



TAGIANE MARIA DA ROCHA LUZ

**“SOBRE O ESPAÇO POTENCIAL INSTAURADO EM UMA INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL”**

**CAMPINAS  
2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TAGIANE MARIA DA ROCHA LUZ

**“SOBRE O ESPAÇO POTENCIAL INSTAURADO EM  
UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE ENSINO  
FUNDAMENTAL”**

**Orientador(a): Profa. Dra. Ana Archangelo**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA TAGIANE MARIA DA ROCHA LUZ  
E ORIENTADA PELO PROFA. DRA. ANA ARCHANGELO

Assinatura do Orientador

CAMPINAS  
2015

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

L979s Luz, Tagiane Maria da Rocha, 1981-  
Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental. / Tagiane Maria da Rocha Luz. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Ana Archangelo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Winnicott, D. W. (Donald Woods), 1896-1971. 2. Psicanálise e educação. 3. Brincar. 4. Ensino fundamental. I. Archangelo, Ana, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** About the potential space opened in a school institution of primary school

**Palavras-chave em inglês:**

Winnicott, D. W. (Donald Woods), 1896-1971

Psychoanalysis and education

Play

Primary school

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Archangelo [Orientador]

Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Eloísa Helena Rubello Valler Celeri

Guilherme do Val Toledo Prado

Maria Cecília Corrêa de Faria

**Data de defesa:** 24-02-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

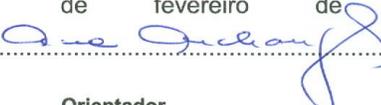
TESE DE DOUTORADO

**SOBRE O ESPAÇO POTENCIAL INSTAURADO EM UMA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Autor : Tagiane Maria da Rocha Luz  
Orientador: Profa. Dra. Ana Archangelo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Tagiane Maria da Rocha Luz e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

Data: 24 de fevereiro de 2015.

Assinatura:  .....

Orientador

**COMISSÃO JULGADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
Elois Helena Rebelo Keller Celeni  
  
\_\_\_\_\_

ANO

2015

## ABSTRACT

This study sets out to investigate the effects of providing “a moment for playing” in classrooms in a government-run school in the municipality of Campinas. The research included a group of 10 undergraduates holding trainee scholarships awarded by the Inter-institutional Program of Trainee Scholarships for Teaching Undergraduates–Pibid/Capes. In the space and time provided for playing, children in primary school education occupied an area designed to provide the environmental conditions envisioned by Winnicott as being favorable for emotional development, namely: holding, handling and presenting the object, all of which facilitate egoic integration. As far as possible the undergraduate trainees represented the “sufficiently good other” with their presence among the children during the “playing” and sought to register the dynamics of the children in their construction and development of play, with special attention paid to observing children that do not play as they are the ones that have the greatest difficulties in learning school study contents and/or in their relations with their peers. With the aim of gaining an understanding of their refusal or inhibition in regard to playing as well as detecting any changes in this domain over a period of time this research sought to: 1- contribute towards understanding children that find it difficult to relate to their peers in the classroom and to make use of the symbols that are constructed and used in it.; and 2- analyze this intervention’s potential for transformation in regard to overcoming the difficulties such children face in the routine activities of the classroom. The methodology involved direct and indirect accompaniment of the “moments for playing” through direct observation and/or reviewing the trainees’ weekly reports as well as observing classes and interviewing teachers. The trainees operated a one hour long “moment for playing” during class time, once a week with one trainee allocated to each class of children in school years one to five. The time allowed for play made it possible for teachers and trainees to dedicate special attention to children with learning and relational problems because those that do not have such problems play happily on their own or with other children. The moment for playing progressively became a *potential space* and, once it had been established, the teachers reported that the “moment for playing” was bringing about improvements in the relations children establish among one another and in the bonding between teacher and child, and that was something that enhanced the possibilities of the child’s reaping the benefits of the school environment in an enriching manner. This work will present seven cases that illustrate the process that culminated in the students in question achieving the psychic integration they needed to be able to make full use of potential spaces, that is. to enjoy the benefits and to contribute towards the construction of symbols and in that way establish creative communication with their external reality. Three of the cases illustrate the accompaniment of the child involved for a period of three and a half years. The fact that researchers and teachers sought to play with those children that did not play, witness to their experiences and signify their spontaneous gestures led to the gradual emergence, in them, of the creative impulse and the ability to play, something that contributed significantly to increasing the ability of such children to share and take part in the experiences the school institution has to offer.

## RESUMO

Este trabalho refere-se à investigação sobre o efeito de um *momento para brincar* em classes do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pública, do município de Campinas. A pesquisa contou com um grupo composto de dez observadoras relatoras do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Capes. No espaço e tempo para brincar, alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental experimentaram uma área que teve como objetivo fornecer as provisões ambientais teorizadas por Winnicott que são favoráveis ao desenvolvimento emocional, a saber, *holding*, *handling* e apresentação de objeto, as quais facilitam a integração egoica. Os bolsistas foram, tanto quanto possível, o “outro” suficientemente bom no vínculo com os alunos durante ‘o brincar’, e procuraram registrar a dinâmica das crianças na construção e no desenvolvimento do brincar, com especial ênfase naquelas crianças que não brincam, as quais são as que apresentam maior dificuldade na aprendizagem de conteúdos escolares e/ou no relacionamento com os pares. Com esse propósito, procurando compreender a inibição e/ou a recusa a brincar, bem como as mudanças ocorridas nesse domínio, ao longo do tempo, a pesquisa buscou: 1- contribuir para a compreensão de crianças com dificuldades tanto para relacionar-se em sala de aula quanto para fazer uso dos símbolos ali construídos e utilizados; e 2- analisar o potencial transformador dessa intervenção no que diz respeito à superação das dificuldades enfrentadas por essas crianças nas atividades rotineiras de sala de aula. A metodologia envolveu o acompanhamento direto e indireto de momentos para ‘o brincar’ mediante a observação e/ou leitura de relatórios semanais dos observadores relatores responsáveis pela intervenção, além da observação de aulas e entrevistas com professores. Os bolsistas realizaram o “momento para o brincar” durante o período de aulas uma vez por semana, por uma hora, em dez salas de 1º a 5º anos. Cada classe foi acompanhada por um bolsista. O tempo para brincar possibilitou aos professores e aos bolsistas maior dedicação e atenção a crianças com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, pois as que não apresentam grandes problemas brincam tranquilas, sozinhas ou acompanhadas por outras crianças. O momento de brincar constituiu-se progressivamente em um *espaço potencial*, em que, uma vez instaurado, os professores da escola passaram a relatar que o *momento para brincar* ocasionou a melhora no relacionamento que os alunos estabelecem entre si e no vínculo entre aluno e professor, algo que ampliou a possibilidade do aluno de usufruir, de modo enriquecedor, do seu ambiente escolar. Neste trabalho, serão apresentados seis casos que ilustram o processo que culminou na conquista, pelos referidos alunos, da integração psíquica necessária para habitar espaços potenciais, ou seja, para usufruir e contribuir na construção de símbolos, e assim estabelecer comunicações criativas com a realidade externa. Três dos seis casos ilustram o acompanhamento das crianças por um período de três anos e seis meses. O fato de bolsistas e professores terem procurado testemunhar experiências, significar gestos espontâneos e brincar com as crianças que não brincavam propiciou a emergência do impulso criativo e da capacidade de brincar, algo que contribuiu de modo significativo na conquista crescente dos alunos de compartilhar das experiências que a instituição escolar oferece.

## SUMÁRIO

MEMORIAL.....	1
INTRODUÇÃO .....	07
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DELINEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DEFINIDA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</b> .....	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>UMA METODOLOGIA BRINCANTE.....</b>	<b>17</b>
2.1 A Instituição Escolar e o Subprojeto <i>Pedagogia</i> do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Capes.....	21
2.1.1 Encontros para estudo teórico .....	22
2.1.2 Observação de classe .....	22
2.1.3 O <i>momento para brincar</i> em sala de aula .....	23
2.1.4 Pais e/ou responsáveis .....	25
2.1.5 Entrevistas de professores .....	25
2.2 Análise Clínica de Referencial Psicanalítico do Material Produzido com Base na Pesquisa Empírica .....	26
2.2.1 Modo de observação e intervenção durante o <i>momento para brincar</i> .....	28

### **CAPÍTULO III**

#### **O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL PRIMITIVO TEORIZADO POR D. W. WINNICOTT .....33**

##### 3.1 Realidade Psíquica Interna .....33

###### 3.1.1 Vir-a-ser.....33

###### 3.1.2 Psique, soma e mente.....36

###### 3.1.3 Fenômenos egóicos primitivos e dependência .....37

###### 3.1.4 O uso de um objeto.....47

###### 3.1.5 Raízes da agressividade e criação da externalidade .....48

###### 3.1.6 Objetos e fenômenos transicionais .....51

##### 3.2 Espaço Potencial.....52

###### 3.2.1 O estágio de *concern* .....56

##### 3.3 Realidade Externa.....60

### **CAPÍTULO IV**

#### **LEVANDO WINNICOTT ÀS CLASSES DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....63**

##### 4.1 “Prefiro assistir ao jornal” diz *Matheus*.....65

##### 4.2 “Vou visitar o papa” diz *Lorena*.....71

##### 4.3 “Gostaria de ser um fazendeiro” diz *Lucas* .....83

##### 4.4 “Esse brinquedo pode ser meu?” diz *Julio* .....110

##### 4.5 “Não quero brincar” diz *Simone* .....129

##### 4.6 “Meu irmão dentuço?” responde *Manuela* .....155

## **CAPÍTULO V**

### **A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, O BRINCAR E O ESPAÇO POTENCIAL .....171**

4.1 Uma escola que não brinca.....183

4.2 Implicações que envolvem brincar e não brincar .....185

4.3 O espaço potencial e sua capacidade de facilitar o desenvolvimento da capacidade de simbolizar .....189

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.....199**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....203**

### **BIBLIOGRAFIA .....209**

### **APÊNDICE .....211**

Roteiro para observação e análise do *momento para brincar* desenvolvido durante a pesquisa .....211

**Aos meus pais Gilberto e Sueli,  
minhas irmãs Juliana e Gilmara e  
ao meu namorado André  
Gardenal Cellis.**

*“Na praia dos mundos sem fim as crianças se reúnem. As crianças brincam na praia dos mundos. Elas não sabem lançar as redes. Os pescadores de pérolas mergulham em busca de pérolas, os mercadores velejam em seus navios e, enquanto isso, as crianças apanham pedrinhas e as atiram no mar. Elas não procuram tesouros escondidos, nem sabem lançar as redes. O mar brinca com as crianças e a praia brilha pálida e sorridente. Na praia dos mundos sem fim as crianças brincam”. Tagore*

## Agradecimentos

Agradeço a todos os que estiveram presentes durante a produção deste trabalho.

Ao meu namorado *André Gardenal Cellis* e aos meus pais *Gilberto* e *Sueli* e minhas irmãs *Juliana* e *Gilmara*. Obrigada pelos momentos de apoio.

Aos meus tios *Pedro Antônio de Souza* e *Maria José Rocha de Souza*.

Ao sr. *Pedro Cellis* e sra. *Rosângela Gardenal Cellis*.

À minha querida orientadora, *Ana Archangelo* e ao amigo e também orientador, *Fábio Camargo Bandeira Villela*.

Às bolsistas do Subprojeto ‘Pedagogia’ do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Capes, especialmente, à *Bárbara Helen Correa e Silva*, *Bárbara Siminnati*, *Camila Raizer*, *Claudia Campanaro*, *Francieli Dal Gallo*, *Isabela Angeli*, *Katia Sayuri Fujisawa*, *Larissa Cristina Joaquim*, *Talita Camargo*, *Thais Freitas Rodrigues*, *Vanessa Alves*, *Tamires Lemos de Assis* e aos bolsistas *Anderson Cavallini Dias* e *Leonardo Oshiro*. Para vocês minha admiração e gratidão

Às professoras da Escola onde realizei a pesquisa, especialmente, à *Sabrina*, *Doraci*, *Cristina*, *Pollyana*, *Grasiela* e *Eliane*.

Agradeço à *Mariana*, diretora da Escola, que contribuiu inúmeras vezes para a continuidade e bom desenvolvimento do subprojeto ‘Pedagogia’.

Com carinho para as crianças que tornaram significativo *o momento para brincar*.

Às amigas *Daniela Kitawa Oyama* e *Mônica Idehara*.

Aos professores do grupo de pesquisa *DiS – Diferenças e Subjetividades em Educação*, no qual realizei a pesquisa.

À Capes pelo financiamento da pesquisa.

## MEMORIAL

Em agosto de 2006, iniciei meu curso de Mestrado em Educação sob a orientação da Professora Doutora Ana Archangelo na Faculdade de Educação da Unicamp, como aluna do grupo de pesquisa DIS – Diferenças e Subjetividades em Educação. Apresentei como objeto a ser investigado a “apatia” de alunos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Desde a graduação, estudava teorias da psicanálise como a de Sigmund Freud, Melanie Klein e D. W. Winnicott. Para o mestrado, propus que a investigação tivesse como base teórica a teoria de Winnicott.

Após reuniões com minha orientadora, resolvemos que a pesquisa empírica seria realizada em uma escola localizada numa área que até então era a de maior ocupação urbana da América Latina, o mesmo local em que estava em curso a pesquisa “Exclusão social, vulnerabilidade à exclusão escolar e psicanálise: uma contribuição para o dia a dia da escola”, coordenada pela professora Ana Archangelo. Passei um ano e um semestre realizando visitas semanais a essa escola com fins de investigação e estudo.

A metodologia de meu projeto de pesquisa envolvia ‘o brincar’. Referia-se, especificamente, a realizar encontros individuais para brincar com crianças tidas como apáticas na instituição escolar.

Na pós-graduação da Faculdade de Educação há créditos que devem ser cumpridos em atividades denominadas APPs (Atividades Programadas de Pesquisa). Nelas os projetos são socializados com os colegas de curso e debatidos por dois professores do grupo de pesquisa. As professoras que debateram meu projeto foram a professora Angela Soligo e, minha orientadora, professora Ana. Em sua arguição, a professora Angela disse que, antes de realizar o momento para ‘o brincar’ com apenas uma criança da sala, seria importante realizar momentos para brincar com todos os alunos da classe, para que todos pudessem compartilhar daquela atividade e para que o aluno a ser retirado da sala não tivesse seus estigmas potencializados. Foi, então, acrescentado ao projeto o momento para ‘o brincar’ em sala de aula.

Na escola citada, já com o consentimento da Diretora e dos Professores, realizei vários momentos para ‘o brincar’ em três salas de aula. Em uma delas, especificamente, o engajamento da professora tornou o *momento para brincar* algo muito interessante.

Na referida classe, um 2º ano do Ensino Fundamental, durante a realização do brincar, a professora e eu observávamos detalhadamente as crianças, pensávamos na melhor forma de resolver conflitos, víamos o que lhes era significativo em termos de organização de espaço, brincávamos com as crianças e pensávamos a respeito do conteúdo do brincar delas e ficávamos impressionadas com os semblantes daquelas crianças enquanto brincavam.

Encerrado o período programado para a realização do brincar com toda a turma, a professora da classe comprou brinquedos e, sozinha, deu continuidade à atividade, reservando uma hora por semana para ‘o brincar’ e revelou que achava aquela experiência fundamental para a vida das crianças.

Não é difícil supor que todas as experiências descritas sob o nome de ‘infância’ estavam quase ausentes na vida da maioria das crianças que frequentavam a escola; ouviam-se delas histórias assustadoras e inacreditáveis.

Quando encerrei toda a atividade de pesquisa empírica, escrevi um relatório para a escola com: 1- discussão teórica a respeito da importância do brincar; 2- Modo de organização da sala para ‘o brincar’ e possíveis manejos para possíveis conflitos; e 3- brinquedos escolhidos para oportunizar o jogo simbólico e quantidade aproximada necessária para uma sala com vinte alunos. O relatório sobre o brincar em sala de aula foi fortemente baseado nas experiências vivenciadas com a professora Lilian, em sua classe de segundo ano.

A Ana, a Lilian e eu marcamos uma reunião com a diretora da escola, entregamos-lhe o relatório e lhe informamos que ele constituía uma proposta de que a escola se organizasse para proporcionar às crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental um momento para ‘o brincar’, uma vez por semana, durante uma hora, no período normal de aulas na escola. No entanto, ao que soubemos posteriormente, a proposta nunca chegou a ser desenvolvida.

A ideia de escrever o relatório foi inspirada no projeto “Brinquedoteca hospitalar: diálogo entre o lúdico, o terapêutico, o ensino e a pesquisa”, coordenado pelo professor Dr.

Fábio Camargo Bandeira Villela, docente do Departamento de Educação da FCT/Unesp. O coordenador do projeto produzia relatórios destinados à instituição hospitalar, onde o projeto era desenvolvido, anualmente. Nos relatórios constavam, entre outros tópicos, a dinâmica do projeto e os resultados obtidos. Fui uma das coordenadoras dos grupos de estudo do referido projeto entre os anos de 2005 e 2007 e trouxe a experiência vivida neste projeto para a minha pesquisa de mestrado.

Em 2009 concluí o mestrado e em 2011 ingressei no doutorado.

Já no doutorado, também na FE/Unicamp, soube que a pesquisa da professora Ana havia migrado para outra escola, esta também localizada em uma área vulnerável à exclusão social, porém, nela os efeitos dessa vulnerabilidade eram bem menores do que os verificados na escola anterior. A pesquisa nesta escola estava sendo financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo – FAPESP – e dela participavam professores da escola, alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e alunos do Ensino Fundamental – primeiro e segundo ciclos. O título do projeto de pesquisa era “Exclusão social, vulnerabilidade à exclusão escolar e psicanálise: construção da ‘memória de si’ na superação da capacidade para não aprender”.

No primeiro semestre de 2011, a professora Ana me perguntou se eu não gostaria de apresentar o relatório sobre o brincar à diretora da referida escola e conversar sobre a possibilidade de desenvolver a proposta. Apresentei a proposta, a Diretora gostou e disse que havia verba na escola para comprar os brinquedos e baús. Após a aquisição dos brinquedos e do baú, ‘o brincar’ seria realizado pela professora da sala, uma vez por semana, durante uma hora. Disponibilizei-me a ir à escola durante as duas primeiras semanas de vigência do projeto, para organizar a sala para ‘o brincar’ juntamente com a professora titular da classe.

No início do segundo semestre de 2011, a professora Ana teve um projeto aprovado junto ao Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O projeto foi denominado de “Pedagogia” e apelidado pela Ana de “Escola de nove anos”.

As escolas vinham se adaptando à legislação que transformara o Ensino Fundamental em ensino de nove anos, em vez de oito. O projeto “Escola de nove anos” visava investigar o modo como a infância estava sendo cuidada nesta escola de nove anos e,

ao mesmo tempo, propor intervenções docentes inovadoras à dinâmica curricular, respeitando-se a especificidade das necessidades e demandas das crianças menores. O projeto contava com dez bolsas para alunos de graduação dos cursos de Pedagogia, Letras e Dança da Unicamp.

Nesse contexto, fui convidada para desenvolver as propostas do relatório sobre ‘o brincar’ internamente ao Pibid. Assim, além das professoras, cada sala de aula teria um bolsista (bolsista do Pibid) organizando ‘o brincar’.

Como o objeto de estudo proposto para a pesquisa de doutorado envolvia a ideia de “*holding* na instituição escolar”, pensei em estudar o conceito de *holding* internamente à realização do brincar nas classes onde o Pibid fosse realizado.

A professora Ana responsabilizou-se pela compra de brinquedos e baús para o funcionamento do projeto e foi feito o edital e entrevistas para seleção de dez bolsistas.

Após a seleção dos bolsistas, graduandas em Pedagogia e Letras (nenhum da Dança) participaram de reuniões na Faculdade de Educação da Unicamp, uma vez por semana, durante três horas, para estudo de textos sobre ‘o brincar’. Os bolsistas leram também o relatório sobre ‘o brincar’.

Na escola, fizemos reuniões com todos os professores do Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo. Numa destas reuniões a diretora da escola propôs aos professores que me ouvissem e, em seguida, aceitassem ou não o desenvolvimento do projeto em sua turma. Como resultado da reunião, a maioria acolheu o projeto.

Após o consentimento dos professores, cada bolsista ficou responsável por uma classe. Em dia acordado entre a professora, a coordenadora do projeto PIBID e os bolsistas, tiveram início as atividades do projeto na escola.

Na escola, nas duas primeiras semanas de atividades, as tarefas dos bolsistas consistiam em ir à instituição uma vez por semana e fazer observação de aula durante, no mínimo, quatro aulas. Além disso, foi dada continuidade às reuniões para estudo teórico.

Após a ida à escola, os bolsistas elaboravam registros a respeito do observado. Além disso, durante as reuniões, um deles ficava responsável pelo registro das ideias discutidas na reunião. Assim, foram produzidos relatórios sobre dinâmicas verificadas nas classes escolares e relatórios sobre as reuniões para estudo teórico e estudo de caso.

Ficou estabelecido que após as duas semanas de observação, eu iria às escolas, na terceira e quarta semanas, para organizar ‘o brincar’ juntamente com cada bolsista.

Após três semestres de acompanhamento semanal do projeto (coordenação e participação nas reuniões de estudos, discussões dos casos, leitura e comentário dos relatórios sobre ‘o brincar’), passei a dedicar-me à escrita da pesquisa, participando das reuniões do PIBID apenas uma vez por mês.

Após três anos e um semestre de trabalho verifiquei que a preocupação com o oferecimento de um momento para brincar e de propiciar um ambiente de *holding* havia instaurado, em cada classe escolar, ao longo dos anos, um **espaço potencial**. Em decorrência disso, esta pesquisa intitula-se **‘Sobre o espaço potencial instaurado no primeiro ciclo do ensino fundamental de uma instituição escolar’**.

O trabalho apresentado a seguir é decorrente das experiências enunciadas até aqui.

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre psicanálise e educação têm percorrido caminhos variados. Eles vão da crítica às possibilidades de contribuição da psicanálise à educação até a investigação das dificuldades de crianças e a condição subjetiva dos professores para ajudá-las pelo estudo de conceitos específicos e da própria técnica.

Nas instituições públicas de ensino, encontramos crianças consideradas “díficeis”, com comportamento repetitivo inadequado ao aprendizado, à socialização e à satisfação pessoal diante dos desafios escolares. O que chama atenção é a dificuldade dessas crianças em usufruir do ambiente de sala de aula e das possibilidades desse ambiente para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Atualmente, os referenciais de maior influência no campo da educação são estudos sobre a epistemologia genética do pensamento e da linguagem, desenvolvidos com base nas teorias de Piaget (1967) e Vygotsky (2008, 2007), estudiosos do desenvolvimento de aspectos intrínsecos à consciência. Sem negar as contribuições desses referenciais, é possível perceber que ainda há muito a se explorar sobre os aspectos inconscientes do desenvolvimento psíquico.

Apesar dos esforços atuais na sistematização de métodos que impulsionem a aprendizagem, ainda é comum a queixa de professores a respeito de alunos que permanecem imunes a essas metodologias de ensino. Professores relatam, com certa perplexidade, que, após diversas tentativas de ajudar alunos com dificuldades, *“uma criança melhorou, aprendeu, mas eu não sei explicar como, nem sei por quê; a outra, pela qual fiz tudo o que pude, parece não saber nem onde está”*. Isso acontece em muitas situações em que os professores avaliam ter tido (ou procurado ter) a mesma atitude com todos os alunos, mas apenas alguns conseguiram se beneficiar do cuidado e do ensino.

Diante desse cenário, esta pesquisa elegeu a Psicanálise – em particular, a teoria de D. W. Winnicott (1975, 1983, 1990, 2000) sobre o desenvolvimento emocional – como corpo de conhecimento capaz de contribuir para a compreensão de problemas recorrentes na escola, além de possibilitar modalidades de intervenção.

A teoria do desenvolvimento emocional de D. W. Winnicott tem como marca a importância conferida ao fenômeno universal denominado ‘brincar’. Nos escritos de

Winnicott, o brincar é um conceito que explica diversos fenômenos da existência humana, entre elas a religião, a cultura e o conhecimento científico. Para Winnicott (1975, 1982), a qualidade do brincar é um indicador de saúde emocional, uma conquista da capacidade de simbolizar e de criar vínculos emocionais positivos que instauram *espaços potenciais*.

O brincar possui alta relevância para a clínica psicanalítica. Ademais, além dessa relevância clínica, o conceito tem implicações práticas imediatas cuja aplicabilidade no campo da educação é bastante evidente. Diante da situação urgente e preocupante dos alunos “que não aprendem” e dos professores que “não conseguem ensinar”, as contribuições desse conhecimento para o aluno e o professor em sala de aula, e, mais especificamente, para a formação inicial do professor podem ser significativas.

