAZELTON T. B; CRAMER B. G. *As primeiras relações*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ZIMMERMANN, D. *Vocabulário contemporâneo de psicanálise*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