Assim, esta pesquisa versou sobre o efeito de um *momento para brincar* em dez classes do primeiro ciclo do ensino fundamental em escola de ensino público do município de Campinas. A pesquisa contou com dez bolsistas do subprojeto *Pedagogia*, coordenado pela professora Dr. Ana Archangelo, desenvolvido na Faculdade de Educação da Unicamp. Esse é um dos subprojetos do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Capes.

Os objetivos da pesquisa foram:

1 - compreender, com base no modelo winnicottiano de desenvolvimento emocional, crianças com dificuldades tanto para se relacionar em sala de aula quanto para utilizar os símbolos ali construídos;

2 - verificar a pertinência de momentos para ‘o brincar’ em sala de aula, especialmente no caso de crianças com dificuldades de relacionamento e de aprendizagem;

3 - analisar o potencial dessa intervenção para superar as dificuldades enfrentadas por essas crianças nas atividades rotineiras de sala de aula.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em cinco capítulos. No primeiro capítulo, há o delineamento do objeto de pesquisa. O segundo capítulo discute a metodologia que norteou a investigação. O resultado do estudo da teoria de D. W. Winnicott é apresentado no capítulo três. No quarto capítulo, há relatos e discussão de seis casos clínicos. O quinto capítulo compreende a leitura da relação entre a instituição escolar, a intervenção metodológica e o conceito de espaço potencial. Por fim, segue a conclusão.

## **CAPÍTULO I**

### **DELINEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DEFINIDA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Conforme o volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos primordiais do primeiro e segundo ciclo da educação fundamental dizem respeito ao desenvolvimento de capacidades humanas durante o referido período escolar: “[...] assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (PCNEF, 1997, p. 47).

A capacidade cognitiva diz respeito aos diferentes modos de representação e de comunicação utilizados na resolução de problemas. “A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interferem diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens” (PCNEF, 1997, p. 47).

O desenvolvimento do autoconhecimento e o uso do corpo se referem à aquisição da capacidade física. Isso envolve o conhecimento das maneiras como o físico se expressa, incluindo capacidade para o deslocamento e o escoamento de emoção. Em seguida, é discutido o desenvolvimento da capacidade afetiva:

A afetividade refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar no ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. No trabalho escolar, o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros (PCNEF, 1997, p. 47).

Os PCNs (1997) preveem ainda o desenvolvimento de outras três capacidades: a estética, a ética e a de inserção social. A capacidade estética diz respeito às habilidades artísticas de apreciação e de construção. “A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem (PCNEF, 1997, p. 47)”. Pela capacidade de inserção social, o aluno se percebe como sujeito da vida e da cultura de seu meio, e seu desenvolvimento implica a formação para o exercício da cidadania.

Ainda conforme os PCNs (1997), o desenvolvimento de tais capacidades depende de “uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral” (PCNEF, 1997, p. 48). Segundo o documento,

[...] Esta [aprendizagem], por sua vez, depende em boa parte da história de êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz e vão determinar o grau de motivação que apresentará em relação às aprendizagens atualmente propostas. Mas depende também de que os conteúdos de aprendizagem tenham sentido para ele e sejam funcionais. O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados (PCNEF, 1997, p. 48).

Um referencial teórico que fundamenta os PCNs (1997) é a teoria de Lev S. Vygotsky, principalmente a contida em ‘Pensamento e Linguagem’ (1989). Um dos termos centrais, se não o conceito central, dessa obra é a “zona de desenvolvimento proximal”. Vygotsky (1989) afirma que:

A maior parte das investigações psicológicas relativas à aprendizagem escolar medeia o nível de desenvolvimento mental da criança propondo-lhe a resolução de certos problemas estandardizados. Presumia-se que a

quantidade de problemas que fosse capaz de resolver sozinha indicaria o nível do seu desenvolvimento mental nesse momento particular. Mas desta maneira, só se pode medir a parte do desenvolvimento da criança que se encontra acabada, e esta é bem reduzida percentagem do acervo total. Tentamos abordar o assunto de diferente modo. Tendo determinado que a idade mental de duas crianças era de oito anos, digamos, demos a cada uma delas problemas mais difíceis do que os que conseguiriam resolver por si sós, dando-lhes leve ajuda: o primeiro passo da solução, ou outra qualquer forma de ajuda. Descobrimos que, em cooperação, uma das crianças podia conseguir resolver problemas concebidos para crianças de doze anos, enquanto a outra não conseguia ir além dos problemas pensados para crianças de nove anos. A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio indica a zona do seu desenvolvimento próximo: no nosso exemplo, esta zona era de quatro para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos dizer realmente que o seu desenvolvimento é o mesmo? A experiência ensinou-nos que a criança com a zona mais extensa de desenvolvimento próximo terá melhor aproveitamento na escola. Esta medida dá-nos uma indicação acerca da dinâmica da evolução intelectual mais útil do que a idade mental (VYGOTSKY, 1989, p. 88).

Essa citação apresenta duas premissas com que a Educação no Brasil visa a promover o desenvolvimento das capacidades individuais: a primeira diz respeito à mediação, em que, com a ajuda de um adulto, a criança consegue pensar melhor e ir além do que consegue pensar sozinha; a segunda se refere ao fato de que o desenvolvimento intelectual e linguístico não ocorre concomitantemente ao aprendizado. De acordo com Vygotsky (1989):

Quando a criança aprende uma operação aritmética ou um conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou do conceito está apenas no início. O nosso estudo mostra que a curva de desenvolvimento não coincide com a curva do ensino escolar; o ensino precede muito o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 87).

Mais do que aprendizagem, o desenvolvimento do intelecto e da linguagem é um processo de elaboração de conceitos que progridem de uma percepção e definição rudimentar de um dado fenômeno até a capacidade de percepção e definição científica, com o desenvolvimento da capacidade de elaborar e de lidar com conceitos científicos.

Nos PCNs (1997), um modo de sintetizar o conceito de zona de desenvolvimento próximo e demonstrar seu potencial ao fenômeno educativo pode ser conferido na citação a seguir:

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização (PCNEF, 1997, p. 61).

Ainda no volume introdutório, os PCNs (1997) mencionam novamente o fator “*disponibilidade para o ensino*” como tópico da unidade “*orientações didáticas*”. Na discussão desse tópico, em um dos parágrafos, afirma-se:

Mas isso tudo não basta. Mesmo garantindo todas essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realização da tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar um bloqueio para aprender (PCNEF, 1997, p. 65).

É comum, na instituição escolar, escutar-se a seguinte frase: “*O aluno x parece ter um bloqueio, pois não consegue aprender*”. Os PCNs (1997) preveem a manifestação desse bloqueio durante o aprendizado e o veem como empecilho ao desenvolvimento das capacidades. No entanto, pouco se discute sobre as causas dessa ansiedade e desse bloqueio. Conforme Archangelo (2007),

Schools, and more specifically teachers, have bravely tried to cope with children in trouble, and on many occasions they have been quite successful.<sup>1</sup> However, they have long urged that additional support be given to them, for they are aware that pedagogical knowledge has only a limited range of effectiveness in dealing with some of the problems in the classroom. As one teacher said: I’m deeply concerned about him because there’s something that I can’t identify – a sort of anguish. And I don’t know if I’m incapable or if there are other things taking place which make me unable to sort it out. I mean, no-one would be able to sort it out [...] (ARCHANGELO, 2007, p. 1)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Escolas e, mais especificamente, professores, têm tentado lidar bravamente com crianças com problemas e, em muitas ocasiões, têm encontrado sucesso. No entanto, profissionais de educação têm, há muito, solicitado apoio adicional, estando cientes de que o saber pedagógico possui uma gama limitada de eficácia ao lidar com problemas de sala de aula. Como disse um professor, “*Estou profundamente preocupado com ele, porque há algo que não consigo identificar - uma espécie de*

Considerando tais fatos, a presente pesquisa propõe um estudo com viés psicanalítico, para enfrentar as condições e as dinâmicas psíquicas que produzem tais ansiedades e bloqueios. Espera-se, assim, contribuir com as pesquisas sobre Psicanálise e Educação e com as crianças ameaçadas de exclusão escolar em consequência de tais dificuldades. Delineamos, aqui, especificamente, o conceito de “*espaço potencial*”, teorizado por D. W. Winnicott, que abarca experiências e relações para cuidar de ansiedades e bloqueios, ou, nos termos psicanalíticos, de inibições provocadas por defesas egoicas, desdobramentos de agonias e/ou ansiedades psíquicas. Tais defesas tendem a inibir não só a ansiedade, mas também atos psíquicos como os de representação e de comunicação.

O conceito de “espaço potencial” não anula o conceito de “zona de desenvolvimento próximo”, mas teoriza a respeito de condições afetivas pelas quais a área de desenvolvimento próximo encontra melhores possibilidades de evolução. Em outros termos, há, na escola, muitas crianças que não apresentam o que os PCNs (1997) nomeiam como “disponibilidade para a aprendizagem”. Isso repercute severamente na evolução das áreas de desenvolvimento próximo e demanda o oferecimento de espaços que não visem predominantemente ao desenvolvimento do intelecto e da linguagem, mas de espaços em que predomine o desenvolvimento emocional, a maturação de processos afetivos.

Para compreender introdutoriamente o conceito de espaço potencial, pode-se fazer uma comparação entre esse e o conceito freudiano de transferência. Freud (2006), no início de suas investigações sobre a neurose, sistematizou o conceito de transferência, que se tornou fundamento da investigação e da terapia psicanalítica. O autor verificou, a princípio, que os sintomas histéricos decorriam de traumas infantis que não foram elaborados de modo suficiente pelo psiquismo. O paciente trazia, para relação com seu médico, os dilemas que enfrentava atualmente em decorrência de tais traumas.

---

*angústia. E eu não sei se sou incapaz ou se há outras coisas acontecendo que me tornam incapaz de resolver o problema. Quero dizer, ninguém seria capaz de resolvê-lo”* (ARCHANGELO, 2007, p. 1).

Para entender e ajudar o paciente a lidar com esses dilemas, Freud (2006) notou que, além das queixas verbais, havia uma manifestação mais poderosa sustentando o vínculo. Verificou, então, que o paciente vivia a relação como protótipo de outra relação primeva, especificamente, o vínculo emocional de sua infância que gerou o trauma. Por esse protótipo, o paciente buscava reeditar experiências vividas de amor e de ódio, e encontrar uma correção para o trauma. Freud (2006) nomeou esse mecanismo psíquico de transferência e observou que, pelo amor transferencial, poderia acessar as experiências infantis que produziam o trauma, ajudando o paciente a elaborá-lo e curá-lo.

Desde Freud (2006), a psicanálise cresceu pelo aumento de pesquisas e pelo surgimento de novos conceitos. Um desses conceitos é o “espaço potencial”, de D. W. Winnicott. Anna Freud e Melanie Klein, pioneiras na análise de crianças, são duas das principais teóricas que iluminaram o caminho para Winnicott (1975) definir o conceito de espaço potencial. Melanie Klein estabeleceu os princípios para a análise de crianças expondo o modo como o brincar continha o viés linguístico para instaurar a simbolização necessária à relação transferencial, de modo a estabelecer a terapia.

Winnicott (1975), ao conhecer a teoria de Anna Freud e de Melanie Klein e relacioná-las às suas experiências clínicas, definiu dois espaços criativos primordiais para a experiência emocional do ser humano: o “eu” e “não eu”. Deles, nasce a “experiência cultural”. Uma vez que esses dois espaços superponham experiências relacionais mutuamente criativas e enriquecedoras, é possível visualizar um espaço potencial.

A psicanálise guiada pelo conceito de espaço potencial é capaz de, além de utilizar a simbolização verbal de experiências traumáticas no processo terapêutico, criar as condições relacionais e ambientais para o desenvolvimento da própria capacidade de simbolização. Em outros termos, o espaço potencial torna possível a retomada dos processos de maturação psíquicos de cada indivíduo, ou seja, representa uma esperança ao vir-a-ser.

O que produz o espaço potencial é o acolhimento humano. Por isso, quando, em um relacionamento entre duas pessoas, uma delas não consegue ser criativa, o elo mais forte (como no relacionamento entre mãe e bebê) precisa acolher e viver em conjunto experiências criativas, espontâneas, como as da experiência de brincar.

O capítulo a seguir apresenta a metodologia utilizada para guiar a investigação sobre as possibilidades de contribuição do conceito de “espaço potencial” às classes escolares do ensino fundamental de primeiro ciclo.

## CAPÍTULO II

### UMA METODOLOGIA BRINCANTE

Durante a Segunda Grande Guerra, Winnicott (2005) foi consultor dos abrigos organizados para receber crianças evacuadas dos grandes centros da Inglaterra. Supervisionava vários abrigos, realizando pelo menos uma visita semanal a cada um deles. Em uma de suas visitas conheceu David Wills, responsável por um alojamento de tempos de guerra para evacuados problemáticos.

Winnicott (2005) descreve como, a partir desse contato, passou a pensar sobre os limites da psicoterapia baseada em sessões semanais de psicanálise, todas elas com duração de aproximadamente 50 minutos, sendo realizadas por um terapeuta devidamente treinado para isso.

Em suas primeiras visitas ao alojamento de David Wills, Winnicott (2005) conseguia atender uma ou duas crianças por dia, e fazia entrevistas em que realizava interpretações baseadas na comunicação realizada pelos meninos. Ao longo do tempo, foi percebendo que algo mais importante que seu trabalho estava sendo realizado na instituição e que este algo dizia respeito ao acolhimento. Notou que, mais importante que sua entrevista e que suas interpretações, era a disponibilidade de pessoas para atender às necessidades das crianças, fossem elas físicas ou psíquicas, na forma de manutenção da oferta de suprimentos alimentícios, cuidados higiênicos e compreensão das demandas emocionais.

A terapia estava sendo realizada pelo cozinheiro, pela regularidade da chegada das refeições à mesa, pelas colchas das camas quentes e coloridas, pelos esforços de David para manter a ordem apesar da escassez de pessoal e um constante senso de inutilidade de tudo isso, porque a palavra sucesso era reservada para algum outro lugar e não para a tarefa exigida da Bicester Poor aw Institution (WINNICOTT, 2005, p. 251).

Em relação ao que presenciava, Winnicott (2005) afirma que: “[...] observar seu trabalho foi um dos primeiros impactos educacionais que me fizeram entender que existe algo em psicoterapia que não se descreve em termos de interpretação certa no momento

certo.” (WINNICOTT, 2005, p. 251). Explicita que o seu trabalho na entrevista só teria efeito se os cuidados ambientais fossem mantidos, ou seja, se as provisões ambientais oferecidas àquelas crianças fossem suprimidas, o tempo oferecido nas entrevistas semanais e as interpretações realizadas não causariam efeito algum. Observou que David Wills estava fazendo coisas importantes no alojamento. Uma dessas coisas referia-se a uma sessão semanal em que os meninos podiam falar espontaneamente e com liberdade sobre os temas que os incomodavam ou que lhes pareciam significativos. Comenta:

[...] Como se pode imaginar, o comportamento dos meninos [durante a sessão] era irregular e, com frequência, exasperante. Ficavam andando de um lado para o outro; queixavam-se disto e daquilo, reclamavam; e, quando solicitados a dar sua opinião sobre um delinquente, seus veredictos eram quase sempre muito severos, até cruéis. Não obstante, na atmosfera extremamente tolerante que David estava em condições de permitir, coisas muito importantes eram expressas por algumas das crianças, e era possível discernir como cada indivíduo tentava estabelecer uma identidade sem que realmente o conseguisse, exceto talvez através da violência. Poderíamos dizer que cada menino, e seria o mesmo para as meninas, estava clamando aos gritos por ajuda pessoal, mas a ajuda pessoal não era viável para todos os indivíduos e o trabalho desse alojamento estava sendo feito com base na gestão de grupo (WINNICOTT, 2005, p. 252).

Acredito que esta experiência de Winnicott (2005) tenha sido a inspiração para a metodologia. No cotidiano escolar – caracterizado pelas aulas acordadas com as distintas disciplinas – em sala de aula, na quadra, no pátio, no refeitório ou na sala de informática falta um espaço para que as experiências emocionais dos alunos possam ser observadas e integradas aos outros pormenores do viver.

Voltemos ao abrigo de David Wills: Winnicott (2005) ressaltou que a violência é um modo de os meninos pedirem ajuda, e as sessões de quinta-feira eram uma alternativa pela qual os meninos poderiam esperar, para falar sobre o que pensavam e sentiam.

Segundo Winnicott (2005), não seria possível para os meninos usufruir somente da terapia, porque lhes faltava um ambiente interno (ou o traziam em baixa quantidade) que tivesse sido internalizado a partir do oferecimento de um cuidado ambiental suficientemente bom. Citando Will Hoffer, Winnicott (2005, p. 253) enfatiza que o ambiente interno se refere a uma “experiência de provisão ambiental suficientemente boa que tenha sido incorporada e ajustada num sistema de crença nas coisas”.

O autor expõe que, diante da impossibilidade de se empreender uma análise, um analista treinado ‘pode fazer algo diferente da análise, e fazê-lo de maneira útil’. Uma das possibilidades de intervenção consiste em prestar ajuda levando pessoas que cuidam de crianças com dificuldades emocionais a compreender o menino ou a menina e a dinâmica psíquica que os move e acolher a criança em regime residencial e/ou institucional. Afirma: “No trabalho residencial, podemos deixar de lado a verbalização e o material que está pronto para a interpretação, porque a ênfase recai sobre o suprimento total que é o ambiente” (WINNICOTT, 2005, p. 254).

Winnicott explicita cinco suprimentos essenciais: confiabilidade, segurança, moralidade, gratidão e sobrevivência.

A *confiabilidade* refere-se à pontualidade no oferecimento dos suprimentos que irão atender às necessidades das crianças e à criação de um ambiente onde a criança não tenha que lidar com imprevisibilidades.

A *segurança* ocorre na medida em que haja um círculo protetor ao redor da criança, algo análogo ao bebê sendo segurado nos braços da mãe, e está ligada à ideia de confiabilidade.

A *moralidade* refere-se à necessidade de não se ligarem as dificuldades das crianças, ou as ‘sintomatologias’, ao pecado (WINNICOTT, 2005). A intervenção com fins empáticos à saúde emocional da criança não prevê a imposição de códigos morais. As crianças, em alguns momentos, serão insuportáveis, e o papel de quem acolhe a dependência é lidar com a situação sem retaliar.

A *gratidão*, segundo Winnicott (2005), é algo que decorre da melhora da criança, mas **não** se deve esperar por gratidão. Sobre isto explicita o autor: “[...] num certo sentido, vocês é que deverão ser gratos a elas” (WINNICOTT, 2005, p. 257).

A *sobrevivência* – que significa continuar vivendo, sair ileso de situações críticas e não retaliar – diz respeito ao fato de que crianças podem causar grandes transtornos, situação diante da qual o papel de quem acolhe é fazê-la *sobreviver*. Tais provisões constituem um ambiente de *holding*. A função de *holding* significa, etiologicamente, que “os pais devem proporcionar ao bebê um ambiente compatível com suas [do bebê e/ou criança] necessidades” (ABRAM, 2000, p. 137) emocionais e físicas.

As pessoas que trabalhavam nos abrigos que acolhiam crianças evacuadas dos grandes centros da Inglaterra não eram, em sua grande maioria, psicanalistas; eram pessoas comuns, empenhadas em prover o necessário ao bom desenvolvimento daquelas crianças.

As instituições escolares públicas brasileiras de Ensino Fundamental – primeiro ciclo – estão longe da condição da *Bicester Poor Law Institution*, pois nelas, a maioria dos alunos vai relativamente bem, tanto no que se refere aos relacionamentos quanto à aprendizagem, e consegue usufruir do ambiente escolar. Todavia, há muitas crianças que, a despeito de intervenções do professor, não conseguem rumar em direção à independência. Estas crianças, muitas vezes, não se sentem pertencentes à cultura escolar.

A explicação de Winnicott (2005) a respeito do “ambiente interno” pode ser aproveitada para pensar a condição das crianças com problemas na instituição escolar, ou seja, é a falta de um ambiente interno ou a baixa quantidade dele que impede algumas crianças de usufruir do que a escola pode oferecer e, nesse caso, o que demandam é um ambiente de *holding*.

Segundo Winnicott (1975), a criança que obteve *holding* desenvolve a capacidade de brincar. O autor toma o brincar como indicador do espaço potencial da criança e também como meio de comunicação com a criança e enfatiza que a comunicação que se busca estabelecer por meio do brincar só se torna significativa se for atendida permanentemente a necessidade de *holding*<sup>2</sup>.

Neste sentido, a presente pesquisa empenha-se em compreender e sistematizar um conhecimento a respeito do que um momento para brincar em sala de aula implica para a vida das crianças. Considerar suas implicações não só no desenvolvimento cognitivo, mas na possibilidade de fruir a totalidade do legado cultural. Turatto (2005), citando Êmico, ressalta a importância de a interpretação científica recair predominantemente sobre a perspectiva dos sujeitos acompanhados, em vez de enfatizar a visão do pesquisador ou da literatura. Conseqüentemente, a partir do surgimento de elementos intrínsecos ao espaço e tempo para brincar, pretende-se “criar um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, isto é, de falar de uma ordem que é invisível ao olhar comum” (TURATTO, 2005, p. 509).

---

<sup>2</sup> O conceito de *holding* será desenvolvido no capítulo seguinte.

## **2.1 A Instituição Escolar e o subprojeto *Pedagogia* do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Capes.**

O Ministério da Educação através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) criou o Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Este é um programa de iniciação à docência. Os bolsistas são alunos de cursos de licenciatura que participam de subprojetos gerenciados por suas faculdades. Tais subprojetos são desenvolvidos em escolas públicas e visam tanto o aprimoramento da formação docente como a melhoria do ensino público com o empreendimento de ações inovadoras.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2015).

A Unicamp, juntamente com escolas parceiras, sedia alguns desses subprojetos. Um deles é o projeto “Pedagogia”, coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Archangelo, orientadora da presente pesquisa. Este subprojeto é desenvolvido na Faculdade de Educação e participam dele alunos dos cursos de Letras e Pedagogia. A escola que sedia este subprojeto está localizada em uma área considerada vulnerável à exclusão social, do município de Campinas, apresentando IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 3,9 em 2009, em 5,1 em 2011 e, em 2013, 4,9.

Como foi explicado no memorial do presente trabalho, as atividades do projeto “Pedagogia” são baseadas em um relatório produzido por mim para ser entregue à escola em que foi realizada minha pesquisa de mestrado. O relatório foi inspirado em atividades realizadas em uma sala de aula da referida escola e na reflexão sobre sua importância. Muitas das ideias contidas nele foram concebidas juntamente com a professora da sala de

aula citada no memorial, a professora Leila. O relatório tinha como principal objetivo propor à escola que se organizasse para criar um momento para ‘o brincar’ em suas classes do Ensino Fundamental – primeiro ciclo. Soube que esse espaço não chegou a ser criado nessa escola, mas inspirou o projeto “Pedagogia”, que conta hoje com dez bolsistas, atuando em dez salas de aula de outra escola pública.

As atividades do subprojeto são semanais e constituem-se de: 1. Atividades de observação em classes do primeiro ciclo do ensino fundamental na escola parceira; 2. Organização e manejo do *momento para brincar* em classes da referida escola; 3. Produção de relatório sobre a observação e o momento para brincar; 4. Estudo de livros e/ou artigos de Psicanálise; 5. Reunião do grupo na Faculdade de Educação para discussão teórica e estudo de caso; e 6. Produção de relatório sobre a dinâmica das reuniões.

### **2.1.1 Encontros para estudo teórico**

A cada semana o grupo de bolsistas se reuniu comigo e com a coordenadora geral do projeto, tanto para estudo teórico quanto para discussão sobre a intervenção propriamente dita e seus efeitos no próprio desenvolvimento do brincar, na experiência de sala de aula, na formação dos bolsistas e ainda na atuação dos professores de classe. As discussões realizadas nas reuniões são também registradas em relatório.

Foi estudada, predominantemente, a teoria de D. W. Winnicott (1975, 1983, 1990, 2000, 2005).

### **2.1.2 Observação de classe**

A observação de classe ocorreu uma vez por semana, no mesmo dia em que ocorria o *momento para brincar*. As observações de sala de aula e a dinâmica do brincar foram registradas em relatórios a cada dia. Os registros sobre as observações são fundamentais para a compreensão da classe escolar, da dinâmica do brincar e, conseqüentemente, para se pensar as mudanças ocorridas e possíveis intervenções.

### **2.1.3 O momento para brincar em sala de aula**

No horário para ‘o brincar’, as crianças poderiam brincar em grupo, narrar, personificar, dramatizar o que quisessem e lhes fosse mais urgente, o que lhes fizesse sentido naquele ambiente. Havia alguém preocupado com a sustentação de condições em que o brincar ou o não brincar pudessem acontecer e em que comunicações significativas pudessem ser expressas e acolhidas, fossem estas da professora ou do (da) bolsista.

Os (as) bolsistas realizaram ‘o brincar’ semanalmente, em cada uma das dez salas acompanhadas, organizando, manejando e registrando detalhadamente, após cada encontro com as crianças, as observações e intervenções feitas durante o evento.

A escolha dos brinquedos foi inspirada na caixa lúdica de Melanie Klein (1991), que continha, principalmente, “homens e mulheres de madeira, geralmente de dois tamanhos, carros, carrinhos de mão, balanços, trens, aviões, árvores, blocos, casas, cercas, papel, tesouras, uma faca, lápis, giz ou tinta, cola e bolas de gude, massa de modelar e barbante” (KLEIN, 1991, p. 154). Cada bolsista ficou responsável por uma sala. Antes de dar início à intervenção no brincar, os bolsistas foram até a escola e observaram uma classe em sua dinâmica usual por alguns dias. Posteriormente, todos tiveram a oportunidade de observar e contribuir com a organização do brincar.

Durante as duas primeiras semanas de vigência do *momento para brincar*, fiquei responsável pela organização e manejo deste, enquanto cada bolsista assistia e contribuiu com esta organização e manejo. Então, após as duas primeiras semanas de observação, fui até a escola e organizei o *momento para o brincar*, os bolsistas assistiram à organização e manejo. Após este período, os graduandos passaram a se responsabilizar sozinhos pela organização, podiam contar com o auxílio da professora da classe semanalmente e, comigo, sempre que considerassem necessário.

Com o início do brincar, os bolsistas passaram a usar dois baús em cada classe com brinquedos diversos que são reparados e/ou repostos, sempre que necessário. Nos baús não há brinquedos pedagógicos, os brinquedos foram selecionados de modo a

oportunizarem o jogo simbólico. Em alguns casos, determinados brinquedos são introduzidos quando identificada sua necessidade para a dinâmica do grupo.

A dinâmica do brincar tal qual descrita no relatório de minha dissertação de mestrado “Apatia” em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana segue na íntegra a seguir:

*O brincar pode ser realizado uma vez por semana, durante uma hora, na quarta aula. As caixas de brinquedo podem ser guardadas no próprio espaço de sala de aula ou na biblioteca. Podem ser utilizadas por alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Antes de se iniciar o brincar, pede-se para as crianças guardarem seus materiais escolares. Para início da organização da sala para o brincar, unem-se todas as fileiras de carteiras de forma que se tornem duas fileiras. Essas duas fileiras não podem ficar encostadas nas paredes da sala de aula, as crianças gostam de brincar próximo às paredes, usam-nas para apoiar brinquedos. Geralmente, são cinco ou seis fileiras em cada turma. Para abrir espaço, as crianças que tiverem suas carteiras encostadas nas paredes laterais da sala encostam suas carteiras e cadeiras na mesa do colega ao lado e os alunos da (s) fileira (as) do meio, também encostam suas carteiras e cadeiras nas fileiras que se formaram próximas às paredes. Assim, formam-se duas fileiras e abre-se espaço no centro e laterais – próximo à parede. As crianças continuam sentadas depois de juntarem as mesas. Antes de começar a organização para ‘o brincar’, o baú de brinquedos já estará na sala de aula. O professor explica às crianças que abrirá o baú e espalhará os brinquedos, que avisará quando eles puderem pegar os brinquedos. Duas mesas são deixadas no centro da sala, abre-se o baú, são espalhados alguns brinquedos sobre as mesas e mantêm-se alguns dentro da caixa de brinquedos. Espalham-se folhas de sulfite, papéis e tintas sobre a mesa. O cuidado do professor de organizar o ambiente para que as crianças possam brincar é experienciado pelas crianças como algo bom, que desperta sentimentos que são propícios para criar vínculos significativos. Explica-se às crianças, que estarão ansiosas para pegar os brinquedos, que os alunos de uma fileira começarão a pegar os brinquedos. Diz-se aos alunos que em cada semana a turma de uma fileira diferente começará a pegar brinquedos. Então, duas ou três crianças começam a pegar brinquedos. Algumas crianças pegarão mais de um brinquedo. Se alguma criança pegar muitos brinquedos pede-se para que pegue menos e diz que poderá trocar de brinquedo com algum colega mais tarde. A*

*forma como o professor organiza a sala de aula, de forma que todos os alunos possam participar do brincar, funciona como uma lição para os alunos que podem internalizar essa experiência. No início do brincar, as crianças fazem um pouco de barulho, até se acomodarem em algum lugar e ficarem satisfeitas com o seu brinquedo. Elas brincam sozinhas ou em grupos.*

A partir dessa organização, o professor e/ou graduando bolsista passam a intervir junto às crianças que não conseguem brincar e a manejar o ambiente conforme o necessário para a manifestação do brincar.

#### **2.1.4 Pais e responsáveis**

Não foi possível conhecer a história de cada criança através da comunicação dos pais sobre seus filhos. Em decorrência disso, procurou-se observar as demandas emocionais das crianças, pensar e discutir a provisão ambiental necessária e oferece-las internamente às observações e ao *momento de brincar*.

Apesar de não conhecer pessoalmente os familiares ou responsáveis pelas crianças que apresentarei neste trabalho, sabia que em geral esses encontravam-se em situação emocional difícil. Havia queixa de depressão, necessidade de passar o dia inteiro fora de casa para trabalhar e deixar a criança sozinha em casa, além de relatos sobre a presença de conflitos constantes.

A investigação enveredou-se, em decorrência disso, em pensar em como as provisões ambientais que facilitam o desenvolvimento emocional poderiam ser instauradas **na escola** de modo a oferecer outras experiências emocionais que pudessem acolher suficientemente bem a criança.

#### **2.1.5 Entrevistas de professores**

Entrevistas periódicas com as professoras titulares das salas foram realizadas por mim com o intuito de acompanhar o desenvolvimento das crianças nas atividades regulares de sala e no *momento para brincar*. As entrevistas foram simples e, segundo denominação

de Bleger (1998), entrevistas abertas. Nelas, foi pedido para o professor falar espontaneamente sobre o momento de brincar em sua classe, enfatizando os pontos que considerasse mais importantes. A partir da exposição pelo professor e através do diálogo durante a entrevista, procurei entender, de modo mais profundo, manifestações de toda ordem que consistiam em impressões, críticas, elogios e sugestões ao *momento para brincar*.

## **2.2 Análise clínica de referencial psicanalítico do material produzido com base na experiência empírica**

Segundo Spitz (1983), o método clínico consiste na investigação extensiva de sujeitos, de um caso clínico, uma subjetividade específica. A presente pesquisa consiste na apresentação e discussão de casos investigados e analisados segundo o método clínico. Por ser fruto de um projeto que observou e manejou um momento para brincar em dez classes de uma escola pública de ensino fundamental, a pesquisa envolveu um elevado número de sujeitos e intervenções bastante variadas. No entanto, nem todos os casos acompanhados foram investigados conforme a natureza do método clínico. Dos casos que foram profundamente estudados, seis serão apresentados.

Foi utilizado o método clínico de referencial psicanalítico, principalmente de D. W. Winnicott. Nesse sentido, a preocupação recaiu primordialmente sobre o ambiente que seria instaurado durante o brincar e seu manejo. Os bolsistas se empenhariam em oferecer um ambiente de *holding* ou aspecto facilitador dos processos de desenvolvimento emocional. Para isso, os bolsistas procurariam oferecer *confiabilidade*, *segurança*, refletiriam sobre a questão da *moralidade*, da *gratidão* e buscariam manter a *sobrevivência* do vínculo criado com as crianças e do *momento de brincar* a despeito das dificuldades.

Levar a psicanálise a outras áreas do conhecimento, para além da clínica psicanalítica, psicológica e médica, é algo característico do trabalho de Winnicott (2005), conforme *Privação e Delinquência*. Nesse livro, o autor aborda a experiência de gerenciar o abrigo de crianças evacuadas, na 2ª Guerra Mundial, dos grandes centros da Inglaterra para alojamentos no interior do país. Segundo Winnicott (2005), nos alojamentos, as crianças foram cuidadas por pessoas comuns, que não eram psicólogas, psiquiatras ou

psicanalistas. Essas pessoas recebiam orientação semanal de Winnicott e, com base nessas orientações, acolhiam as crianças.

Em escala diferente, é o que o Pibid tenta fazer: propor uma intervenção, registrando-a e investigando-a. No mesmo livro, Winnicott (2005) afirma que, ao tentar compreender a criança e oferecer *holding*, metade do trabalho se faz conhecendo a história da criança. No entanto, não tivemos essa oportunidade, pelos seguintes motivos: quantidade de alunos que fizeram parte do projeto; as questões familiares das crianças que despertavam maior preocupação; questões próprias da escola, tais como incompatibilidade de horários e indisponibilidade de espaço.

Os vínculos entre graduandos e alunos, e entre graduandas e pesquisadora, foram baseadas em técnicas psicanalíticas teorizadas por Freud (2006) - associação livre e atenção flutuante. A associação livre diz respeito à livre reflexão e associação de ideias conhecidas, pensadas e ditas num diálogo ou numa observação. A atenção flutuante refere-se ao modo de se manter atento e, ao mesmo tempo, despreocupado com o conteúdo do diálogo ou da observação, escutando de forma paciente e acolhedora.

A tentativa de criar bons vínculos com as crianças foi guiada pelo conceito de transferência (FREUD, 2006). Conforme Freud (2006), os vínculos humanos são fruto de transferências de protótipos de relacionamentos passados. O indivíduo reedita internamente esses protótipos a cada vínculo que estabelece. Em decorrência disso, a criança, ao ir para a instituição escolar e conhecer sua professora ou professor, repete os mesmos hábitos vinculares que tem com a mãe (ou a figura materna) e, à medida que a professora acolhe a criança, a criança tende a confiar e a compartilhar experiências emocionais, sejam elas de amor ou de ódio. A sobrevivência do professor às variações de humor do aluno, sem retaliação, mas ao mesmo tempo demonstrando capacidade para contenção (no sentido de continência, e não de recusa) da agressividade, implica crescimento emocional para o aluno.

O manejo da sala de aula, de grupo de alunos ou mesmo de uma única criança foi pensado e modificado conforme os vínculos se tornaram cada vez mais profundos, de modo a atender bem às necessidades emocionais que surgiam.

A ferramenta básica para compreender a experiência empírica e os relatos feitos com base nela foi averiguar os processos subjetivos que se repetiam e se tornavam

explícitos, e procurar compreender e interpretar possíveis determinantes e, também, relacionamentos que se tornaram significativos em acontecimentos durante o brincar. Em outras palavras, procurou-se desvelar os efeitos do ambiente de *holding* na vida psíquica da criança. A compreensão foi pensada ora no contato com a criança (embora não comunicada a ela) ora nas discussões semanais sobre os *momentos de brincar*, para associar os fatos e elaborar um conhecimento sobre como criar e prover um ambiente físico e relacional que facilite o desenvolvimento emocional da classe, de grupos ou, mais singularmente, de uma criança específica. A compreensão não foi pontual. Norteou a reflexão acerca dos objetivos propostos.

### **2.2.1 Modo de observação do brincar**

Com a experiência de vinte anos como pediatra e seis como psicanalista, Winnicott havia tido inúmeros encontros com mães e seus bebês em sua clínica no Paddington Green Children's Hospital. Com base em sua experiência, em 1941, no artigo "A observação de bebês em uma situação padronizada", Winnicott (2000) descreveu o que denominou de "jogo da espátula", um jogo que envolvia uma situação estrutural, ou seja, uma organização ambiental específica, um modo de observação, e uma oportunidade de intervenção clínica.

A dinâmica do jogo da espátula era a seguinte: Winnicott colocava uma espátula "brilhante, reluzente" em um canto da mesa que se interpunha entre ele, a mãe e o bebê, de modo que o bebê pudesse alcançar a espátula. Estando ele, a mãe e o bebê em consulta, ao bebê era oferecido um ambiente em que gestos espontâneos pudessem ocorrer e não ser censurados nem por ele, nem pela mãe. Winnicott pedia à mãe que não interviesse de modo algum. Ocorria, então, a observação de como o bebê se relacionava com o objeto. A observação era feita em três estádios.

*Primeiro estádio:* O bebê avança sua mão para a espátula, mas nesse momento descobre, inesperadamente, que a situação exige uma consideração maior. Ele está num dilema. Ou ele pousa sua mão sobre a espátula e, com olhos bem abertos, olha para mim e para sua mãe, observa e espera, ou então, em certos casos, retira completamente o seu interesse e enterra a cara na blusa da mãe. Normalmente é possível administrar a situação de modo a evitar que qualquer reassuramento ativo seja dado, e

é muito interessante observar como ressurge, gradual e espontaneamente, o interesse do bebê pela espátula.

*Segundo estágio:* Ao longo de todo esse tempo, que eu chamo de “período de hesitação”, o bebê não move o seu corpo, ainda que não haja rigidez. Gradualmente ele se torna corajoso a ponto de permitir que seus sentimentos aflorem, e então a situação muda rapidamente. O momento em que essa primeira fase é substituída pela segunda é evidente, pois a aceitação, pela criança, da realidade de seu desejo pela espátula é anunciada por uma mudança que ocorre no interior de sua boca, que se torna flácida, enquanto a língua parece grossa e macia, e a saliva flui copiosamente. Não se passa muito tempo até ele pôr a espátula na boca e começar a mastigá-la com suas gengivas, ou dar a impressão de estar imitando o pai, fumando um cachimbo. A mudança no comportamento do bebê é marcante. Em vez de expectativa e quietude, agora há autoconfiança e movimentos livres do corpo, relacionados com a manipulação da espátula (WINNICOTT, 2000, p. 114).

Segundo Winnicott (2000), a hesitação faz parte do cenário, no entanto, pode se distanciar daquela [hesitação] que é típica aos bebês de aproximadamente a mesma idade; quando se torna aguda, “qualquer tentativa de mover a espátula em direção ao bebê, provoca gritos, angústia ou mesmo cólicas” (WINNICOTT, 2000, p. 114).

De posse do objeto, o bebê cria diversas situações com ele. Pode, por exemplo, desejar “que brinquemos de ser alimentados, e se mostra perturbado se formos estúpidos a ponto de realmente levarmos a coisa para dentro da boca, estragando a brincadeira enquanto brincadeira” (WINNICOTT, 2000, p. 114).

No *estádio 3* o bebê deixa a espátula cair e, se esta lhe é devolvida, ele novamente a deixa cair; se lhe devolvem de novo, ele a joga propositalmente e se empolga com a possibilidade de livrar-se dela agressivamente. No final do estágio, geralmente o bebê vai ao chão, junto à espátula, e brinca com ela, ou perde o interesse pelo “brinquedo”. De acordo com Abram (2005), para Winnicott (2000), a situação padronizada oferece ao bebê a possibilidade de ter “lições dadas pelo objeto”, considerando-se objeto a própria espátula, mas também a mãe, Winnicott, o espaço e o tempo externo. As lições se referem às experiências que o jogo mobiliza no espaço e no tempo interno. A ênfase recai sobre a importância de o bebê viver experiências totais, com começo, meio e fim sem interrupções, e ter “sua” experiência de onipotência.

Winnicott (2000) enfatiza que a hesitação é decorrente da ansiedade mobilizada diante do objeto. O bebê tem fantasias em relação às situações, Abram (2005) afirma que

para Winnicott (2000) sua hesitação é em “função de um esforço de elaborar a realidade da situação (da situação estruturada) e de seu mundo interno pessoal de impulsos, sentimentos, lembranças e assim por diante” (ABRAM, 2005, p. 130). Winnicott (2000) expõe que não importa se a fantasia remete o bebê a uma mãe raivosa real, que impõe proibições, ou o bebê, não havendo realmente vivido experiências proibitivas, remete à existência de uma fantasia que desperta temores iguais à lembrança de uma mãe proibitiva. O que importa é que

[...] o algo que provoca a ansiedade está na mente do bebê, uma ideia de mal ou rigor potencial. Na nova situação, o que quer que esteja na mente do bebê pode ser projetado [...] Em ambos os casos, como consequência, o bebê precisa inicialmente restringir seus interesses e seus desejos. Ele apenas torna-se capaz de encontrar novamente seu desejo se a avaliação que fizer do ambiente resulte satisfatória. Eu forneço o *setting* para tal avaliação (WINNICOTT, 2000, p. 131).

Na realidade, o que é ofertado ao bebê é a possibilidade de ter uma experiência corretiva, um novo modo de lidar com o impulso e o que se pode aprender a partir dos desdobramentos da dinâmica emocional que a nova experiência permite.

Winnicott (2000) afirmou que o jogo da espátula ocorre mais ou menos entre os cinco e os treze meses. Posteriormente, no artigo “Objetos e fenômenos transicionais”, afirmou que a manipulação desses objetos se estabelece por volta dos quatro e seis meses, indo até os oito ou doze meses. Vários estudiosos já demonstraram - como o fez Abram (2005) - que “o jogo da espátula” forneceu as bases para a teoria dos objetos e fenômenos transicionais<sup>3</sup>. Observa-se que a ideia de hesitação a respeito de usar o objeto foi ampliada para a ideia de ir ao encontro do mundo em busca dos objetos externos, encontro/busca pelo viver.

Em sala de aula, a dificuldade de alguns alunos de usufruir do legado cultural é análoga à dificuldade de bebês de brincar com a espátula na situação padronizada. A hesitação está presente, mesmo que nas profundezas da psique, no inconsciente.

No livro “O brincar e a realidade” Winnicott (1975) afirma: “[...] *onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado é dirigido no sentido de trazer o paciente de um estado*

---

<sup>3</sup> O conceito de fenômenos e objetos transicionais será discutido no próximo capítulo.

*em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (itálico do autor)”* (WINNICOTT, 1975, p. 59). Continua, explicando que o brincar tem um valor em si, o qual reside no simples fato de estar presente, de acontecer. “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” (idem, p. 63). O autor afirma ainda que a intervenção clínica “*é efetuada na superposição de duas áreas lúdicas, a do paciente e a do terapeuta*” (idem, p. 80), e quando o paciente não consegue brincar, é necessário ajudá-lo a tornar-se capaz de brincar.

## CAPÍTULO III

### O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL PRIMITIVO TEORIZADO POR D. W. WINNICOTT

#### Três áreas de experimentação para a vida humana

Ao brincar, a criança contrasta o que há dentro de si mesma com os objetos que encontra no mundo compartilhado. Em decorrência disso, este capítulo irá elucidar como se dá a construção da realidade psíquica interna, ou seja, a construção do *self* que irá fomentar ‘o brincar’, e também irá discutir a manifestação do brincar, que é fruto da criatividade humana e ocorre numa área intermediária entre a realidade interna e o mundo compartilhado, no espaço potencial. Finalmente, irá expor sobre a realidade compartilhada.

#### 1. A realidade psíquica interna

##### *Vir-a-ser*

No livro ‘Natureza humana’, Winnicott (1990) faz exposições sobre os primórdios da existência psicológica do ser humano, onde ele se faz a pergunta: “em que idade o ser humano começa a ter experiências”? E presume que, antes do parto, o bebê já seja capaz de reter memórias corporais. Afirma que não se pode datar com certeza o momento em que o feto humano<sup>4</sup> começa a ter experiências. Enfatiza os movimentos natatórios que os bebês fazem ainda no útero e que são tão significativos para a mãe. Explica que, estes movimentos tornam-se frequentes por volta do sexto mês e que, provavelmente, as sensações datem da mesma época. “É possível – e até provável – a existência aí de uma organização central que seja normalmente capaz de perceber essas experiências” (WINNICOTT, 1990, p. 148).

---

<sup>4</sup> Winnicott (1990) expõe que não é necessário “decidirmos em que momento preciso o feto se torna uma pessoa”, mas sim de estudarmos o momento em que começa a ter experiências.

Segundo Winnicott (1990), existe um estado de ser, desde o surgimento das primeiras experiências, e a preservação desse estado depende de certas provisões ambientais, para que não seja quebrado. No útero, quando a mãe vive em um ambiente saudável, a provisão ambiental é mantida pela segurança no colo do útero, pela pressão arterial controlada e fornecimento de nutrientes ao bebê, através do cordão umbilical.

A continuidade do estado de ser significa saúde<sup>5</sup>; “se tomarmos como analogia uma bolha, podemos dizer que quando a pressão externa está adaptada à pressão interna, a bolha pode seguir existindo. Se estivéssemos falando de um bebê humano, diríamos *sendo*” (WINNICOTT, 1990, p. 148).

A modificação do estado da bolha deve ocorrer a partir de um impulso próprio e não de uma reação a partir de mudanças repentinas no ambiente. Quando o ambiente se modifica e passa a pressionar ‘a bolha’ ocorre uma intrusão a qual forçará reações à intrusão. A reação significa a interrupção no estado de ser. Quando a intrusão cessa, o indivíduo pode recuperar o estado de ser (WINNICOTT, 1990).

Parece-me que é uma descrição capaz não apenas de nos levar até a vida intrauterina sem um grande esforço de imaginação, mas também de ser levada para a frente, podendo ser aplicada de modo útil como simplificação extrema dos processos muitíssimos mais complexos da vida posterior, em qualquer idade (WINNICOTT, 1990, p. 148).

O indivíduo, isolado na vida intrauterina, forma um conjunto com o ambiente, de modo que o ambiente o circunda e ele existe sem se dar conta do ambiente, sendo por ele sustentado. Conforme Winnicott (1990), para que haja continuidade de ser, o indivíduo deve passar a notar a existência do ambiente a partir de impulsos próprios, ou seja, o indivíduo dá pontapés e depara-se com algo e, nesse momento, encontra o ambiente de um modo espontâneo. De outro modo, é o ambiente que se impõe. A partir da imposição do ambiente, ocorre a intrusão e esta rompe a experiência de viver.

---

<sup>5</sup> Para Winnicott (1990), a saúde física e emocional pode ser compreendida conforme o expresso nas seguintes citações: “permitam-me uma palavra a respeito da saúde física. A avaliação e medida da saúde corporal como funcionamento do corpo não perturbado pelas emoções, pelo conflito emocional, ou pela fuga de alguma emoção dolorosa” (WINNICOTT, 1990, p. 26). “A saúde da psique deve ser avaliada em termos de crescimento emocional, consistindo numa questão de maturidade. O ser humano saudável é emocionalmente maduro tendo em vista sua idade no momento” (WINNICOTT, 1990, p. 30).

Enquanto no primeiro o acúmulo de experiências parece fazer parte da vida, e ser, portanto, real, no segundo a reação à intrusão subtrai algo da sensação de um viver verdadeiro, que é recuperada apenas através do retorno ao isolamento, na quietude (WINNICOTT, 1990, p. 149).

Mesmo à época do desenvolvimento intrauterino o bebê é capaz de adaptar-se a experiências de interrupção do ser em decorrência de reações a intrusão e, logo após, na medida em que o ambiente deixa de ser intrusivo, retornar para o estado de ser. Em certa medida, o bebê torna-se capaz de admiti-las e reconhecê-las, desde que não sejam intensas demais. Estas experiências o tornam capaz de passar pelo nascimento, uma experiência intrusiva, e recuperar, posteriormente, o estado de continuidade de ser (WINNICOTT, 1990).

Ao emergir do estado de “não ser”, o indivíduo vive a condição de uma solidão essencial, que é preservada na medida em que o ambiente oferece uma adaptação perfeita, de modo que o indivíduo não pode tomar conhecimento disso, uma vez não havendo intrusão. Ou seja, a solidão essencial está envolvida no paradoxo de que, enquanto é experimentada, o indivíduo se encontra em estado de dependência máxima (WINNICOTT, 1990). O estado de solidão é algo inerente à natureza humana, com o qual precisará lidar pela vida afora e levará consigo, em estado inconsciente, as condições necessárias a esse estado.

O desejo de alcançar esse estar sozinho é bloqueado por diversas ansiedades, e por fim ele se oculta no interior da capacidade da pessoa saudável de estar a sós e se fazer cuidar por uma parte do self especialmente destacada para tomar conta do todo (WINNICOTT, 1990, p. 154).

O estado anterior ao da solidão essencial é o estado de ainda-não-estar-vivo. Não existe no bebê a capacidade de se preocupar com a morte, mas conforme o desenvolvimento ocorre, e ocorre o primeiro despertar, existe uma nostalgia por um estado cheio de paz, próprio do estado de total solidão, quando não se tem nenhuma ideia da condição de dependência.

Winnicott (1990) esclarece, com estas afirmações, que antes do nascimento a termo, o feto humano vivencia experiências que serão alicerces para a constituição de seu psiquismo.

### *Psique, soma e mente*

Ao olhar para o bebê humano, recém-nascido, nós o contemplamos, por um lado como um ser psicológico e, por outro, como um ser físico, ou de acordo com Winnicott (1990) somático. Para ele, o soma foi o primeiro a chegar, e a ele veio se acrescentar a elaboração imaginativa das funções corporais, responsável pelo surgimento da psique bem como pela continuidade de sua existência.

Winnicott (1990) afirma que a oposição inerente à natureza humana é a de psique e soma, e não entre o mental e o físico. Na medida em que a psique surge e se enriquece com a elaboração imaginativa das funções corporais, mediante o registro do funcionamento do corpo, esta pode ter acrescida ao seu funcionamento a atividade mental, ou seja, a capacidade de pensar. O que distingue a psique da mente é que à psique, cabe resguardar as experiências de continuidade de ser no indivíduo e, a partir de uma estocagem de experiências, dar sentido a uma existência pessoal, única, que se refere à vida de cada sujeito.

À medida que as experiências são repetidas, elas doam ao sujeito o sentido de tempo e a capacidade de interligar experiências passadas às presentes e de ter expectativas quanto ao futuro. Este sentido de tempo é obtido a partir do funcionamento do próprio corpo e do trabalho da elaboração imaginativa em registrar as sensações e sentimentos decorrentes do funcionamento corporal. “A psique começa como uma elaboração imaginativa das funções somáticas, tendo como sua tarefa mais importante a interligação das experiências passadas com as potencialidades, a consciência do momento presente e as expectativas para o futuro” (WINNICOTT, 1990, p. 37). Neste sentido, a elaboração imaginativa das funções somáticas é o aspecto da natureza humana que torna possível o surgimento de uma realidade psíquica interna. Esta também foi denominada por Winnicott (1990) como uma fantasia referente ao funcionamento do próprio corpo. À mente, cabe o papel de organizar as experiências da psique.

Nos últimos dias de gestação e primeiros meses de vida, quando o desenvolvimento ocorre em um ambiente tranquilo, a mente não precisa ser acionada, predominando a

vivência de sensações corpóreas que oscilam de acordo com os estados tranquilos e excitados do bebê, bem como a adaptação do ambiente.

Com a continuidade do ser e o desenvolvimento das potencialidades humanas, a mente será responsável pela função intelectual da psique. “Essas funções abrangem a capacidade de comparar, categorizar e catalogar eventos, armazenar memórias e classificá-las, fazer uso do tempo como medida, medir o espaço, relacionar causa e efeito e fazer previsões”. (DIAS, 2005, p. 114).

### ***Fenômenos egóicos primitivos e dependência***

O desenvolvimento emocional primitivo é descrito por Winnicott (1990) a partir de dois afluentes: o que se refere ao potencial herdado de cada indivíduo para a integração do ego<sup>6</sup> e estabelecimento do *self*<sup>7</sup> e o que diz respeito ao ambiente que facilita o desenvolvimento desse potencial.

No início, não há uma identidade pessoal, um ‘*self*’, a psique que vem surgindo com o trabalho da elaboração imaginativa, não estará relacionada ao soma e não haverá a ideia de uma realidade externa. Com o advento da elaboração imaginativa, inicia o processamento de fenômenos que marcam o desenvolvimento emocional primitivo bem como o progresso da dependência da fase absoluta para à aquisição da independência humana.

Segundo Winnicott (1982, p. 99) “não existe tal coisa chamada bebê [...] significando com isso que, se decidirmos descrever um bebê, encontrar-nos-emos descrevendo um bebê e alguém. Um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação”. Existe um conjunto mãe-bebê, isto porque, nos primeiros meses de vida, o bebê ainda não se tornou um indivíduo com uma realidade psíquica interna, ou seja, um ‘eu’ e um ‘não eu’. No início, é fundamental a condição de dependência e para Winnicott (1983) o estudo da psicologia do ego só faz sentido se iluminado por esse tema.

Para o entendimento da construção da realidade psíquica interna é fundamental o entendimento da questão da dependência. Winnicott (1983) postula três fases de

---

<sup>6</sup> O termo ego será discutido ao longo do texto.

<sup>7</sup> O conceito de *self* será apresentado no decorrer do trabalho.

dependência no desenvolvimento do indivíduo: dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência.

No artigo ‘Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo’, Winnicott (1983) apresenta uma nova forma de se pensar o desenvolvimento inicial do ser humano. Afirma a importância do conhecimento referente às fases de desenvolvimento emocional, com a imaturidade cedendo lugar à maturidade em decorrência da progressão na vida instintiva do indivíduo, onde a fase oral é sucedida pela anal e, esta, pela genital. Ao mesmo tempo, ressalta o fato da socialização no que diz respeito ao crescimento pessoal. Expõe que, na saúde, o indivíduo torna-se capaz de se identificar com a sociedade,

[...] sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal; ou, dito de outro modo, o adulto é capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser antissocial, e, na verdade, sem falhar em assumir alguma responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade em que se encontra (WINNICOTT, 1983, p. 80).

Para Winnicott (1983), a capacidade de se identificar com a sociedade ocorre na medida em que se fornece provisões ambientais adequadas à fase de dependência do indivíduo em relação ao seu desenvolvimento emocional.

No começo, a dependência é absoluta. Neste estágio, tem início os processos de maturação, que se referem à evolução do ego e do *self* e inclui a vida instintiva e suas vicissitudes. O processo de maturação depende das provisões ambientais. A provisão ambiental precisará lidar com as tendências herdadas pelo bebê, uma vez que a provisão não poderá ‘fazer uma criança’, mas acionar os processos maturacionais que são próprios da natureza humana, facilitando, dessa forma, a concretização de seu potencial. Aqui, a adaptação favorável é dada pela mãe ou figura materna em decorrência de esta encontrar-se em estado de ‘preocupação materna primária’.

Este não é necessariamente um bom nome, mas o certo é que ao chegar ao fim da gravidez e nas primeiras semanas depois do nascimento de uma criança a mãe está preocupada com (ou melhor, “devotada ao”) o cuidado de seu nenê, que de início parece parte dela mesma; além disso, ela está muito identificada com o nenê e sabe muito bem como é que o nenê está se sentindo. Para isso ela usa suas próprias experiências como bebê (WINNICOTT, 1983, p. 81).

Winnicott (1983) expõe que, mesmo estando a mãe em um estado dependente e vulnerável, precisando do apoio de seu marido e familiares, a mãe encontra-se sensível o suficiente para ‘não desapontar o seu bebê’, isto não significa atender à tensão instintiva, mas às necessidades que precisam ser acolhidas, para que haja o desenvolvimento do ego. Um exemplo desse cuidado é o segurar no colo. O bebê, não sente a cabeça unida ao corpo, seus membros estão soltos, não forma uma unidade, o colo materno é o que juntará os pedaços do bebê, cuja junção tornará possível a integração do ego. Outros cuidados são fundamentais, como “a temperatura da água do banho, testada pelo cotovelo da mãe; a criança não sabe que a água podia estar ou muito quente ou muito fria” (WINNICOTT, 1983, p. 82).

Todos os cuidados maternos protegem o vir-a-ser da criança. Se existe muita exposição a irritações, os processos de desenvolvimento do ego não se estabelecem e a criança não poderá tornar-se uma unidade, “capaz de ter um self com um passado, um presente e um futuro” (WINNICOTT, 1983, p. 82).

Quando tudo vai bem, após os primeiros meses de adaptação, o bebê torna-se uma unidade, passa a integrar as experiências instintuais e de cuidado ambiental em um ego. A mãe começa a sair do estado de total devoção ao bebê. Tem início a dependência relativa. “Desse modo se pode distinguir entre a dependência que está além da capacidade de percepção do lactente e a dependência da qual o lactente pode tomar conhecimento” (WINNICOTT, 1983, p. 83).

Ao tornar-se uma unidade a partir do cuidado ambiental, um terceiro fenômeno, inerente à natureza humana, passa a entrar em funcionamento, qual seja, a mente, ou intelecto. No estágio de dependência absoluta, a mãe tem a função de apresentar a realidade ao bebê, de modo simples e contínuo, através de uma mesma técnica para que se torne familiar e que acolha o bebê de modo quase perfeito; já na dependência relativa, o bebê torna-se capaz de lidar com as falhas maternas, através da compreensão possibilitada pelo funcionamento intelectual; o bebê capacita-se, por exemplo, a esperar pelo alimento. O fato de tomar conhecimento da dependência e, conseqüentemente, da mãe, traz consigo a percepção do bebê de que a mãe é necessária. O bebê não tem condições de lidar com a perda neste estágio.

Com o passar do tempo, na medida em que o ambiente sustenta sua confiabilidade, a criança se torna capaz de defrontar com o mundo, por neste identificar complexidades que estão presentes em si mesmo. “Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque a sociedade local é um exemplo de seu próprio mundo pessoal, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externo” (WINNICOTT, 1983, p. 87). Progressivamente, a criança, torna-se capaz de rumar em direção à independência.

Ao considerarmos as fases da dependência, evidencia-se que a construção da realidade psíquica interna ocorre na fase de dependência absoluta. Ou seja, para esta construção são fundamentais os processos de maturação, bem como o cuidado ambiental.

No artigo ‘A integração do ego no desenvolvimento da criança’, Winnicott (1983) explica que “pode-se usar a palavra ego para descrever a parte da personalidade que tende, sob condições favoráveis, a se integrar em uma unidade” (WINNICOTT, 1983, p. 55). O autor afirma que não faz sentido estudar a gênese da psique humana pelo termo id ou instintualidade, mas sim pela psicologia do ego. O autor expõe ainda que os instintos estão presentes desde o início, mas porque não há um ego, não podem ser “registrados, catalogados, vivenciados e eventualmente interpretados pelo funcionamento do ego” (WINNICOTT, 1983, p. 55). Assim, enquanto não houver um ego integrado para dar-se conta de suas experiências, não faz sentido usar a palavra id.

Diante da pergunta: ‘há um ego desde o início?’ Winnicott (1983, p. 56) expõe: “o início está no momento em que o ego inicia” e complementa que ‘o começo é uma soma de começos’. A gênese do ego provém de um potencial herdado, que é inerente à ontogênese humana, para o estabelecimento da integração, da personalização e das relações objetais. À medida que o ambiente fornece provisões ambientais ao bebê, o processo de integração egóica é colocado em desenvolvimento. A integração envolverá a diferenciação entre mãe e bebê, quando para o bebê passará a existir um “eu” e um “não eu”. Concomitantemente, poderá haver o alojamento da psique no soma, ou seja, a identificação do corpo como a morada da psique, e terão início os primeiros contatos do bebê com a realidade externa.

Quando a mãe consegue cuidar do bebê de forma suficientemente boa, o bebê tem experiências de onipotência que o envolvem em um relacionamento com um objeto subjetivo.

A mãe pode fazer isto porque ela se dispôs temporariamente a uma tarefa única, a de cuidar de seu nenê. Sua tarefa se torna possível porque o nenê tem a capacidade, quando a função de ego auxiliar da mãe está em operação, de se relacionar com *objetos subjetivos*. Neste aspecto, o bebê pode chegar de vez em quando ao princípio da realidade, mas nunca em toda a parte de uma só vez; isto é, o bebê mantém áreas de objetos subjetivos juntamente com outras em que há algum relacionamento com objetos percebidos objetivamente (WINNICOTT, 1983, p. 56).

O bebê, na medida em que o ambiente preserva a sua continuidade de ser, desenvolve a capacidade de estar em contato com algo bom, que representa todas as qualidades do seio bom que a mãe apresenta a ele, com todas as propriedades do contato humano carinhoso e de saciedade. Predomina no bebê a incapacidade de perceber este objeto como algo externo; uma vez que não há diferenciação entre ele e a mãe, o bebê estabelece um relacionamento com estes fenômenos que sente serem parte dele próprio. “Pode-se notar que o resultado da incorporação funcional do “seio bom” provoca um aumento inespecífico, generalizado, de bondade interna” (WINNICOTT, 1990, p. 95). Este relacionamento não conta com projeção e introjeção, mas com incorporação, como se o bom pudesse ser engolido sem ser processado ou identificado com algo externo a se idealizar.

Segundo Winnicott (1983), a projeção e a introjeção<sup>8</sup> são mecanismos mentais que serão acionados à medida que o funcionamento intelectual passar a organizar as experiências da psique. Enquanto se relaciona com o objeto subjetivo, o bebê pode ter pequenos contatos com a realidade externa, mas “nunca em toda a parte de uma vez só; isto é, o bebê mantém áreas de objetos subjetivos juntamente com outras em que há algum relacionamento com objetos percebidos objetivamente, ou de objetos ‘não eu’” (WINNICOTT, 1983, p. 56).

Conforme Winnicott (1983), o principal fenômeno a acontecer no desenvolvimento do ego é a integração. A ausência de globalidade do funcionamento corporal bem como a

---

<sup>8</sup> A projeção é a “operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no fora, em outra pessoa ou coisa, qualidades, sentimentos, desejos e mesmo ‘objetos’ que ele desconhece ou recusa nele” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 374). A introjeção é o modo pelo qual o sujeito traz para dentro de si qualidades de objetos externos, as quais podem ser reais ou fantasísticas, conforme Laplache e Pontalis, (2008).

ausência de consciência da dependência materna e de si mesmo impõe ao bebê um estado de não integração. O fato de estar vivo e ser invadido por tensões instintivas, e elaborar imaginativamente o funcionamento primitivo do corpo e de ter experiências positivas e/ou negativas a partir da proteção e acolhido ambiental (materno) que se repetem e que são acumuladas, levam o bebê a ter, de tempos em tempos, noções a respeito do tempo e do espaço. Ou seja, de que leva um período para ser invadido pela fome e que essa fome causa modificações em um espaço, que pouco a pouco, vai sendo identificado como o próprio corpo.

Winnicott (1983) afirma que a mãe, ao segurar o bebê no colo, reunindo suas partes físicas e, ao mantê-lo vivo e unitário em sua mente, em sintonia com suas necessidades psíquicas, fornece-lhe sustentação ambiental, ou *holding*. Esta provisão ambiental é fundamental para que ocorra a integração. Com a integração, as memórias corporais são reunidas enquanto experiências vivenciadas e passam a compor as primeiras representações mentais. “A integração significa responsabilidade, ao mesmo tempo que consciência, um conjunto de memórias, e a junção de passado, presente e futuro dentro de um relacionamento” (WINNICOTT, 1990, p. 140).

Após a conquista da integração, o bebê poderá voltar para o estado de não integração, uma vez que sinta confiança no ambiente.

A integração é acompanhada pelo início da localização da psique no corpo.

A base dessa inserção é a ligação das experiências funcionais motoras e sensoriais com o novo estado do lactente de ser uma pessoa. Como um desenvolvimento adicional vem a existir o que poderia se chamar de membrana limitante, que até certo ponto (normalmente) é equacionada com a superfície da pele, e tem uma posição entre o “eu” e o “não-eu” do lactente. Desse modo começam a ter sentido as funções de entrada e saída; além disso, se torna gradualmente significativo pressupor uma realidade psíquica interna ou pessoal para o lactente (WINNICOTT, 1983, p. 45).

A inserção da psique no soma é propiciada pelo lidar com o bebê, pelo toque, pelo manejo do corpo do bebê, algo que irá o personalizar. “Novamente, é a experiência instintiva e a repetida e silenciosa experiência de estar sendo cuidado fisicamente que constroem, gradualmente, o que poderíamos chamar de personalização” (WINNICOTT, 2000, p. 225). Com a inserção da psique no soma, o bebê passa a apreciar o próprio corpo,

percebe os membros, como as mãos, sente que fazem parte de si e passa a ter uma existência psicossomática. Os movimentos são percebidos como ocorrendo num espaço que é externo ao corpo.

A consecução da personalização manifesta-se na boa coordenação e no tônus muscular satisfatório. Mas, mesmo deixando isto de lado, ela é de vital importância no esquema de desenvolvimento emocional de Winnicott. Sem isso, acreditava ele, uma relação com a realidade compartilhada é difícil porque as experiências instintivas, que formam uma base essencial para esta relação, não podem ser sentidas com a intensidade completa de um envolvimento total (DAVIS E WALBRIDGE, 1982, p. 57).

O terceiro processo a ser desenvolvido pelo ego, no desenvolvimento emocional primitivo refere-se à relação de objeto. Para que esta aconteça, é fundamental que a mãe realize a apresentação de objetos. Para que a capacidade de relacionar-se a objetos se torne um fato, é necessária a presença de alguém que se apresenta sempre com a mesma técnica ao cuidar do bebê, proporcionando-lhe encontros criativos com a realidade compartilhada.

É especialmente no início que as mães são vitalmente importantes, e de fato é tarefa da mãe proteger o seu bebê de complicações que ele ainda não pode entender, dando-lhe continuamente aquele pedacinho simplificado do mundo que ele, através dela, passa a conhecer (WINNICOTT, 2000, p. 228).

Esses encontros possibilitam ao bebê ir conhecendo a si mesmo, como o momento da tensão instintiva, do clímax e da satisfação, na medida em que ocorre o encontro com algo que acalma e traz saciedade. Várias potencialidades que serão fundamentais na capacidade do bebê de iniciar relações de objeto se tornam presentes em um dos primeiros contatos do bebê com objetos externos, como no momento em que começa a mamar.

O início das relações objetais é complexo. Não pode ocorrer se o meio não propiciar a apresentação de um objeto, feito de um modo que seja o bebê quem crie o objeto. O padrão é o seguinte: o bebê desenvolve a expectativa vaga que se origina em uma necessidade não-formulada. A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê [o seio], de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê começa

a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real (WINNICOTT, 1983, p. 80).

Na primeira mamada, devido à extrema imaturidade do bebê, pode não ocorrer o estabelecimento de um contato, podendo a mamada não ser significativa com experiência emocional. Quando ocorrer a primeira mamada satisfatória (teórica), o bebê terá vivido sua primeira experiência de contato com o mundo externo e esta estabelecerá um padrão ao mamar. “Nesta primeira mamada (teórica), o bebê está pronto para criar, e a mãe torna possível para o bebê ter a ilusão de que o seio, e aquilo que o seio significa, foram criados pelo impulso originado na necessidade” (WINNICOTT, 1990, p. 121). A mãe sensibilizada ao momento em que a necessidade surge, atende o bebê imediatamente.

Na medida em que é acolhido no momento da necessidade, sente que algo bom em si mesmo surge em decorrência de sua necessidade e o alivia. Winnicott (1990) expõe que quando não existe a adaptação à necessidade do bebê segundo a emergência desta, mas segundo uma imposição do ambiente, o relacionamento com a realidade pode se estabelecer com base em um padrão pessoal para a submissão. Se a realidade não for encontrada a partir do acolhimento materno ao gesto espontâneo, “o bebê não terá qualquer esperança de tornar-se capaz de manter relacionamentos excitados com objetos ou pessoas naquilo que nós, como observadores, chamamos o mundo real, externo ou compartilhado, ou seja, o mundo não criado pelo bebê” (WINNICOTT, 1990, p. 121).

Ao acolher o bebê nos momentos em que este está à espera de algo, a mãe torna possível a ele vivenciar experiências de onipotência, as quais são culminantes nos momentos em que o bebê tem a ilusão de ser o criador do seio materno. A experiência de onipotência se dá no contexto do relacionamento com o objeto subjetivo.

Segundo Winnicott (1990), é fundamental que as experiências excitadas do bebê ocorram em um fundo tranquilo, ou seja, que a dependência absoluta tenha um acolhimento quase perfeito, de modo que o fato da dependência seja algo desconhecido pelo bebê e que, neste estágio, predomine a experiência de onipotência propiciada pelo fenômeno da ilusão.

Enquanto os fenômenos primitivos se desenvolvem, as ameaças causadas por intrusões ambientais podem causar distorções em todo o processo. A intrusão produz ansiedade a qual “não é ansiedade de castração ou de separação; ela se relaciona com outras

coisas, e é, na verdade, ansiedade quanto ao aniquilamento” (WINNICOTT, 1983, p. 42). O aniquilamento significa nenhuma esperança, a capacidade do bebê de investir os objetos com sua energia psíquica enfraquece, porque nada acontece a partir do surgimento da necessidade e, assim, nenhuma experiência significativa é vivenciada.

A intrusão, ao romper a continuidade de ser, produz ansiedades inimagináveis. Winnicott (1983, p.57) expõe que vivenciar a ansiedade inimaginável significa. 1. Desintegração, 2. Cair para sempre. 3. Não ter conexão alguma com o corpo. 4. Carecer de orientação.

Diferentemente da não integração primária que é um estado do ego embrionário, a desintegração significa perda da integração que havia sido conquistada e denota caos no mundo interno (FILHO, 1989).

Quando tudo vai bem, com o passar dos primeiros meses, os fenômenos egóicos de integração, personalização e relação de objeto passam a se concretizar e tornar possível a existência de uma realidade psíquica interna, isto porque a integração traz consigo a ideia de EU, em congruência com a personalização propicia a percepção do esquema corporal e a relação de objeto favorece, ao bebê, o acúmulo de experiências que foram propiciadas a partir de encontros entre dois seres humanos.

Segundo Filho (1989), para Winnicott,

[...] através da conjunção dos três processos descritos começa a distinguir um “eu” de um “não eu”, separados pela pele funcionando como uma membrana delimitadora. Assim ela passa a ter um dentro e um fora e um esquema corporal. O resultado desta interação de fenômenos é a possibilidade do bebê alcançar o estágio de “ser uma pessoa (FILHO, 1989, p. 37).

Na medida em que estes fenômenos encontram as provisões ambientais adequadas, ao chegarem ao cume, trarão consigo o estabelecimento de um *self* verdadeiro, mas para que o *self* verdadeiro se estabeleça é necessário que os fenômenos egóicos tenham encontrado sua completude.

Juntamente com a percepção de tempo e espaço trazida pela integração do ego e aquisição de um esquema corporal (personalização), vem a consciência de si mesmo, que torna possível o início do funcionamento intelectual e, assim, passa a existir um *self* unitário. Algo que nos remete aos momentos em que ocorre o estabelecimento do *self*,

coincide com o início do uso do intelecto (WINNICOTT, 1983, p.136), pois “O *self* verdadeiro aparece logo que há qualquer organização mental que seja do indivíduo e isso quer dizer pouco mais do que o somatório do viver sensório motor”.

Segundo Winnicott (1983), o *self* verdadeiro é de onde vem o gesto espontâneo e a ideia pessoal. “Somente o *self* verdadeiro pode ser criativo e sentir-se real. Enquanto o *self* verdadeiro é sentido real, a existência do falso *self* resulta em uma sensação de irrealidade e em um sentimento de futilidade”, ainda segundo Winnicott, (1983, p. 135). O *self* surge da continuidade de ser que não foi marcada por intrusões, baseia-se no funcionamento corporal, em sua vitalidade, tem a função de reunir as experiências do viver. O *self* verdadeiro é resultado da repetida capacidade materna de responder ao gesto espontâneo do bebê. Uma vez que o gesto do bebê seja substituído por uma imposição do ambiente, o *self* verdadeiro se oculta e, então, predomina o falso *self*. O *self* central poderia ser considerado como o potencial herdado que está experimentando a continuidade da existência, e adquirindo à sua maneira e em seu passo uma realidade psíquica pessoal e o esquema corporal pessoal (WINNICOTT, 1983, p. 46).

Progressivamente, o bebê passa a dar-se conta de aspectos mais amplos da realidade externa que estão além do relacionamento com a mãe e o fenômeno da ilusão passa a ceder mais espaço ao da desilusão. Isso porque a preocupação materna primária decresce e o bebê passa a contar com seu funcionamento intelectual para compreender variações do ambiente como sons e organizações que lhe são familiares e, assim, capacita-se a esperar sem sofrer demasiadamente com ansiedades, transformando a falha ambiental em algo tolerável. Ocorre a passagem da dependência absoluta para a relativa. A experiência de onipotência passa a se defrontar cada vez mais com o princípio de realidade<sup>9</sup>. “Gradualmente, surge uma compreensão intelectual do fato de que a existência do mundo é anterior à do

---

<sup>9</sup> O princípio de realidade forma juntamente com o princípio de prazer, conforme Freud, os dois modos de funcionamento psíquico. O princípio de realidade é uma modificação do princípio de prazer. Se ao princípio de prazer convém a satisfação imediata de desejos, a despeito das consequências que tal satisfação possa surtir, o princípio de realidade impõe-se como regulador das ações que objetivam a satisfação. Promove o adiamento e/ou o desvio das intenções em decorrência de preceitos impostos pelo mundo exterior (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008).

indivíduo, mas o sentimento de que o mundo foi criado pessoalmente não desaparece” (WINNICOTT, 1990, p. 131).

### *O uso do objeto*

Conforme Winnicott (2005), primeiro há o relacionamento com o objeto subjetivo; no entanto, o bebê não pode discernir entre as suas potencialidades e as do outro, uma vez que não conhece o outro. À medida que o bebê começa a perceber as pessoas como separadas de si, e a primeira pessoa a ser separada do ‘eu’ é a mãe ou figura materna, precisa lidar com a permanência do objeto como algo externo. A percepção do objeto como algo externo tornará o bebê capaz de passar do relacionamento com o objeto subjetivo ao uso de objetos provindos da realidade externa. O uso do objeto significa que o bebê passa a perceber objetivamente o mundo, conforme Abram (2000).

Primeiramente temos o relacionamento com objetos, e depois, ao final, temos o uso de objetos. Entre eles, contudo, situa-se a coisa mais difícil, talvez, do desenvolvimento humano [...]. Essa coisa que se situa entre o relacionar-se e o uso é a colocação, pelo sujeito, do objeto fora da sua área de onipotência, isto é, a percepção que o sujeito tem do objeto como fenômeno externo não como entidade projetiva, e, na realidade, o reconhecimento dele como uma entidade por seu próprio direito (WINNICOTT, 1975, 125)

Na medida em que o bebê conseguir manter a externalidade do objeto, poderá usar a realidade externa para conhecer a si próprio. O mecanismo de projeção funcionará de modo a colaborar com a percepção do objeto, mas não será o motivo pelo qual o objeto está lá. “Tal como o vejo, estamos familiarizados com a mudança pela qual os mecanismos de projeção capacitam o sujeito a tomar conhecimento do objeto. Isto não é o mesmo que reivindicar que para o sujeito o objeto existe por causa da operação dos mecanismos de projeção do sujeito” (WINNICOTT, 2005, p. 175).

A passagem do relacionamento para o uso do objeto envolve o potencial de destrutividade do bebê. Conforme Winnicott (2005)

Após o “sujeito relaciona-se com objeto” vem “sujeito destrói objeto” (quando se torna externo) e, depois, pode vir “*objeto sobrevive à destruição pelo sujeito*”. Mas pode haver ou não sobrevivência e uma nova característica chega assim à teoria do relacionamento com objetos. O sujeito diz ao objeto: “Destruí você” e o objeto acha-se lá para receber a comunicação. A partir daí, o sujeito diz: “Alô, objeto!” “Destruí você”. “Amo você”. “Você tem valor para mim por sobreviver à minha destruição de você” (WINNICOTT, 2005, p. 174).

A partir desses desenvolvimentos, tem início a fantasia para o indivíduo, mas essa fantasia não é a mesma coisa que a elaboração imaginativa das funções corporais, uma vez que ela conta com o funcionamento mental e com um sistema de memórias que podem ser representadas. Nesse cenário, o bebê torna-se capaz de usar objetos.

### ***Raízes da agressividade e criação da externalidade***

Winnicott (2005, p. 176) afirma que “a ideia de uma fase do desenvolvimento que essencialmente envolve a sobrevivência do objeto afeta a teoria das raízes da agressão”. Em sua concepção, a pulsão destrutiva cria a externalidade.

Para ele (2000), as raízes da agressividade estão contidas nos movimentos (motilidade) do bebê desde a vida intrauterina. Esses movimentos são componentes da tensão instintiva que acompanha a necessidade de aplacar a fome que promove o ataque impiedoso do bebê ao seio.

No artigo ‘A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional’, Winnicott (2000), para exprimir a presença da motilidade, expõe que

[...] O bebê dá pontapés dentro do útero: não se pode dizer que ele esteja abrindo o caminho para fora a pontapés. Um bebê de poucas semanas agita os braços: não se pode dizer que ele esteja querendo golpear. O bebê mastiga os mamilos com suas gengivas: não se pode dizer que ele esteja pretendendo destruir ou machucar (WINNICOTT, 2000, p. 289).

Ou seja, há uma motilidade que é sinônimo de atividade do funcionamento corporal, não é intencional, uma vez que não há integração egóica.

Conforme o mesmo autor (2000), nos momentos de excitação, o bebê é guiado por um impulso amoroso primitivo que é impiedoso (*ruthllesness*<sup>10</sup>) o bebê é voraz para com o seio, ou seja, usufrui sem se preocupar com as consequências de seus atos. O autor afirma que esta é a característica do amor primitivo, por natureza, destrutivo. No entanto, este impulso não é movido por ódio, em decorrência da ausência de integração psíquica. Para Winnicott (1983, p. 129) “na área que estou examinando os instintos não estão ainda claramente definidos como internos ao lactente. Os instintos podem ser tão externos como o troar de um trovão ou uma pancada”.

Segundo Celeri e Outeiral (2005, p. 434),

Winnicott define instinto como “poderosas moções biológicas que vão e vêm na vida do bebê e da criança e que demandam uma ação” (Winnicott, 1990). Ideia que se aproxima da noção freudiana de pulsão, presente nos *Três Ensaio sobre a Sexualidade*. Para ele, “a primeira pulsão (*drive*) é ela própria, **uma** só coisa, algo de que chamo destruição, mas poderia ser chamada de pulsão combinada amor-conflito. Esta unidade é primária. É isto o que surge no bebê pelo processo maturacional natural” (WINNICOTT, 1969).

Na natureza humana, há o componente agressivo, que tem suas raízes no gesto impulsivo presente na motilidade decorrente da tensão instintiva que configura o impulso amoroso primitivo, e o componente erótico que pode ser experienciado, a partir da provisão ambiental em consonância com a tensão instintiva.

Nos estágios iniciais, quando o Eu e o Não Eu estão se constituindo, o componente agressivo é o que irá, geralmente, conduzir o indivíduo rumo a um objeto ou a um Não-eu que ele sentirá como externo. As experiências eróticas podem completar-se enquanto o objeto é subjetivamente concebido ou criado pela própria pessoa (WINNICOTT, 2000, p. 301).

Para que haja saúde é necessário que ocorra fusão entre o componente agressivo e o componente erótico. A união das duas bases do comportamento impulsivo se inicia ao mesmo tempo no lactente. “A palavra “fusão” indica o processo positivo, pelo qual elementos difusos que fazem parte de um erotismo muscular e do movimento se tornam

---

<sup>10</sup> *Ruthllesness*: traduzido no livro ‘Natureza humana’ (1990) por ausência de piedade.

(normalmente) fundidos com o funcionamento orgástico das zonas eróticas”, segundo Winnicott (1983, p. 45). Quando a mãe propicia ao bebê espaço para o surgimento espontâneo da fome, dando espaço para este estrilar e acolhe o bebê prontamente, pode ocorrer integração e, conseqüentemente, fusão do componente agressivo com o erótico, pois nessa experiência a agressividade foi experienciada juntamente com a excitação das zonas erógenas. Mas é importante ressaltar que o que propicia a integração não é o alívio da fome, mas a provisão à necessidade no momento de seu urgir.

Progressivamente, momentos de algum grau de integração do ego começam a ocorrer e as funções parciais vão se organizando. A motricidade se liga a libido, passando a fazer parte do apetite. Neste momento, pode-se dizer que o componente agressivo ganha propósito (satisfação), apesar de ainda não existir uma organização egóica suficiente, onde raiva e medo de retaliação possam ser considerados (CELERI e OUTEIRAL, 2005, p. 436).

A fusão entre a motricidade e o componente erótico traz “a destrutividade cujo alvo é o objeto (embora, no começo, não com ódio, o qual, para Winnicott era uma emoção relativamente sofisticada)” (DAVIS E WALBRIDGE, 1982, p. 84) e esta é registrada pela elaboração imaginativa. Na medida em que o bebê verifica que o objeto (mãe real) sobrevive à destruição, novos processos se desenvolvem em seu mundo interno, quais sejam: a capacidade de compreender a permanência do objeto que traz maior sensação de realidade, maior delineamento entre o ‘eu’ e o ‘não eu’, transição entre o relacionamento com o objeto subjetivo para o uso do objeto, enriquecimento do ego pelos instintos. Processos esses que, como todos os outros, precisam de tempo para ser experienciados e integrados ao *self*, são responsáveis pela criação da externalidade pelo bebê.

A fusão entre componente erótico e componente agressivo, sendo o impulso dirigido para o mesmo objeto, por exemplo, na voracidade ao mamar, e a seguida sobrevivência do objeto juntamente com a crescente complexidade que vem se estabelecendo no psiquismo do bebê, a partir da conquista dos fenômenos primitivos que estão na base da constituição do ego (integração, personalização e relação de objeto), o

tornam capaz de migrar de um estágio, em que é predominantemente *ruthlessness* para um estado em que é capaz de se preocupar com o outro, sendo este denominado *concern*<sup>11</sup>.

### ***Objetos e fenômenos transicionais***

O objeto subjetivo passa a ceder lugar a objetos e a fenômenos transicionais, ou seja, objetos provindos de uma realidade externa. Winnicott (1971, p. 102) expõe que “o que chamei de ‘objeto subjetivo’ (1962) torna-se gradualmente relacionado a objetos que são objetivamente percebidos: mas isso sucede apenas quando uma provisão ambiental suficientemente boa” foi experimentada.

Os objetos transicionais são representantes da realidade externa ao qual o bebê passa a se agarrar, à medida que a mãe passa a ser vista como ‘não eu’, e tais objetos têm a capacidade de ser um tranquilizador para o bebê na ausência da mãe. “Sugiro que o padrão dos fenômenos transicionais começa a surgir por volta dos quatro e seis aos oito e doze meses de idade. Intencionalmente, deixei campo para amplas variações”.

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 nesse ponto em que está o objeto transicional (WINNICOTT, 1971, p.17).

Segundo Winnicott (2005, p.172), na área dos fenômenos transicionais o bebê precisa lidar com a permanência da mãe como fenômeno externo, existente independente de seu desejo. Davis e Wallbridge (1982) contrastam a aquisição do sentido de permanência do objeto no processo de desenvolvimento emocional descrito por Winnicott (2005), com a questão da permanência do objeto a partir de um ponto de vista da psicologia cognitiva.

Davis e Wallbridge (1982, p. 174), citando Tom Bower (1977), expõem que

A informação que os nossos sentidos nos fornecem permanece relativamente constante durante o desenvolvimento. O que se modifica é o

---

<sup>11</sup> *Concern*: traduzido em português por preocupação ou concernimento.

modo como a interpretamos. Consideremos, por exemplo, as transições de desaparecimento. Os objetos podem desaparecer de muitas maneiras, às vezes incompreensivelmente. Desaparecimentos deste tipo são toda a base dos truques dos mágicos. Notem, porém, que embora nós adultos vivenciemos, ou apreciemos, as ilusões produzidas pelos mágicos, sabemos perfeitamente bem que o que estamos vendo são ilusões e que a realidade é distinta. O bebê é afetado da mesma forma pelas transições de desaparecimento, mas não sabe que a realidade é diferente. Isto é algo que terá que aprender e, no estado atual dos nossos conhecimentos a respeito, aprende-o no decurso do primeiro ano de vida.

### *3.2 O ESPAÇO POTENCIAL*

Winnicott (1971) expõe que, quando se pretende ser fiel ao significado da palavra viver, é necessário postular a existência de uma terceira área de experimentação na vida do ser humano, a qual é intermediária entre a realidade psíquica interna e a realidade externa.

O estudo desta área requer que voltemos a atenção para os fenômenos e objetos transicionais, os quais, quando há provisão ambiental suficientemente boa, surgem no desenvolvimento emocional da criança como sinônimo do viver imaginativo e criador.

Conforme Winnicott (1971), algo se desenvolve a partir do gesto de sugar o punho, o dedo, o polegar ou a língua, o uso da chupeta, o toque no cabelo da mãe, os embalos rítmicos do corpo do bebê, os balanços no berço e o acalanto humano. Estes são precursores de fenômenos e objetos aos quais o bebê se agarrará como modo de suportar a saída da dependência absoluta e a entrada na dependência relativa. No cenário dessa transição, o bebê realiza “movimentos bucais acompanhados por sons de ‘mummm’, balbucios, ruídos anais, as primeiras notas musicais, e assim por diante” (WINNICOTT, 1971, p. 16), os quais caracterizam os fenômenos transicionais.

De tudo isso, também (se estudarmos qualquer bebê), pode surgir alguma coisa ou algum fenômeno – talvez uma bola de lã, a ponta de um cobertor ou edredão, uma palavra ou uma melodia, ou um maneirismo – que, para o bebê, se torna vitalmente importante para seu uso no momento de ir dormir, constituindo uma defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressivo. Talvez um objeto macio, ou outro tipo de objeto, tenha sido encontrado e usado pelo bebê, tornando-se então aquilo que estou chamando de objeto transicional (WINNICOTT, 1971, p. 17).

O bebê poderá obter sua primeira posse, a qual pode ser a ponta do cobertor, uma fralda ou um ursinho de pelúcia. Este objeto passará a acompanhá-lo e fornecer-lhe proteção, podendo ser concebido pelo bebê ora como parte dele mesmo ora como parte da mãe. O uso do objeto transicional implica diversos desenvolvimentos no processo de amadurecimento.

Introduzi os termos “objeto transicionais” e “fenômenos transicionais” para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo real e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário da dívida e o reconhecimento desta (Diga: bigado) (WINNICOTT, 1975, p. 14).

Projetar o que já foi incorporado significa que juntamente com o uso do objeto transicional inicia o funcionamento intelectual e que antes deste havia apenas a atividade da criatividade primária, ocasionada pela apresentação de objeto e pela elaboração imaginativa das funções corpóreas, de ideias e sentimentos. A capacidade de reconhecer a dívida implica que o bebê está enfrentando o estágio do concernimento e que, nessas condições, percebe sua dependência da mãe.

Os fenômenos e objetos transicionais se desenvolvem a partir da experiência de onipotência ocasionada pela ilusão, uma vez que a apresentação de objeto ocorre conforme a necessidade egoica do bebê. O fenômeno da ilusão permite ao bebê relacionar-se com o objeto como se este fosse fruto de sua criação mágica, ao mesmo tempo em que, em decorrência das conquistas que ele vem obtendo no processo de amadurecimento, pode chegar de vez em quando ao princípio de realidade, que lhe traz a percepção de que o objeto se refere a algo “não eu”.

O uso do objeto transicional permite ao bebê viver uma experiência caracterizada pela manipulação e investigação, ao fim das quais chegará à natureza do objeto, à sua materialidade, consistência e textura, bem como à sua existência e constância: “[...] o bebê, portanto, toma corpo e forma de maneira progressiva pela ação contínua que exerce sobre o objeto” (BIRMAN, 2008, p.15).

Os objetos e fenômenos transicionais inauguram uma área que será neutra e na qual ocorrerá a manifestação da apreensão de criatividade. O sentido que o bebê dá para ao

objeto, por um lado o introduz em algo que num futuro próximo será conhecido como a realidade externa, e por outro, deixa-o livre para experimentar seu potencial criativo. Em decorrência disso, “o objeto transicional e os fenômenos transicionais iniciam todos os seres humanos com o que sempre será importante para eles, isto é, uma área neutra de experiência que não será contestada” (WINNICOTT, 1971, p. 27).

Conforme Winnicott (1971), o objeto transicional envolve o paradoxo de que o ursinho é anterior ao bebê, mas jamais devemos esclarecer ao bebê que não foi ele quem o criou; o paradoxo deve ser aceito e nunca solucionado. Não devemos nunca fazer a pergunta: “Você concebeu isso ou lhe foi apresentado a partir do exterior? O importante é que não se espere decisão alguma sobre esse ponto. A pergunta não é para ser formulada” (WINNICOTT, 1975, p.27).

Birmann (2008, p. 15) expõe que “o espaço transicional, caracterizado pela presença de objetos transicionais, é a matriz da experiência cultural, seja esta científica ou filosófica, estética ou religiosa”.

Quando uma mãe suficientemente boa possibilita, por meio das provisões ambientais, a reunião dos pormenores do existir do bebê, conferindo significado às suas experiências, o bebê poderá vivenciar a separação e a desilusão, as quais têm como marco o desmame. O objeto transicional coincide com a época do desmame do bebê e é ampliada a desilusão decorrente dos momentos de encontro e percepção da realidade externa.

Winnicott (1975) explicita que há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, que vai do brincar para o brincar compartilhado e deste para a experiência cultural. A posse do objeto transicional representa o início da separação no tempo e no espaço da mãe e do bebê, de modo que o espaço que fica em decorrência dessa separação é preenchido com os fenômenos e objetos transicionais, os quais posteriormente evoluirão, indo desde o brincar até a mais elevada das experiências culturais.

De um estado de sentir-se fundido à mãe, o bebê passa para um estágio de separá-la do eu (self), enquanto a mãe diminui o grau de sua adaptação às necessidades do bebê (tanto em consequência de se ter recuperado de um alto grau de identificação com ele, quanto devido à sua percepção da nova necessidade dele, a necessidade de que ele seja um fenômeno separado) (WINNICOTT, 1975, p. 149).

Para Winnicott (1975), a ilusão de ser o criador do seio cede lugar à ilusão de ser o criador do objeto. O ser humano é capaz de, em sua união com o objeto, transitar do relacionamento com objeto subjetivo para o uso do objeto, e assim, ao mesmo tempo em que a posse do objeto transicional inaugura um espaço de separação entre mãe e bebê, ela nega essa separação: “pode-se dizer que a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural” (WINNICOTT, 1975, p. 151).

A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um espaço potencial entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, e eu contraste esse espaço potencial (a) com o mundo interno (relacionado à parceria psicossomática), e (b) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante) (WINNICOTT, 1975, p. 63).

O espaço potencial é determinado pelas experiências de vida dos primeiros meses de existência. Esse espaço não é a realidade psíquica interna nem o mundo externo, ele existe na intersecção dessas duas áreas, em um espaço que não está fora nem dentro do sujeito, um espaço paradoxal, para cuja formação contribuem amostras da realidade psíquica interna e objetos provindos do mundo exterior. Neste espaço, “[...] sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p. 76).

A existência do espaço potencial depende da confiança estabelecida a partir da função adaptativa da mãe à dependência absoluta do bebê. O brincar é decorrente do desenvolvimento da confiança.

Um bebê pode ser alimentado sem amor, mas um manejo desamoroso, ou impessoal, fracassa em fazer do indivíduo uma criança humana nova e autônoma. Onde há confiança e fidedignidade há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural (WINNICOTT, 1975, p. 150).

O espaço potencial é dependente de experiências do viver, e não de tendências herdadas. A abrangência da área transicional será decorrente da provisão ambiental fornecida pela mãe ou figura materna, a qual capacitará o ego do bebê a integrar suas experiências em uma unidade que diz respeito ao próprio *self*.

Por meio do espaço potencial os indivíduos conseguem participar ativamente na construção do contexto emocional que lhes é agradável e, por isso, desejável. Quando há um “ambiente interno” esses indivíduos podem participar ativamente da construção do legado cultural, além de usufruir e enriquecer-se das tradições estabelecidas.

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (WINNICOTT, 1975, p. 30).

A instituição escolar existe em decorrência da necessidade de apresentar aos indivíduos tal legado e esperar que, através do vínculo estabelecido com o professor e da atividade dos processos criativos, tal legado seja incorporado e enriquecido.

### ***O estágio de concernimento***

O estágio de concernimento inicia-se por volta dos cinco meses, porém, dependendo das condições de maternagem, pode nunca ocorrer. Segundo Winnicott (1983), na medida em que a mãe sustentava o bebê nos momentos de dependência absoluta, em um cenário tranquilo, o bebê entrava em contato com o cheiro, rosto e orelha da mãe e se apegava a tais detalhes, afeiçoando-se a eles. Ao mesmo tempo, nos momentos de excitação, ao ser *ruthlessness* com o seio materno, guiado pela tensão instintiva, o bebê experienciou seu potencial destrutivo. Assim, a mãe tem duas funções que correspondem, respectivamente, aos momentos de tranquilidade e aos momentos de excitação do bebê.

No estágio de concernimento, o bebê começa a unir a mãe ambiente ligada ao relacionamento tranquilo e a mãe objeto ligada ao relacionamento excitado (WINNICOTT,

1983) e sofrer as consequências que tal percepção lhe impõe. Neste estágio, a mãe ou figura materna se torna uma imagem coerente e é tida como um ‘objeto total’.

Pensemos então em termos de um determinado dia, com a mãe sustentando a situação. Num certo momento, no início desse dia, o bebê tem uma experiência instintiva. Para simplificar as coisas eu o imagino mamando, pois esta é realmente a base de toda a questão. Deflagra-se um ataque canibalístico impiedoso, que em parte pode ser observado no comportamento físico do bebê e em parte pertence à elaboração imaginativa que o bebê faz da função física. Ele junta um mais um, e começa a perceber que a resposta é um, e não dois. A mãe da relação de dependência (anaclítica) é também o objeto do amor primitivo (WINNICOTT, 2000, p. 362).

A união da mãe objeto com a mãe ambiente tornará necessário que o bebê reconheça a sua agressividade e, como consequência, ele se sentirá repleto de coisas ruins, malignas ou persecutórias. Segundo Winnicott (2000, p. 291) “isso leva à transformação de uma parte da agressividade em fenômenos [...] tais como o sofrimento ou o sentimento de culpa”. A culpa é decorrente do temor de ter causado danos à mãe ambiente durante o relacionamento excitado. “O sentimento de culpa é a ansiedade ligada ao conceito de ambivalência e implica certo grau de integração do indivíduo que possibilita a retenção das imagens de bons objetos concomitantemente com a ideia de destruição dos mesmos” (WINNICOTT, 1983, p. 70). A partir desses desenvolvimentos no mundo interno, o impulso primitivo amoroso que é, por natureza, destrutivo pode ser efetuado com propósitos e, sendo assim, decorrente de uma agressividade intencional. O bebê alcança, então, à ambivalência, ou seja, é capaz de experimentar amor e ódio por um mesmo objeto.

O bebê terá apoio na medida em que perceber que a mãe ambiente que foi objeto de seu potencial destrutivo durante a experiência instintiva sobreviveu. E, na medida em que as experiências se repetem, dia após dia, ocorrendo um somatório delas, o bebê passa a reconhecer a diferença entre os fatos e fantasias, entre realidade interna e a externa.

O desenvolvimento implica um ego que começou a se tornar independente do ego auxiliar da mãe, podendo-se agora dizer que há um interior no bebê e, portanto, também um exterior. O esquema corporal começa a viver e rapidamente adquire complexidade. Daí em diante o lactente vive uma vida psicossomática. A realidade psíquica interna que Freud nos ensinou a respeitar se torna uma coisa real para o lactente, que agora sente

aquela riqueza que existe dentro do *self*. Esta riqueza pessoal se desenvolve a partir da experiência de ódio e amor simultâneos que implicam conquista da ambivalência e refinamento do que leva ao surgimento da preocupação (WINNICOTT, 1983, p. 72).

Winnicott (2000) afirma que se farão presentes para o bebê duas fontes de ansiedade: a primeira em relação à mãe, em consequência do temor de ter deixado um buraco no local onde havia um seio materno e a outra em relação ao seu próprio mundo interno. Toda vez que passar pela experiência de mamar, poderá sentir que está cheio de coisas boas ou de coisas ruins. As boas são decorrentes de ter tido uma boa mamada e a ruim de ter sido invadido pela raiva, em decorrência de perturbações durante o mamar. Fazendo uso de processos de introjeção e projeção o bebê passa a ser capaz de oferecer coisas boas e coisas ruins através de uma crescente capacidade de discernir, em seu mundo interno, entre o que lhe é tido como valioso e o que lhe é desprovido de valor. “Ao longo de todo esse tempo a mãe sustenta a situação” (WINNICOTT, 2000, p. 364), ou seja, fornece *holding*, aspecto que é sentido pelo bebê e que inibe proporções da agressividade. É importante que a mãe saiba discernir entre o que é bom e o que é ruim, para aceitar e dar valor ao gesto espontâneo que busca realizar uma reparação a um mal causado.

O bebê abençoado com uma mãe que sobrevive, que reconhece um gesto de doação quando este ocorre, está agora em condições de fazer algo a respeito daquele buraco, o buraco no seio ou no corpo, criado imaginariamente no momento instintivo original. Aqui entram em cena as palavras **reparação e restituição**. [...] O gesto de doação pode vir a alcançar o buraco, se a mãe faz a sua parte (WINNICOTT, 2000, p. 365, grifos meus).

Winnicott (1990, p. 93) enfatiza que “a criança é mais dependente que o adulto do amor oferecido por outros, o que leva um sorriso ou um ínfimo gesto a valer tanto para a criança quanto um dia de trabalho para o adulto”. Todo o trabalho do bebê em lidar com coisas boas e coisas ruins em seu mundo interno e de encontrar e oferecer algo com a intenção de reparar um mal causado, algo que é reconhecido e devolvido para o bebê pela mãe como bom, envolve ambos em um círculo benigno. A partir da repetida experiência de círculos benignos a culpa pode ser tolerada. O bebê percebe que se lhe for concedido tempo, poderá fazer algo a respeito de seu impulso agressivo.

O impulso, assim, adquire mais liberdade, e riscos maiores podem ser corridos. Uma culpa maior é assim gerada, mas se segue também uma intensificação da experiência instintiva com sua elaboração imaginativa, levando à constituição de um mundo interno mais rico, que por sua vez acarreta um potencial de doação maior (WINNICOTT, 2000, p. 366).

Todas as experiências vivenciadas pelo bebê através do círculo benigno vão constituindo memórias a respeito do próprio funcionamento interno bem como da capacidade de sustentação da mãe. Tais memórias tornam possível ao bebê assimilar o cuidar ao próprio *self*, algo que libera um pouco mais a mãe de fornecimento quase perfeito de *holding*. E, dessa forma, estará criado o recurso interno necessário aos indivíduos: a capacidade de brincar, de estudar, de trabalhar, de ser enriquecido pela cultura humana bem como de contribuir com a sociedade em que vive. O círculo benigno “provê um dos elementos construtivos fundamentais do brincar e do trabalho. Mas no processo de desenvolvimento foi a oportunidade de contribuir que possibilitou à preocupação se situar dentro das capacidades da criança” (WINNICOTT, 1983, p. 74).

A partir desses desenvolvimentos, a criança estará em condições de seguir rumo à independência, de identificar-se, cada vez mais, com os produtos que são resultados do estabelecimento de relacionamentos entre os seres humanos, ao longo da história. Poderá reconhecer no ambiente ao seu redor, amostras de seu mundo interno. Assim,

O mundo interno é o mundo pessoal na medida em que ele é mantido na fantasia, no interior das fronteiras do ego e do corpo limitado pela pele. Este mundo interno pode agora ser analisado como algo em si mesmo, ainda que, naturalmente, na vida real o mundo interno de uma pessoa esteja sempre sujeito a mudanças devidas aos acontecimentos gerados nos relacionamentos externos daquela pessoa, e também aos impulsos instintivos que atingem o clímax, ou que o fazem apenas parcialmente ou que falham inteiramente em alcançar a satisfação (WINNICOTT, 1990, p. 104).

Nesta unidade, tentei apresentar um estudo a respeito dos estágios iniciais do desenvolvimento emocional, buscando evidenciar a importância do ambiente na conquista de uma realidade interna psíquica saudável. Conforme Winnicott (1990), os acontecimentos dos estágios iniciais jamais serão totalmente superados, estando presentes na criança, no adulto, no ancião. Ou seja, no cerne do indivíduo poderão ser encontradas todas as formas

de necessidade ambiental, desde as mais primitivas às que se tornam presentes no decorrer do amadurecimento pessoal.

### 3.3 A REALIDADE EXTERNA

Freud denominou o mundo das coisas que nos rodeiam como ‘realidade material’, mas também se referiu a ela como ‘realidade exterior’ ou ‘realidade histórica’. Conforme Azzi (2007), a noção de realidade externa em psicanálise refere-se ao campo no qual o indivíduo tanto age como sofre a ação.

As coisas que se apresentam ao sujeito, provindas da realidade externa, são denominadas de objeto<sup>12</sup>. Segundo Laplanche e Pontalis (2005), na psicanálise freudiana, objeto refere-se àquilo que torna possível a obtenção de satisfação na medida em que as pulsões<sup>13</sup> encontram sua meta (o objeto). Nesse sentido, o objeto pode ser uma pessoa ou ser um objeto parcial (como o seio materno). Em decorrência do processo de constituição psíquica do sujeito, o objeto pode caracterizar-se como real ou fantasístico.

Winnicott (1990, p. 134), no livro *Natureza Humana*, apresenta a seguinte discussão filosófica referindo-se ao problema do que é o ‘real’:

“Pedra, árvore, ou  
o que quer que mais seja,  
só terão existência  
se houver quem as veja...”

Com a alternativa

“A pedra, a árvore

---

<sup>12</sup> O conceito de objeto é extremamente complexo e fundamental para todas as teorias da psicanálise. Para estudo deste conceito é apropriada a leitura do livro ‘Contribuições ao conceito de objeto em psicanálise’ de Will Baranger e colaboradores.

<sup>13</sup> A pulsão é uma força ou uma pressão que impele o organismo a tender para um objetivo, atualizando uma necessidade ou um desejo que prima por ser satisfeito, o que só pode ocorrer na medida em que encontra um objeto ou meta (Laplanche e Pontalis, 2001). Assim, existe a pulsão de vida que, dentre outras exigências, alerta para a necessidade de alimentação através da sensação de fome.

seja lá o que for,  
estarão bem aí  
mesmo sem  
espectador...”

Para Winnicott (1990), não existe nenhum contato direto entre o indivíduo e a realidade externa. Uma vez que o bebê tenha tido uma mãe suficientemente boa, na época da dependência absoluta, este poderá desenvolver a crença de que o que cria através do fenômeno da ilusão como o ‘real’ pode ser realmente encontrado e é algo que pode ser compartilhado.

Caso o ambiente não tenha o provido, ou provido pouco o necessário para o desenvolvimento do potencial criativo, haverá ameaças de perda da capacidade de estabelecer relacionamentos com objetos, uma vez que a realidade deles poderá não ter sido experienciada o suficiente, obstruindo a crença em sua existência.

Enquanto os indivíduos para os quais o mundo foi apresentado em pequenas doses, e tendo como fundo um ambiente tranquilo, conseguem aceitar o fato de que o real e suas coisas nunca serão apreendidos em sua totalidade e perfeitamente, alguns outros indivíduos, menos afortunados, poderão ver-se presos à necessidade de responder às questões filosóficas citadas acima; e outros, aqueles para quem o contato inicial se deu de forma caótica, nunca poderão aceitar a ausência de contato direto, estando vulneráveis a altos níveis de frustração.

## CAPÍTULO V

### LEVANDO WINNICOTT ÀS CLASSES DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentarei seis casos acompanhados entre os anos de 2011 e 2014 no subprojeto “Pedagogia” do Pibid. Os casos são, respectivamente, de Matheus, Lorena, Lucas, Julio, Simone e Manuela. Pretendo expor as manifestações das crianças no espaço para brincar em sala de aula, interpretar estas manifestações à luz dos conceitos até aqui apresentados a respeito do desenvolvimento emocional dos indivíduos e discutir sua importância para as crianças que frequentam o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Os casos ilustram os diferentes modos como as crianças utilizaram o brincar e como puderam lançar mão da presença das graduandas observadoras relatoras, como meio facilitador do processo de constituição de si mesmas. De maneiras distintas, as crianças apresentavam dificuldades de relacionamento e, com exceção de Matheus, oscilações no desempenho escolar.

Os relatos abaixo são reescritas minhas sobre os registros das observadoras relatoras Bárbara Helen Correa e Silva, Bárbara Siminati, Claudia Campanaro, Francieli Dal Gallo, Isabela Angeli, Katia Sayuri Fujisawa, Larissa Cristina Joaquim, Talita Camargo, Thais Freitas Rodrigues e Tamires Lemos de Assis<sup>14</sup> que reportam aquilo que foi relatado por elas, uma vez que não estive presente em todos os encontros. Quando mantiver o relato original da graduanda, ele virá em itálico e entre aspas. Caso o relato se prolongue por mais de três linhas, virá em itálico com recuo sem aspas. Dessa forma, todos os “eu” que aparecem no texto mas que não foram proferidos pelas crianças pertencem às graduandas. Especificamente no caso Manuela há relatos sobre observações e intervenções durante o *momento para brincar* feitas por mim.

Os relatos aqui mencionados foram escolhidos por evidenciarem situações recorrentes nas diversas oportunidades de brincar. Nesse sentido, podemos dizer que são não apenas ilustrativos, mas representativos de dinâmicas psíquicas próprias das crianças citadas.

---

<sup>14</sup> Agradeço a Bárbara Helen Correa e Silva, Bárbara Siminati, Francieli Dal Gallo, Claudia Campanaro, Isabela Angeli, Katia Sayuri Fujisawa, Larissa Cristina Joaquim, Lilian Cardoso, Talita Camargo, Thais Freitas Rodrigues e Tamires Lemos de Assis pela cessão dos relatórios elaborados por elas.

Os excertos não possuem um estilo uniforme, uma vez que são produções das diferentes observadoras relatoras. Também mencionam eventualmente outras crianças, além das escolhidas, pois foram retirados de relatórios originalmente elaborados para descrever a dinâmica do momento para ‘o brincar’ ocorrido em sala de aula. Neles, havia registros a respeito de praticamente todas as crianças da classe, assim como sobre a dinâmica da aula anterior ou posterior à do brincar. Por essa razão, embora os casos tratem predominantemente do momento para ‘o brincar’, apresentam também outros acontecimentos ocorridos durante as aulas.

***‘Prefiro assistir ao jornal’***

Matheus, 10 anos, 5º ano do EF

*Observadoras relatoras Bárbara Helen Correia e Silva e Kátia Sayuri*  
2011

**Resumo**

Aluno de uma classe de quinto ano. A classe de quinto ano era numerosa e com muitos alunos com dificuldade de relacionamento e aprendizagem. Matheus foi uma das crianças que demonstravam bom desenvolvimento do intelectual. O aluno apesar do bom desenvolvimento intelectual quase não mantinha vínculos afetivos com os colegas de classe e com a professora.

**Quarto relato, 15 de setembro**

Matheus é um ótimo aluno, sempre um dos primeiros a terminar a tarefa, e a realiza corretamente.

**Quinto relato, 22 de setembro**

No primeiro momento para ‘o brincar’ Matheus não foi ver os baús, permanecendo sentado durante todo o tempo.

**Sexto relato, 29 de setembro**

Novamente, Matheus não quis escolher nenhum brinquedo. A colega Iasmim, que na semana anterior havia rejeitado os brinquedos, pegou pega-varetas e levou até Matheus, com quem brincou.

**Sétimo relato, 06 de outubro**

Matheus continuou a não querer brincar, e a bolsista foi conversar com ele para saber do que ele gostava de fazer quando não estava na escola. A resposta foi que não

gostava de brincar de nada, achava que era apenas para crianças, e quando assistia à televisão, não gostava de desenhos, mas de jornal. Mais tarde, a professora Larissa colocou a lousa mágica com a caneta nas mãos de Matheus para tentar fazê-lo brincar um pouco. De início ele recusou, mas depois, aos poucos começou a fazer alguns traços na lousinha. A bolsista foi até ele, mas ele quase não falou nada, somente fazia espirais e riscos que não pareciam representar nada.

### **Nono relato, 27 de outubro**

Matheus, assim como nos brincares anteriores, rejeitou a opção de brincar com os seus colegas e continuou a não querer pegar nenhum brinquedo do baú. Bárbara foi conversar com ele e o convidou para brincar com o quebra-cabeça, mas ele rejeitou também esta ideia. A professora Alice, vendo Bárbara conversando com Matheus, resolveu juntar-se a eles e sentou-se ao seu lado, oferecendo uma mistura de massinhas; depois os dois começaram a fazer bichinhos, uma mão e um pé, com massinha. Algumas alunas chegaram perto da professora e lhe deram uma tiara e uma varinha. A professora Larissa iniciou a brincadeira de estátua, mas nesse momento ela parou de brincar com Matheus, sem dizer-lhe nada. Matheus ficou olhando para ela por alguns instantes e não conseguiu terminar de fazer o bichinho de massinha. A professora começou outra brincadeira e, no final do momento de brincar, disse que havia se esquecido de Matheus.

Após o brincar, a professora iniciou um trabalho com música e pediu que fosse feito em duplas. Solicitou aos alunos que formassem duplas. *“Para atender às vontades dos alunos, formaram-se três trios, pois Márcia, Luís e Matheus estavam sem dupla e, principalmente, Luís e Márcia não eram aceitos pelos outros alunos”*.

### **Décimo relato, 17 de novembro**

Matheus, assim como nas outras semanas, preferiu permanecer sentado. Não escolheu nada no baú nem brincou com os colegas de classe; mas quando a professora Alice levou o engenheirinho para a mesa dele, ele aceitou brincar com ela. Mais tarde João

levou um quebra-cabeça para perto da mesa de Matheus e este e Ellen o ajudaram a montá-lo.

Iasmim levou o pega-varetas para brincar com Matheus, que o aceitou. Quando começou a brincar, ele parecia estar bastante entretido, mas logo Iasmim deixou seu colega sozinho. A professora Alice foi brincar com ele, mas de novo ele foi deixado sozinho. Adriano e Júlio resolveram brincar com Matheus, e os três ficaram juntos durante todo o horário de brincar. *“Nesse momento foi possível ver Matheus “se soltar” mais, se comparado com as semanas anteriores”*.

### **Décimo segundo relato, 24 de novembro**

*“Na hora do recreio, enquanto conversava com Matheus, Flávia, outra bolsista que também estava conosco, disse que Matheus havia melhorado nas brincadeiras e até começou a conversar com alguns alunos”*; então Matheus deu um pequeno sorriso para mim e fez com a cabeça um sinal de afirmação.

### **Décimo terceiro relato, 01 de dezembro**

Matheus, que, como eu vinha observando, tinha muita dificuldade em brincar, a cada semana que passava obtinha resultados positivos, brincando e conversando mais; por várias vezes nas duas últimas semanas Matheus começou a ter confiança em Bárbara e Kátia, conversando, comentando e contando algumas coisas de sua vida, como, por exemplo, quantos irmãos ele tinha e em que série escolar estavam. *“Será uma grande pena não podermos continuar acompanhando Matheus nos próximos anos através do brincar, pois acredito que seria muito importante e relevante para o seu desenvolvimento”*

### **Comentário**

Uma vez que Matheus ia muito bem no processo de ensino-aprendizagem e, além disso, era muito disciplinado, ao ler seus relatos de acompanhamento, tive a impressão de que não havia motivo preocupante que exigisse uma reflexão a respeito dele; no entanto, a

despeito das primeiras impressões causadas pelos relatos, há um conhecimento a respeito do “pensar”, inerente à psicanálise, que tornava esse caso merecedor de cuidado: nem sempre o desenvolvimento do pensar está associado a um desenvolvimento emocional suficientemente bom.

Segundo Winnicott (1994), ao tentar entender o funcionamento intelectual, é importante examinar cada um dos seguintes significados da palavra *pensar* e tentar aplicá-los a uma criança de um ano de idade:

Pensar [think] – reconhecer, identificar (pertence a vários tipos de amadurecimento);  
Rodear [think around] – tentar astuciosamente circundar (um ano & animais);  
[...]  
Pensar [think] – ter uma visão abrangente (desenvolver o significado através da vida);  
Refletir bem [think out] – efetuar uma dissecação mental deliberada (perguntar a Piaget).  
Refletir completamente [think through] – completar uma tarefa limitada de pensar (maturidade).  
Pensar [think of] – veredicto após consideração devida (dois anos mais ou menos);  
Pensar em [think of] – lembrar (antes de um ano);  
Pensar em [think of] – rememorar (depois de um ano);  
Pensar antes ou antever [think forward] – predizer consequências (muito cedo). (WINNICOTT, 1994, p. 119).

É importante considerar que “nada do que foi registrado se perde, pelo menos a partir da data do nascimento e, provavelmente, exatamente antes dessa data”. (WINNICOTT, 1994, p. 120).

Conforme Winnicott (1994), o pensar pode se organizar com base em duas raízes: 1- a função de catalogar; 2- a exploração da mente em defesa. No primeiro caso, o desenvolvimento ocorre em conformidade com o desenvolvimento saudável. No segundo, em decorrência de necessidade de reagir como defesa.

Aos três, quatro ou cinco meses de vida, as experiências registradas pela elaboração imaginativa das funções corporais, dos elementos e dos sentimentos, num ambiente de *holding*, são realçadas por meio da faculdade humana de catalogar, categorizar e comparar, ou, em outras palavras, passam a ser ornamentadas pelo pensar. Neste sentido, começa-se a pensar pelo desenvolvimento de um aspecto da elaboração imaginativa do

funcionamento corporal, dos elementos e dos sentimentos (dos registros das experiências relacionais arcaicas). O aspecto marcante aqui é o surgimento do lembrar. O lembrar se torna passível de comparação, permitindo que o ego faça previsões. Uma vez enriquecida pela capacidade de lembrar, a elaboração da função pode se transformar em imaginação criativa, sonho e brinquedo. Esses desenvolvimentos, que trazem em sua crista o pensar, ficam a serviço da manutenção da experiência de onipotência.

A capacidade de lembrar é decorrente do alcance da integração. Desse modo, o pensar é um ingrediente da integração: “Alguns bebês especializam-se no pensar e buscam palavras; outros especializam-se em experiências auditivas, visuais ou outras experiências sensoriais, e em lembranças e imaginação criativa [...]”. (WINNICOTT, 1994, p. 121). Em qualquer uma dessas especializações, o pensar implica catalogação, categorização e comparação, processos que lidam com memórias urgentes até que essas possam ser guardadas no inconsciente. De acordo com Winnicott (1994), o desenvolvimento do pensar, tendo enveredado por esse caminho, tem uma função primordial: expressar o *self*, propiciar comunicações conscientes (ou mesmo inconscientes).

Falemos, agora, sobre a outra raiz capaz de despertar o pensar, a qual está atrelada ao terceiro modo de alcance da integração descrita por Winnicott como prematura e desenvolvida enquanto reação egoica defensiva (WINNICOTT, 1990). É o pensar como substituto materno. Neste caso, o bebê sofreu intrusões. O bebê explora sua capacidade de refletir, de comparar e de entender para lidar com os frequentes fracassos de adaptação maternos às suas necessidades. Nesse caso, em que a mente é explorada, há sempre ameaça de desintegração. Em decorrência disso, o indivíduo tende a ter bom desenvolvimento intelectual e, por outro lado, a ter dificuldades em se relacionar e em usufruir de experiências como o brincar. Nesse segundo caso, o indivíduo corre o risco de se organizar em volta de um falso *self*.

Creio que Matheus estava vulnerável à organização do falso *self*. Sua dificuldade para se relacionar com os colegas e mesmo com os professores era preocupante, como mencionado no nono relato, quando ficou imóvel diante da solicitação da professora para que os alunos formassem grupos. Além disso, sua frequente negativa em brincar indicava que algo poderia estar mal.

É possível sondar essa condição emocional com a poética Schilleriana.

Entre nós, é-se tentado a afirmar, as faculdades da mente manifestam-se também divididas na experiência, tal como o psicólogo as distingue, e não vemos apenas sujeitos isolados, mas também classes inteiras de pessoas que desenvolvem apenas uma parte de suas potencialidades, enquanto as outras, como órgãos atrofiados, mal insinuam seu fraco vestígio (SCHILLER, 2014, p. 36).

Podemos refletir mais sobre essas manifestações subjetivas com Schiller (1994):

O entendimento intuitivo e o especulativo dividiram-se com intenções belicosas em campo opostos, cujos limites passaram a vigiar com desconfiança e ciúme, e com a esfera à qual limitou sua atuação, cada um deu a si mesmo um senhor que não raro termina por oprimir as demais potencialidades. Enquanto aqui a imaginação luxuriosa devasta as penosas plantações do entendimento, mais além o espírito de abstração consome o fogo ao qual o coração deveria aquecer-se e no qual deveria inflamar-se a fantasia (SCHILLER, 2014, p. 36).

O convite dos colegas para brincar e a proximidade dos bolsistas lembraram Matheus de seu potencial para brincar e para jogar com símbolos, e não apenas lidar com símbolos exclusivamente para o entendimento intelectual.

### ***‘Vou visitar o Papa’***

Lorena, 10 anos, 4º ano do EF

*Bolsista Bárbara Siminatti*

2011

#### **Resumo**

Lorena foi aluna de um quarto ano. A garota apresentava um desenvolvimento físico mais acelerado que os das outras meninas de sua classe/idade. A garota era negra. Durante o acompanhamento demonstrou dificuldades em lidar com o processo de amadurecimento, foi possível perceber como os percalços do processo de amadurecimento influíam em sua aprendizagem e concomitantemente ao acompanhamento, perceber os efeitos do *holding* provido durante o momento para brincar em seu desenvolvimento.

#### **Primeiro encontro, 31 de agosto**

Aluna do quarto ano do ensino fundamental, Lorena foi uma das primeiras crianças apresentadas à bolsista Bárbara. Conforme relato da relatora observadora, *“a professora estava ao lado da Isabella e olhou para mim e disse: “Quer uma missão impossível? Ajuda essas meninas nesse exercício”*. Bárbara, então, foi conversar com Isabella, Lorena e Jheniffer, as garotas lhes fizeram várias perguntas. Após Bárbara respondê-las, tentou ajudá-las a resolver os exercícios de matemática. A bolsista relata que as meninas *“têm dificuldades e não conseguiam fazer cálculos simples. E nenhuma das três faz ligação entre as contas de dividir e a prova real; da maneira como elas me apresentam o raciocínio, a prova real é um exercício distinto da conta de dividir”*.

#### **Segundo encontro, 19 de setembro**

Durante o momento de brincar, Lorena, cuja pele é escura, brincou com bebês negros e com itens de casinha. Brincou, a princípio, sozinha; depois, Isabella e Jheniffer se juntaram a ela.

### **Terceiro encontro, 26 de setembro**

Novamente, Lorena e Jeniffer brincaram com itens de casinha e bonecas negras. Segue relato da graduanda-bolsista:

*Lorena não queria que o bebê menino fizesse parte da brincadeira. Ela guardou esse boneco na caixa, a Jeniffer o pegou novamente e ela pediu para que eu guardasse, e, então, a Jennifer disse que o boneco ficaria e que seria filho dela, e a Lorena concordou. Quando eu estava próxima a elas, Lorena me disse que sua filha estava doente, com dengue. E disse também que criança dá muito trabalho, que ela não queria ser mãe, não. A Lorena falou da criança doente também para a professora, que perguntou: “Ela está com dengue ou ela está dengosa? Porque criança, às vezes, fica dengosa” - e a Lorena deu risada.*

No mesmo dia, durante o intervalo, Lorena se queixou à Bárbara que estava preocupada, porque haveria um passeio da escola para um planetário e ela sentia que ninguém se sentaria com ela no banco do ônibus. Por isso, pensou em não ir ao passeio. Bárbara relatou, então: “*juntas, fomos perguntar às meninas se elas já tinham com quem se sentar no ônibus, até que a Sandra disse que não; então, eu propus que se sentassem juntas. Sandra apenas balançou os ombros e disse que tudo bem. Lorena agradeceu.*

Apesar de ter a mesma idade, Lorena tinha diferenças em relação às demais garotas da turma: era visivelmente mais alta e seu corpo já apresentava traços da puberdade, como seios maiores e cintura mais evidente. Por outro lado, muitas vezes, tratava de conteúdos infantis em suas conversas e imitava a voz de bebês quando queria pedir algo.

Os pais de Lorena são divorciados e ela mora com a mãe. Tem bastante contato com uma tia e uma avó, e com o pai e a madrasta aos finais de semana. Durante a tarde,

fica sozinha em casa, pois a mãe trabalha. É possível afirmar que passa bastante tempo assistindo à TV ou navegando na internet, especialmente em redes sociais.

Na escola, é uma aluna que quase não falta às aulas e não destoa dos demais em escrita e leitura, mas, quando o assunto eram números e operações matemáticas, tinha bastante dificuldade.

#### **Quarto encontro, 03 de outubro**

Lorena brincou sozinha de médico com as bonecas. Ao lado, suas colegas brincavam de casinha e de boneca - mamãe filhinho e cozinheiras

*Às vezes, ela chamava alguma das meninas para ser a mãe da boneca que ela consultava. Certa vez, disse: “sua filha está doente, o coração dela está batendo fraco, não tem jeito, ela vai morrer.” Depois falou para mim que o bebê estava doente, com dengue. Posteriormente, ela chamou outra menina e disse: “sua filha está com febre, tem que dar um banho de água fria para ela esfriar”, e a garota respondeu que faria isso. Então, Lorena disse, parecendo (ou fingindo parecer) indignada: “está louca? Banho de água fria vai deixar o bebê mais doente. Você quer que ela morra? Ela vai morrer”.*

#### **Quinto encontro, 10 de outubro**

Novamente, Lorena repete a brincadeira de médico. “Ela liga para a Jennifer e diz: ‘Olha, mãe, sua filha está cheia de cáries. É falta de escovação’”. Durante o intervalo, a garota narra outra história, cujo enredo é cheio de perigos e de medo.

*Na hora do recreio, ela contou que tinha ido até uma cachoeira com o pai e com a tia no fim de semana, mas não tinha entrado na água porque tinha aparecido uma aranha bem pequena, mas muito venenosa e, depois, uma cobra-coral, que fez com que ninguém entrasse na água. Depois, ela me contou que, certa vez, uma mãe mandou a filha pegar morangos em uma caixinha e, lá dentro, tinha uma cobra-coral que deu três picadas no*

*dedo dela e ela morreu, não houve nem tempo de chegar ao hospital. Depois, ela perguntou se eu tinha medo de cobras, se todas elas eram venenosas.*

### **Sexto encontro, 24 de outubro**

Juntamente com suas colegas, Lorena brincou de ser fada. Usaram varinha de condão e tiaras. Em seguida, ainda com as tiaras, brincaram de boneca.

*A Lorena, apesar de estar perto das colegas, estava brincando de médico com umas bonecas. Quando me aproximei, ela perguntou se gostaria de ter filhos, e eu disse que sim. Em seguida, perguntou se eu gostaria que fosse menino ou menina, mas antes que eu pudesse responder, ela disse: “quero uma menina. Menino, não!”. Em seguida, ela completou: “criança dá trabalho, não é? Dá muito trabalho”. Lorena continuou brincando com as bonecas e falou em dar comida de cachorro para os bebês.*

### **Sétimo encontro, 31 de outubro**

O brincar se tornou cada vez mais estereotipado. “*Um grupo de meninas brinca com os itens de casinha, massinhas e bonecas e penteiam umas os cabelos das outras. Lorena brinca com bonecas junto com as meninas e me diz que está alimentando os bebês com água, ração de cachorro e carne crua*”.

### **Comentário**

Apesar de estar brincando em grupo, Lorena tinha um conteúdo de brincar diferente do conteúdo de suas colegas. O conteúdo das colegas era leve e o de Lorena, pesado, hostil.

Há um elemento que impede a manifestação do impulso criativo e o engajamento no grupo, elemento presente como um feixe de ações em torno de uma ideia estereotipada.

Conforme Winnicott (2000), o ser humano surge a partir de um estado de ainda-não-estar-vivo. É o gesto espontâneo que marca o início da vida. No início do desenvolvimento, o gesto espontâneo, como discutido no capítulo III, é um movimento corporal, uma manifestação agressiva não intencional, como os pontapés do bebê no vácuo. O impulso agressivo progressivamente amadurece e se enraíza no cerne do indivíduo. Ao conquistar a integração psíquica, as manifestações agressivas desferidas intencionalmente, a despeito da consciência do mal que possam causar, são denominadas ódio.

Quando a integração é um fato, o sujeito tem recursos emocionais para viver com base no estágio de *concern*. O sujeito tem condições de se preocupar com o efeito de seu potencial destrutivo a si mesmo e aos outros, freando-o ou utilizando-o como a força vital que impulsiona a busca de objetos e a integração. A força vital promove a maturação necessária para lidar com o acúmulo das experiências de vida, ou seja, a força vital sustenta a capacidade de *holding*.

Quando a integração é frágil e vulnerável ao esfacelamento (desintegração), o sujeito tende a desferir o ódio cegamente, sem distinguir o “eu” do “não eu”. Com isso, atinge, frequente e cruelmente, o próprio *self*.

A ideia (uma representação psíquica) estereotipada, repetida, decorre do impulso agressivo em seu estado bruto, impiedoso. Essas representações são a tradução da reação do indivíduo à intrusão ambiental.

A criança tem anseio por ligar as representações hostis às representações benignas, constituídas pela experiência de *holding*. Se a ligação acontecesse, o processo de simbolização mesclaria as experiências e a força destruidora do ódio seria diminuída. Porém, esse elemento parece ser tão resistente que repele ligações entre si e outros objetos que possam contribuir para o trabalho da simbolização e expansão da criatividade ao brincar.

Lorena deixava visível que a capacidade de narrar e de fazer de conta estava a serviço de ideias, nos termos de Bion (1975), *pensamentos*, repetitivos e encrustados. Uma vez que esses pensamentos não encontram um ambiente emocional no qual possam ser digeridos, um espaço potencial, a criança é permanentemente lançada para longe de si

mesma, para longe de experiências que manifestam o verdadeiro *self*. Concomitantemente à continuidade do fornecimento de *holding* durante o brincar, era necessário interpretar o porquê de tanta hostilidade com as bonecas e a alimentação.

Havia um anseio por ligar essa ideia a uma representação benigna, constituída de sentimentos de amor. Se ocorresse a ligação, o processo de simbolização mesclaria as experiências e a força destruidora do ódio seria diminuída; porém, este elemento parece ser tão resistente que repele ligações entre si e outros objetos que possam contribuir para o trabalho da simbolização e expansão da criatividade ao brincar.

*A Lorena disse que não conseguia resolver o primeiro exercício, que não sabia fazer. Tratava-se de uma conta de soma simples, igual a outras que eu já tinha a visto resolvendo sozinha. Eu então insisti para que ela fizesse, pois era capaz. Ela me escreveu um bilhete assim: “Não consigo, é muito difícil”. Eu continuei insistindo, então ela começou a chorar. Eu acabei ditando as respostas para ela.*

Durante o recreio, Lorena sentou ao lado de Bárbara em um banco. Começou a narrar a história de um homem que oferece balas para crianças de dentro de um carro e que usa as balas para sequestrá-las.

*Ela me disse que esse homem ofereceu bala para o primo dela e que, por muito pouco, a mãe dele não chega a tempo de impedir o sequestro. Quando ela acaba a história, ela se levanta e diz que vai brincar de pega-pega com as demais crianças e me pergunta se tudo bem ela me deixar ali sozinha. Passados alguns minutos, Lorena volta choramingando, acompanhada de outra menina. Ela diz que a Lorena tropeçou e caiu. A Lorena chora, diz que a cabeça, o braço e a boca estão doendo muito. Quando eu a abraço e a coloco sentada ao meu lado, ela começa a chorar muito. Muitas crianças passam e perguntam o que aconteceu.*

Os alunos, então, voltaram para a sala de aula. Lorena continuava a chorar, mas com menor intensidade. “A Lorena continua choramingando, falando da dor no braço, na boca, na cabeça, na perna. Pergunta-me se eu acho que ela quebrou alguma coisa, eu

*respondo que não, digo que, quando a gente quebra algo, a dor é diferente. Ela me conta que tem medo de apanhar da mãe”. A garota ficou, então, muito preocupada, pois ainda tinha que ir ao “reforço”. A bolsista lhe disse que poderia faltar, mas Lorena continuou preocupada e explicou que o professor não acreditaria que ela não foi para o reforço por não se sentir bem. Bárbara relatou: “avisei que eu mesma diria ao professor que ela não poderia ir. Lorena concordou. Ela ficou ali no canto, choramingando e abraçada por mim até a hora de ir embora”.*

### **Oitavo encontro, 07 de novembro**

Lorena novamente esteve ao lado das colegas, mas sem brincar com elas.

*A Lorena estava entre essas meninas que brincavam com as bonecas, itens de casinha, de massinha e de cabeleireiro, mas ela só brincou com as massinhas. Quando as meninas começaram a se fingir de mortas, ela se afastou e disse que era impossível existir um bolo mágico que traz mortos de volta à vida. Ela veio perto de mim, e perguntou se era possível um bolo daqueles. Na hora do intervalo, ela veio me mostrar a cicatriz que havia ficado do tombo que levara na semana anterior. Havia uma marquinha no braço e outra na testa.*

### **Nono encontro, 21 de novembro**

Em determinado momento, durante o brincar, Lorena, após dizer que as meninas estavam chateadas com ela porque ela não queria brincar,

*[...] contou a história de uma mãe que deu um tapa no rosto do próprio filho. Depois falou de uma viagem que fará no próximo ano com a mãe, para ver o Papa. Ela perguntou qual era a minha religião e se eu achava que bater no filho era pecado. Depois disse que criança dá trabalho mesmo e que, às vezes, os pais devem bater nos filhos, mas não podem*

*bater muito, e, quando a criança chora, tem que parar, “porque dói quando a criança chora”.*

Bárbara ajudou Lorena a fazer um cartão de natal. Lorena falou sobre o tombo de semanas atrás e mostrou as marquinhas que haviam ficado. *“Eram marquinhas quase imperceptíveis aos olhos, mas ela falava como se fossem grandes cicatrizes. Quando acabamos, ela mostrou a produção [o cartão] para muitas pessoas”.*

*Nessa mesma semana, na segunda-feira, durante a atividade sobre digestão, Lorena fez um cartão com a seguinte frase: “para eu não ficar gorda, porque eu sou sensível não poder comer muito, eu sou criança”. A proposta da atividade era de que as crianças escrevessem algo que haviam aprendido durante a aula de digestão.*

A disposição do desenho parece indicar que ela se sente entre ser flor e ser árvore. O fato de as flores estarem presas ao chão, e de a figura que a representa e a árvore estarem soltas no espaço, pode indicar que ela, Lorena, sente que as flores estão em posição mais segura que a de sua figura e a da árvore. O fato de estar maior do que a árvore (que, geralmente, representa figuras maternas ou pessoas mais velhas) pode indicar a necessidade de crescer e agir como adulto, pela dúvida sobre a confiabilidade de pessoas mais velhas.

A afirmação “eu sou criança” parece promover a integração do ego, uma vez que, enquanto criança, poderia esperar pelas outras fases da vida e evitar a angústia pela ameaça da perda de algo no crescimento. Poderia estar comunicando que, apesar de ter que se cuidar sozinha (não podendo confiar nos mais velhos), precisa que todos saibam que ainda é uma criança. O choro por causa do tombo e a insistência em mostrar as “enormes” cicatrizes parecem dizer que, como criança indefesa, ela ainda precisará chorar muito, antes que exijam dela atitude adulta.

## **Décimo encontro, 01 de dezembro**

As crianças trabalharam em uma atividade que consistia em montar uma árvore de natal com revista. Lorena e Bárbara tentaram montar a árvore juntas e, enquanto trabalhavam, Lorena perguntou sobre menstruação:

*Você sabe aquela coisa que acontece para as mulheres? Ela disse que estava com medo e me perguntou se ela sentiria dor: “Não vai doer minha barriga?”. Então, ela me disse que a mãe dela já havia comprado absorvente (como não se lembrava do termo absorvente, ela disse “aquela coisa que a gente usa na calcinha”), e também havia explicado como usar e dito que o comportamento dela deveria mudar, pois ela seria uma mocinha. Ela [a mãe] ainda disse que, depois que isso acontecesse com ela, não poderia mais deixar os meninos tocá-la. Ela perguntou se teria que faltar à escola nesses dias e se poderia sair de casa. Disse-me que sentiria muita vergonha se alguém visse suas roupas manchadas e disse que os meninos fariam piada. Disse, por fim: “Tenho medo de menstruar”.*

### **Comentário**

Acredito que o desenvolvimento corporal precoce de Lorena pode tê-la levado a pensar que algo estranho estava se passando com ela. É possível que tenha associado o estranho à alimentação, como se esta estivesse estragada. O tombo provavelmente foi a válvula de escape para exteriorizar um sofrimento cuja causa são as transformações no soma, que destoam do que vê em suas colegas de classe. Em outras palavras, o tombo foi perfeito para integrar as representações aterrorizantes criadas em fantasia a respeito de seu soma, com perigo real de se machucar e, assim, dar vazão à ansiedade, por meio do choro incontrolado.

O desenho retoma uma possível preocupação com os olhares externos, que a veem como mocinha, embora ela seja criança. Essa condição parece desencadear um falso *self*,

uma vez que Lorena, quando está brincando, não está preocupada com o cabelo da boneca, com o vestido ou mesmo com uma febre ou uma dor de barriga. Ela se preocupa, principalmente, com uma aparente ameaça de morte, envenenamento, maus-tratos - preocupações que parecem estar além de sua idade psíquica e física, mas com as quais ela sente que já deve se preocupar.

Percebemos que Lorena, para certas coisas, é uma criança - por exemplo, em relação ao programa curricular de matemática, que ela, mesmo aos dez anos, tem dificuldade de compreender. Para outras coisas, ela já é uma mocinha, com necessidade e receio de lidar com a proximidade da menarca.

Felizmente, Lorena pôde contar com Bárbara, uma vez por semana, durante um ano. A aluna foi ouvida e acolhida constantemente, podendo usufruir da convergência entre representações do temor em relação ao corpo, a ameaça propriamente sentida e o *holding* necessário. A busca de experiências com essa convergência é uma das finalidades da terapia psicanalítica, pois a convergência é propícia à ab-reação de experiências traumáticas, sejam provindas de fantasias ou de intrusões ambientais. A convergência possibilita a ressignificação da experiência em seu ponto fantasístico, no que se refere ao acolhimento da dependência e à falha ambiental ou mesmo somática.

O viés fundamental deste caso, sobre o relacionamento entre Bárbara e Lorena, é o do *holding* fornecido à garota nos diferentes cenários, em meio às diferentes comunicações. A bolsista soube falar com uma criança quando Lorena trazia, para o vínculo, uma criança. Soube também ser a colega confidente da garota quando essa agia como pré-adolescente, permanecendo disponível durante suas comunicações. Em outras palavras, Bárbara soube acolher os diferentes estádios de dependência, e soube corresponder à demanda emocional da aluna, sem exigir que ela demonstrasse a mesma capacidade emocional para lidar com os diferentes conteúdos e dilemas. A bolsista se abriu à verdadeira natureza humana, para o fato de que o amadurecimento envolve idas e vindas, avanços e retrocessos, aproximação e distanciamento de conteúdos psíquicos inconscientes primitivos e a experimentação de posições subjetivas conquistadas em meio ao amadurecimento.

*O self se reconhece essencialmente nos olhos e na expressão facial da mãe e no espelho que pode vir a representar o rosto da mãe. O self acaba por chegar a um relacionamento significativo entre a criança e o soma das*

identificações que (após suficiente incorporação e introjeção de representações mentais) se organizam sob a forma de uma realidade psíquica interna viva. O relacionamento entre o menino ou a menina e suas próprias organizações psíquicas internas se modificam de acordo com as expectativas apresentadas pelo pai e pela mãe e por aqueles que se tornaram importantes na vida externa do indivíduo. São o *self* e a vida do *self* que, sozinhos, fazem sentido da ação ou do viver desde o ponto de vista do indivíduo que cresceu até ali e está continuando a crescer, da dependência e da imaturidade para a dependência e a capacidade de identificar-se com objetos amorosos maduros, sem perda da identidade individual (WINNICOTT, 1994, p.210).

O autor afirma ainda que, na pré-adolescência, é importante manter aberto o caminho de volta para a dependência, diante das “vastas implicações do novo e rápido avanço em termos de nossa necessidade de encontrar e enfrentar o mundo” (WINNICOTT, 1994, p. 203), que passa a ser visto de uma nova forma.

A graduanda esteve com a aluna de modo terapêutico, não sendo intrusiva, acolhendo-a e proporcionando-lhe espaço para criar e encontrar o verdadeiro *self*, pois a aluna podia se expressar espontaneamente, num relacionamento que acolhia os seus diferentes gestos, desde os mais imaturos aos mais amadurecidos.

Percebi que, durante os encontros, a garota percorreu um caminho em direção à maturidade emocional, e que a área para ‘o brincar’ foi fundamental. Nela, Lorena encontrou material, tempo, espaço e escuta para transitar entre a percepção de que sua ansiedade não era algo seu e o reconhecimento de que o problema enfrentado era realmente seu, encontrando a si mesma.

A capacidade de buscar a independência pode ser verificada também em sua postura diante das tarefas de matemática, uma vez que, nos dois últimos encontros, Lorena foi capaz de se envolver com os exercícios e comemorar quando, sozinha, conseguiu resolver um pequeno problema. Ela também, pela primeira vez, inseriu-se na mesma brincadeira das outras meninas e não trouxe mais os conteúdos de maus tratos com bebês. Ela até imaginava que o bebê seria alimentado com leite, indicando que o fato de alguém acolher suas dores físicas e psíquicas pode ter lhe aberto possibilidades de se relacionar e estar em contato com o verdadeiro *self*.

Neste caso, reconheço o objetivo deste trabalho: desvelar o modo como os adultos se posicionam diante das crianças e pré-adolescentes na instituição escolar, quando os alunos deixam transparecer, mesmo que silenciosamente, conteúdos psíquicos que os

angustiam, causando o estranhamento de si a si mesmo e, conseqüentemente, fazendo-os agir de modo confuso e incoerente. É importante propiciar tempo e espaço para que os alunos possam dizer o que se passa com eles, sem lhes lançar um olhar moral, com disposição a escutá-los e a acolher-los de acordo com suas necessidades emocionais.

### ***Comentário***

A bolsista provê *handling* (manejo/manuseio), repetidas vezes, às necessidades físicas e psíquicas de Lucas. No parágrafo acima, fica evidente o modo como embala a criança, oferecendo o tempo e o espaço necessários para brincar com os brinquedos que ele escolheu, e o faz sem irritar a criança. A provisão suficientemente boa de Francieli a Lucas é o produto de um olhar concatenado com o mundo interno do garoto, com seus gestos, suas queixas, seus anseios. A graduanda se preocupa com as manifestações psíquicas do aluno, e se comunica de acordo com as necessidades dele. O aluno, ao receber as comunicações, percebe-as como profundamente significativas.

Quando o bom relacionamento é vivenciado diversas vezes, suas características são internalizadas. Assim, a capacidade da bolsista de olhar para o aluno e enxergar suas necessidades, somada ao cuidado e ao efeito do cuidado em si, promove integrações no mundo interno de Lucas. O garoto, assim, começa a utilizar, de modo mais criativo e especializado, o tempo e os objetos, mantendo-se concentrado por mais tempo. Em outras palavras, primeiro foi necessário que ele recebesse atenção para que, então, pudesse dar atenção mais organizada e especializada às pessoas e coisas. É possível que a dificuldade em enxergar o que está escrito na lousa seja decorrente, também, da dificuldade de se manter concentrado.

Acredito que os baús promoviam *holding* ou sustentação à esperança de Lucas de encontrar e desenvolver o próprio *self*, o verdadeiro *self*. Lucas os sentiu como objetos bons, associados a algo significativo ao seu viver. Creio que, quando se cercava dos baús, o menino estava expressando simbolicamente o círculo benigno criado no momento de brincar.

### ***‘Gostaria de ser um fazendeiro’***

Lucas, oito anos, 3º ano do EF  
*Graduanda Francieli Dal Gallo*  
2012

#### **Resumo**

A criança foi aluno de um terceiro ano do ensino fundamental. A classe apresentava, em geral, bom desenvolvimento. No cotidiano da turma, Lucas apresentava dificuldades que saltavam aos olhos de qualquer observador. Ficava evidente que os cuidados que um adulto deveria ter com a higiene do garoto eram negligenciados. Em sala de aula, a criança apresentava dificuldade de manter a atenção e a concentração nas tarefas escolares e, além disso, era frequentemente tratado com indiferença pelos colegas. Ao longo do acompanhamento, o aluno conseguiu criar vínculos afetivos significativos com a bolsista, professores e colegas, além disso, desenvolveu a capacidade de manter-se atento e concentrado e vindo-a-ser capaz de acompanhar a aprendizagem escolar.

#### **Primeiro relato, 30 de março**

O aluno Lucas foi acompanhado durante todo o ano de 2012 pela bolsista Franciele. Desde a primeira observação, os alunos da sala de Lucas reclamavam de que o garoto sempre pedia aos outros que fizessem tudo por ele. Assim como Simone e Júlio, Lucas era aluno da professora Sandra.

No primeiro dia de observação, Pablielly, colega de classe de Lucas, aproximou-se de Franciele para perguntar o que era uma jangada. Logo que ouviu a resposta olhou para Lucas, que também estava próximo, e disse: *“Não faz nada”*. Nesse momento, muitos outros disseram a mesma coisa. *“Fiquei curiosa para saber o que era esse “nada” e fui dar uma olhadinha no caderno dele e, realmente, não havia uma linha copiada, mas alguns desenhos de outros meninos, folhas amassadas e rasgadas”*. O garoto também não tinha estojo com lápis, borracha, apontador ou lápis de cor.

Logo em seguida, quando Franciele começou a colar as folhas de atividades amassadas no caderno de Lucas, a professora se aproximou e perguntou se ela estava

conseguindo “*dar um jeito*” e, nessa hora, Lucas lhe pediu uma pasta para guardar as folhas.

O Lucas é visto como alguém que atrapalha e, em decorrência disso, os colegas de classe nunca querem compor grupos com ele. Outro colega de classe, Kevin, também reclama a todo o momento, dizendo que Lucas não faz a lição. Mesmo não fazendo a lição, Lucas participa das aulas, responde às perguntas da professora e de colegas e pouco conversa com Kevin. O que deve incomodar os alunos é a falta de comprometimento do garoto em copiar as tarefas.

### **Segundo relato, 13 de abril**

Francieli foi recebida por Lucas com abraços. Passado algum tempo teve início o brincar, mas Lucas não conseguia brincar. O garoto escolheu um brinquedo do baú e o investigou rapidamente, mas não brincou em nenhum momento: “*Ele trocou de brinquedos muitas vezes e tentou inserir-se em todos os grupos, mas nenhum o aceitou*”. Em um momento, o garoto manifestou vontade de brincar com o conjunto de ferramentas e falou com Francieli, que conseguiu convencer o grupo que estava ocupando os brinquedos a deixar Lucas participar. Mesmo com muita relutância, um dos garotos permitiu que o menino entrasse na brincadeira, mas com a condição de que não tocasse nos brinquedos. “*Percebi que o grupo não queria de modo algum a presença de Lucas e para não forçar a inclusão e melhor observar, não fiquei por perto muito tempo. Aconteceu que logo Lucas estava novamente circulando pela sala e sendo rejeitado novamente pelos grupos*”.

Após o brincar, durante as aulas, o aluno sentava-se sempre próximo à Franciele e mostrava-se sorridente e animado. Em muitas ocasiões queixava-se da ausência de um irmãozinho menor, ao que tudo indica, separado de Lucas precocemente. Lucas dizia que a saudade do irmão o levava a não querer fazer as tarefas. O garoto estava sempre com roupas sujas e tinha sempre um machucado na face.

Muitas vezes, Francieli perguntou a Lucas como se machucara e ele nem se dava conta de que estava com um machucado. “*A total falta de noção corporal me faz acreditar que Lucas ainda não desenvolveu a percepção do próprio corpo*”.

### **Terceiro relato, 20 de abril**

Durante o brincar, Lucas foi aceito no grupo de Matheus. Permaneceu longo tempo inserido neste grupo, envolvido com as ferramentas, e demonstrou bastante satisfação com isso. Em determinado momento, circulou pela sala e observou as outras brincadeiras.

Quando Francieli mandou as crianças guardarem os brinquedos, Júlio resistiu bastante à ordem. Lucas estava bastante concentrado na tarefa de guardar os brinquedos e se irritou com a demora de Júlio. Em decorrência disso, ambos brigaram e se agrediram fisicamente, então, a professora interveio e os repreendeu. *“Lucas chorou, ele estava tão irritado e tão sensível que não conseguia se controlar”*.

Após o brincar, Francieli percebeu que Lucas não enxergava bem o conteúdo da lousa. O garoto se esforçava para demonstrar a ela que conseguia fazer a atividade e, nesse contexto, ela percebeu que ele precisava ir até a lousa para saber o que estava escrito. Em conversa com a professora, descobriu que a mãe não tinha tomado as providências necessárias em relação a essa dificuldade do filho.

### **Quarto relato, 27 de abril**

Durante a aula, Lucas solicitou a presença de Francieli, mas não pediu ajuda para fazer as tarefas, e ao lado dela ele as fazia sozinho. Na hora de brincar, ele não brincou muito, *“ficou a maior parte do tempo fazendo atividades com a professora, quando brincou não se manteve muito concentrado e trocou de grupos e brincadeiras toda a hora”*.

Após o brincar, as aulas que se seguiram foram tranquilas, Francieli conversou bastante com Lucas: *“Contei a ele que eu sempre faço exame de vista e o assunto pareceu interessante. Ele perguntou se tinha um colírio, eu disse que sim e que ardia muito os olhos, mas que eu era muito corajosa e com isso o médico sempre conseguia me ajudar”*. Francieli contou que seu olho não coçava mais, não ficava irritado e ela estava conseguindo enxergar bem. O menino não disse nada, mas ficou prestando bastante atenção. Neste dia,

estava com olheiras enormes e faltava uma parte da barra da blusa, além da sujeira de sempre.

#### **Quinto relato, 04 de maio**

Durante o brincar, o garoto não brincou com nada e com ninguém. O garoto disse que ninguém o aceitara para brincar junto e estava visivelmente desanimado. Francieli lhe perguntou do que ele gostaria de brincar e ele respondeu que queria brincar de carrinho: *“Fui com ele até um grupo e perguntei se alguém tinha um carrinho sobrando para o Lucas brincar. Ninguém quis dividir os carrinhos. Insisti mais um pouco até que cederam”*; mas Lucas não queria apenas um carrinho, ele queria brincar de carrinho com os meninos. Apesar da resistência, ele conseguiu entrar na brincadeira e permanecer até a hora de guardar os brinquedos.

#### **Sexto relato, 11 de maio**

Lucas se envolveu com os brinquedos somente nos momentos finais do momento de brincar, e, juntamente com a professora Sandra, construiu uma pista para carrinhos com o engenheirinho. O garoto tinha uma preocupação constante com os brinquedos, com respeito à organização necessária para o momento do brincar e com o horário de guardar os brinquedos. Demonstrava que o momento do brincar era muito importante para ele.

Após o brincar, Francieli ajudou Isabelli e Simone numa atividade de caligrafia, mas, nesse momento, Lucas e Júlio brigaram por uma cadeira ao lado delas: *“Lucas foi muito rude, impaciente e tentava a todo custo tirar violentamente Júlio da cadeira. Eu disse para que ele pegasse outra cadeira, ele disse que já tinha pegado aquela, o que era verdade”*.

Mesmo depois de Francieli dizer a Lucas que pedisse licença a Júlio, o garoto continuou empurrando. Ela insistiu que pedisse licença e disse que, se o fizesse, o garoto deixaria que ele se sentasse. Júlio fez com a cabeça o gesto de que concordava, mas Lucas não quis pedir licença e balançava a cabeça negativamente, olhando para baixo. *“Cheguei bem perto do Lucas, o que para mim foi um pouco difícil, pois nesse dia o menino estava*

*cheirando muito mal (estava muito sujo e parecia que não havia feito nenhum tipo de higiene, além de ter um novo machucado na face) e conversei bem baixinho com ele”. O garoto ficou bem calmo em nossa conversa, mas ainda assim não pediu licença. Quando deu o horário de sair da classe para ir embora, Júlio e Lucas se levantaram ao mesmo tempo e acabaram trombando um com o outro. “Lucas imediatamente pediu desculpas e pareceu estar com um olhar muito sincero. Júlio o desculpou e assim todos nós fomos embora sabendo que na próxima semana não nos veríamos, devido à greve”.*

### **Sétimo relato, 15 de junho**

Mais uma vez, o menino estava cheirando muito mal, sua roupa estava imunda e seus olhos vermelhos com os arredores (pele) também extremamente avermelhados, inchados e “assados de tanto esfregar”. “A aparência de Lucas me angustia, pois deixa evidente a falta de cuidados que tem”. Nessa sexta, o garoto levou uma caixa de lápis de cor (doze unidades) e ficou durante todo o tempo de aula pintando desenhos de super-heróis. Isso incomodou diversas crianças e para todas ele dizia que os tinha imprimido numa *lan-house*, perto de sua casa. Mais tarde, ele disse para Francieli que fora a professora quem tinha imprimido os desenhos e lhe dado, mas que não era para falar para ninguém. Ele também não quis fazer a avaliação de Matemática; a professora pediu para que ele respondesse e Francieli escrevesse em seu lugar, e assim fizeram. “Ao chegar à metade dos probleminhas da avaliação, Lucas tomou-me o lápis da mão e passou a montar as continhas com o auxílio dos meus dedos nas resoluções. Ele acertou tudo”.

Durante o brincar, Lucas ficou encantado com o boneco Max Steell. Brincou o tempo todo com ele e com alguns carrinhos, sozinho. Quis levar o brinquedo para casa, ao que Francieli respondeu que não poderia, pois outras crianças da escola também queriam brincar com ele.

É possível observar que a bolsista estava sendo um ego auxiliar, através das comunicações acolhedoras e de uma atenção às necessidades do garoto que eram características de um cuidado suficientemente bom. O aluno passou a notar detalhes, a realizar a tarefa e a se interessar pelos brinquedos. Assim, estava se desenvolvendo um sentimento de esperança pelo vir-a-ser.

### **Oitavo relato, 17 de agosto**

Lucas brincou tranquilo com o boneco Max Steel. Convidou Júlio para brincar com ele, mas o colega recusou-se. *“Lucas pareceu desapontado, está sempre sendo desprezado pelos colegas, como eu estava próxima, ele olhou para mim e eu tentei intervir”*. Francieli disse a Júlio que seria bacana se os dois brincassem juntos, já que os dois estavam, até então, brincando sozinhos. Júlio continuou negando.

*Então aconteceu algo muito interessante: Lucas continuou insistindo com o colega e acrescentou “Vai, Júlio, vamos brincar juntos... Vai... Olha eu, eu sou este daqui (o boneco). E, daí, eu cheguei na cidade (pôs o boneco em cima do caminhão) e você corre atrás de mim...” Surpreendi-me com esse início de narrativa que Lucas elaborou, pena que não houve continuidade porque Júlio continuou querendo brincar sozinho.*

A capacidade de realizar narrativas é uma das condições subjetivas primordiais para a manifestação do brincar. Assistimos, então, nesse gesto espontâneo da criança um avanço no desenvolvimento de seus processos de maturação. Especificamente, na capacidade de encadear ideias de modo coerente na tentativa de estabelecer uma comunicação significativa com o outro, em outras palavras, de usufruir criativamente da simbolização.

### **Nono relato, 24 de agosto**

Durante o brincar, Lucas, após ir ao baú, sentou-se em seu lugar de cabeça baixa e pegou o caderno. Francieli, então, percebeu que o Max Steel não estava no baú e, rapidamente, foi até a biblioteca, encontrou-o em outro baú e o levou para a sala de aula. *“Ao retornar para a sala de aula entreguei o boneco para o Lucas, que prontamente começou sua brincadeira”*. A atitude da bolsista é dotada de *holding*, uma vez que torna o ambiente propício à continuidade da manifestação do impulso criativo. Isso ocorre porque

foi observada e atendida o gesto espontâneo da criança, ou seja, o desejo de brincar com o Max Steel.

O garoto surpreendeu a bolsista, pois, pela primeira vez, conseguiu companhia para brincar: brincou com Adriano. Os garotos criaram uma narrativa que consistia em uma disputa de dois bonecos por uma boneca. Ficaram durante todo o brincar envolvidos com a situação criada. Nesse dia, Lucas estava na primeira aula, banho tomado, com roupas limpas e sem machucados na face. *“Creio que essa “preparação” possibilitou não só o desenvolvimento da narrativa criada pelos dois meninos, mas também ajudou aos colegas a tolerarem mais o Lucas e o convidarem para atividades no intervalo e na sala de aula”*. Realmente, o cuidado com físico é primordialmente à integração psíquica. O ambiente de *holding* envolve o cuidado suficientemente bom com o físico e o psíquico.

Após o brincar, a professora solicitou que as crianças relatassem por escrito o seu brincar. Lucas foi auxiliado por Francieli na produção de seu trabalho, ele dizia o que gostaria de escrever e a moça escrevia. *“Lucas fez uma boa narrativa e sorriu muito ao lembrar-se do que, como e com quem havia brincado. Por fim, disse: foi um brincar feliz”*.

A atividade seguinte foi referente à tabuada, o que despertou em Lucas um grande interesse. Ele se manteve muito concentrado na aula. Essa capacidade de concentração é decorrente da condição de integração psíquica, do fato de ter concatenado o potencial psíquico e o identificado como si mesmo. Em estado integrado ele consegue realizar algo, a tarefa.

### **Décimo relato, 31 de agosto**

Júlio agrediu Lucas, arrancou-lhe um tufo de cabelo. Júlio ficou de castigo e insistiu em não pedir desculpas. *“Lucas pareceu não sofrer muito com a agressão de Júlio, talvez porque estivesse habituado às agressões dos colegas. Inicialmente, depois do Brincar, pediu para a professora deixá-lo colocar a carteira ao lado de fora da sala e lá realizou suas tarefas”*. Procurou Francieli algumas vezes para dar ideias sobre seus desenhos. Depois que ficou um tempo fora da sala, sentou-se novamente ao lado dela, após muita hesitação. Essa passividade de Lucas envolve a fragilidade na condição de personalização do ego. Á conquista da percepção de uma membrana limitadora que

delimita a morada do ‘eu’, da psique e do soma. Em estado personalizado, o sujeito reagiria de modo a proteger-se.

Lucas foi para a escola com parte da higiene feita. Apareceu com o rosto sujo, mas com a camiseta limpa. Não estava machucado, tinha apenas algumas manchas brancas nas bochechas. Quando indagado sobre elas, disse: “*é a micose que sarou*”.

Lucas gosta de super-heróis, tanto que nas aulas de informática só usa jogos relacionados a eles. Desde que encontrou o Max Steel, só brinca com ele. No brincar, fez um time do Max Steel.

Como é característico dos processos de maturação, que envolvem avanços e retrocessos, Lucas, apesar de ter estado frágil diante do colega Júlio, conforme relato do episódio acima, no *momento de brincar*, encontrou espaço e tempo para viver e fruir do estado de integração, algo que pode ser constatado ao criar um time para o Max Steel. Um time simboliza a organização de uma civilização, uma tradição cultural. Ao imaginar um time, o garoto está projetando a própria organização psíquica, um modo egóico de operar. Assim, indica que, enquanto brinca, suas potencialidades psíquicas encontram um espaço para organizarem-se e amadurecerem de modo positivo. Conforme Winnicott (1983), na saúde, o indivíduo tende a identificar a cultura e as tradições com o seu próprio mundo interno.

Lucas brincou com Júlio e Endrick com o Forte Apache. “*Ao descobrir os índios e os homens a cavalo recolheu-os e foi para o canto oposto da sala. Lá separou os bonecos a cavalo e os Power Rangers (que pegou junto com o Max Steel)*”. Disse a Francieli que eles eram do time do Max Steel e que os índios tinham invadido seu território. *Narrou* a criação de dois times, o do Max Steel e o dos índios, e ambos lutavam, um contra o outro. Brincou durante todo o tempo com esses times. Em alguns momentos, deitou-se no chão, em outros ficou sentado apoiando a cabeça nas mãos. Durante toda a brincadeira, balbuciava o que ocorria entre os brinquedos e não se incomodava quando algum dos meninos que brincavam de cachorro esbarrava na brincadeira dele.

*Parecia que Lucas não estava na Terra. Ele estava numa tranquilidade, numa calma que até houve um momento em que eu pensei que ele não mais estava na sala e perguntei bem alto: “Cadê o Lucas?”, e todos*

*responderam: “Ah, ele está ali, ali oh” - mas ele mesmo não respondeu onde ele estava, ele nem ao menos me escutou.*

Conforme Green (2013) o brincar

[...] é um movimento de interioridade tão profundo quanto o sonho, [...] feito de retalhos, um produto de rearranjo de ambos os elementos de realidade interna e externa. O brincar é uma manifestação da mente que acredito ser o resultado de desfazer as partes pertencentes à realidade, no intuito de recombina-las e criar uma existência potencial (GREEN, 2013, p 48).

Na hora de guardar os brinquedos, Lucas, como de costume, guardou aqueles com os quais estava brincando e, em seguida, segurou a tampa do baú para que não corresse o risco de cair na cabeça de algum colega. Depois de fechar o baú, gritou bem alto: *“Alguém está com algum brinquedo dos baús?”* Como ninguém estava, ajudou a levar o baú à biblioteca. *“Levei os baús para a biblioteca, lá conferi e reorganizei os brinquedos sem que Lucas visse, para que não ficasse chateado (pois ele os organizara na sala)”*.

### **Décimo primeiro relato, 21 de setembro**

Durante o brincar, Lucas e Kevin<sup>15</sup> iniciaram uma brincadeira juntos. Aquilo não me surpreendeu, porque notei que os dois meninos ficaram, durante a aula, sentados em dupla (o que é ao mesmo tempo de surpreender, uma vez que Lucas raramente consegue fazer parte de algum grupo).

Durante o brincar, Lucas brincou com o Max Steel e Kevin com animais grandes, de fazenda. Kevin criou um cenário e os dois meninos narraram uma história na qual o Max Steel era, ao mesmo tempo, um fazendeiro e um super-herói. Perto do final do horário de brincar, Lucas procurou Francieli e lhe disse: *“Pro... Sabe o Max Steel?! Então, ele tem dupla identidade”*.

---

<sup>15</sup> O mesmo amigo que não suportava ficar perto de Lucas no início do projeto.

*Eu perguntei a ele o que era dupla identidade e a resposta foi a seguinte: é assim, pro: o Max Steel salva o mundo, mas ninguém pode saber quem ele é ... Daí assim, ele tem que viver disfarçado como gente normal. Daí ele tem a fazenda, que é essa daqui, e daí ele cuida da fazenda né, ele é fazendeiro também né... Entendeu? Ele monta no cavalo, olha aqui (me mostra o boneco no cavalo). Daí, quando ele precisa salvar o mundo ele sai da fazenda, mas a fazenda ainda é dele ... Quando ele é fazendeiro ele é uma pessoa normal, né...*

### **Comentário**

Winnicott (1975), ao referir-se à espera pela evolução da transferência que surgia da confiança crescente de seus pacientes em sua técnica e no cenário psicanalítico, afirmou que considerava fundamental dar tempo e espaço para o paciente usufruir da transferência, evitando, assim, romper a transferência através de interpretações. No contexto da transferência, ao fornecer provisões ambientais às necessidades egoicas dos pacientes (*holding*), verificou que, após algum tempo, muitos pacientes falavam objetivamente a respeito de seus conflitos, ou seja, encontravam-se a si mesmos.

Lucas podia usufruir de uma transferência que parecia tê-lo levado à capacidade de brincar e narrar, ou seja, ao enriquecimento de seu espaço potencial, de um espaço para a criação de um relacionamento entre o mundo externo e o interno. Lucas ainda estava longe da objetividade a respeito de si mesmo, mas acredito que tenha se aproximado da formulação de uma questão fundamental a respeito de si mesmo, ou seja, parecia estar se perguntando: “Posso ser uma pessoa normal, comum, e ser também dotado de recursos poderosos capazes de me salvar?” Tudo indicava que Lucas se sentia desprovido de condições para lidar com grandes problemas da vida. A experiência na transferência com a graduanda, somada à experiência do brincar, foi o que o levou a vislumbrar a possibilidade de introjetar esses recursos poderosos, de se identificar com eles e desenvolver recursos próprios.

Ao conseguir isso, o “ser normal” passa a ser algo maior do que ser “ordinário”, “desprovido de recursos”. Passa a ser uma experiência de caber em si, de sentimento de unidade, de uma vida “normal – integrada, satisfatória”. Isso o leva a pensar: “Olha, eu

também posso ser normal”.

Essa frase chamou-me bastante a atenção, porque parecia que o garoto estava querendo dizer: “olha, eu também posso ser normal”. Posso ser o super-herói que precisa lidar com tarefas difíceis, como a falta de cuidado comigo mesmo, a dificuldade com o registro da tarefa” - que não fica claro se é devida ao problema para enxergar a lousa, à dificuldade em concentrar-se em algo ou às duas coisas.

Winnicott (1975) apresenta uma sequência que envolve de modo linear a experiência com o outro suficientemente bom, o surgimento da confiança, o relaxamento propício à atividade criativa que ocasiona a manifestação do brincar e a consequente possibilidade de formação de uma base interna e externa sustentadora do verdadeiro *self*. Acredito que isso possa contribuir enormemente para a compreensão de Lucas. A sequência é a exposta abaixo.

- (A) Relaxamento em condições de confiança baseada na experiência;
- (B) Atividade criativa, física e mental manifestada na brincadeira;
- (C) A soma dessas experiências formando a base do sentimento do eu (*self*). (WINNICOTT, 1975, p. 83).

Apesar de Lucas ter aproveitado bastante o brincar e ter agido de forma tranquila, em uma parte do tempo ele perturbou a brincadeira dos colegas. Em decorrência disso, Kevin, em um momento, parou de brincar com ele. Muitas crianças reclamaram, dizendo que o Lucas estava atrapalhando todo o mundo. Francieli, a bolsista, várias vezes, chamou Lucas à atenção, deu-lhe uma bronca. O menino levou um choque, ficou com os olhos arregalados e boca aberta: “*Pedi que ficasse sentado até que todos guardassem os brinquedos (faltavam apenas 5 minutos para guardar)*”.

*Na hora em que pedi para as crianças guardarem os brinquedos, ele se levantou e começou, como de costume, a “fiscalizar” os colegas. Percebo que para ele é muito importante cuidar para que os brinquedos sejam devolvidos para os baús. Ele não demonstrou de modo algum ter ficado bronqueado comigo, apesar de em nenhum momento da aula (nem antes, nem depois) ter se sentado ao meu lado. Porém, a carteira que ocupei*

*durante a manhã foi cuidadosamente preparada para mim por ele, cuidando para que eu estivesse próxima.*

### **Décimo terceiro relato, 05 de outubro**

A bolsista relatou que Lucas continuava surpreendendo-a. Durante a permanência na sala de informática, chamou-a para que visse o que ele estava jogando e “[...] *quando bati os olhos nele, percebi que, mais uma vez, ele havia tomado banho para ir para a escola e, mais que isso, estava de calça jeans, botas e uma camisa de manga longa toda estampada de xadrez verde*”.

Continuou contando: “[...] *logo me lembrou a brincadeira em que ele me disse que o Max Steel tinha dupla identidade: super-herói e fazendeiro*”. Mesmo estando o menino com roupas aparentemente novas e de banho tomado, a bolsista percebeu na sala de aula, antes do brincar, que ele não tinha feito a higiene bucal e que debaixo da roupa xadrez, ele vestia o uniforme da escola todo sujo e manchado de tinta.

Após o brincar, durante a aula, Lucas voltou a querer sentar perto de Francieli, a qual lhe pediu que copiasse o cabeçalho. Francieli disse que iria copiar o cabeçalho também, em seu caderno. Enquanto ela copiou a metade do cabeçalho, Lucas só havia escrito o nome da cidade. “*Perguntei ao garoto se ele gostaria de terminar meu cabeçalho colocando quantos meninos e meninas estavam presentes e quantas crianças haviam faltado. Ele disse que sim; trocamos de caderno e ele ficou orgulhoso em escrever a continuação do meu cabeçalho*”.

No Brincar, Lucas brincou novamente com o Max Steel. Sentou-se perto do baú e lá brincou, ora com os brinquedos dentro do baú, ora com eles do lado de fora. Brincou sozinho.

*Quando eu pedi para que as crianças guardassem os brinquedos, me aproximei de Lucas para saber do que ele esteve brincando. Nesse momento, vi que tinha três Barbies junto ao Max Steel. Duas estavam sem roupas e, em uma, o menino estava vestindo as roupas. Perguntei o que havia acontecido com as Barbies, Lucas respondeu que “o Max Steel tirou as roupas delas”. Eu perguntei o porquê e ele disse que “não era*

*nada não”. Então, eu perguntei novamente e o menino respondeu que era “[...] para fazer assim, assim, assim, oh” e esfregou o Max Steel na Barbie pelada. Eu disse “aaaah entendi! De onde você tirou essa ideia?” Ele me respondeu dizendo que era coisa da cabeça dele. Mais uma vez o interroguei e disse “onde você viu isso?” e novamente ele respondeu: “é coisa da minha cabeça mesmo” e que não havia visto em lugar algum. Ele vestiu as bonecas, guardou-as e organizou os baús.*

A pedido da professora Manuela, as crianças fizeram cartões de aniversário para Francieli. Lucas ficou preocupado com a aparência do cartão: “[...] ele pintou tudo de azul e foi o cartão mais caprichado. Eu lhe disse que tinha gostado muito. Percebi que ele foi a única criança que mencionou o brincar no meu cartão de aniversário”.

#### **Décimo quarto relato, 26 de outubro**

Lucas disse a Francieli que tinha ido à psicóloga. Como de costume, brincou com o Max Steel, escolheu também bonecos do Power Ranger. Circulou bastante pela sala olhando a brincadeira dos colegas e procurando um lugar para se sentar. Finalmente, encontrou um lugar, sentou-se entre os dois baús. No espaço entre os dois baús, o menino reuniu os brinquedos do projeto junto com brinquedos que havia levado e ficou manipulando-os, aparentemente, sem narrativa alguma. “Acabei por não insistir para que guardasse seus brinquedos porque percebi que foi só com eles que o menino aquietou-se e iniciou o Brincar”.

#### **Comentário**

A bolsista provê *handling* (manejo/manuseio), repetidas vezes, às necessidades físicas e psíquicas de Lucas. No parágrafo acima, fica evidente o modo como embala a criança, oferecendo o tempo e o espaço necessários para brincar com os brinquedos que ele escolheu, e o faz sem irritar a criança. A provisão suficientemente boa de Francieli a Lucas é o produto de um olhar concatenado com o mundo interno do garoto, com seus gestos,

suas queixas, seus anseios. A graduanda se preocupa com as manifestações psíquicas do aluno, e se comunica de acordo com as necessidades dele. O aluno, ao receber as comunicações, percebe-as como profundamente significativas.

Quando o bom relacionamento é vivenciado diversas vezes, suas características são internalizadas. Assim, a capacidade da bolsista de olhar para o aluno e enxergar suas necessidades, somada ao cuidado e ao efeito do cuidado em si, promove integrações no mundo interno de Lucas. O garoto, assim, começa a utilizar, de modo mais criativo e especializado, o tempo e os objetos, mantendo-se concentrado por mais tempo. Em outras palavras, primeiro foi necessário que ele recebesse atenção para que, então, pudesse dar atenção mais organizada e especializada às pessoas e coisas. É possível que a dificuldade em enxergar o que está escrito na lousa seja decorrente, também, da dificuldade de se manter concentrado.

Acredito que os baús promoviam *holding* ou sustentação à esperança de Lucas de encontrar e desenvolver o próprio *self*, o verdadeiro *self*. Lucas os sentiu como objetos bons, associados a algo significativo ao seu viver. Creio que, quando se cercava dos baús, o menino estava expressando simbolicamente o círculo benigno criado no momento de brincar.

Francieli percebeu que utilizar os baús estava sendo fundamental para que Lucas pudesse realizar narrativas sobre sua experiência pessoal. Logo em seguida, em meio a um impasse com o colega Júlio, disse que precisava dos dois baús para brincar, “[...] *porque o Max Steel precisa saltar de um baú para o outro*”. Francieli explicou a Lucas que deveriam ter um pouco mais de paciência com Júlio, “*que o brincar para o colega era tão importante quanto para ele e que se ficássemos bravos com as atitudes dos colegas, nós pouco aproveitaríamos as oportunidades legais que aparecessem em nossa vida, como o Momento do Brincar*”. Lucas, mesmo emburrado, voltou a pegar os brinquedos, voltou para o mesmo lugar de antes, uma vez que Júlio já não estava lá; mas não voltou a brincar, apenas organizou os bonecos em fila e ficou fazendo isso até o fim da atividade.

## **Comentário**

Acredito que os baús estavam provendo *holding* ou sustentação à esperança de Lucas de encontrar e desenvolver o próprio *self*, o verdadeiro *self*. Eles foram sentidos como objetos bons e associados a algo que estava dando um significado importante ao seu viver. Creio que quando se posicionava de modo a ficar cercado pelos baús o menino estava expressando simbolicamente o círculo benigno criado no momento de brincar.

Depois do brincar, conversaram sobre estar indo à psicóloga. *“E aí, Lucas, e a psicóloga?! – ele apontou para os próprios olhos. Então, eu perguntei se ele havia ido também ao oftalmologista, ele disse que não, que tinha ido à psicóloga”*. Disse que não sabia por que estava indo e que lá não conversa muito, que a psicóloga era legal.

A professora disse a Francieli que Lucas fora procurar a psicóloga por indicação sua à mãe dele, em decorrência do fato de arranjar muitas brigas na escola e terminar apanhando muito por isso. Manuela contou também que, durante o ano, tivera pequenas conversas com a mãe do menino, a fim de orientá-la sobre a higiene da criança, que a mãe vinha se esforçando e o garoto vinha mais limpinho para a escola.

## **Décimo quinto relato, 09 de novembro**

Após o período de aulas, já na saída, Francieli conheceu a mãe de Lucas: *“Vi que uma mulher com características faciais semelhantes às de Lucas veio buscá-lo. A julgar pela aparência, principalmente pelos cabelos brancos, pensei que a mulher fosse sua avó”*. Caminharam juntos pela rua em direção ao ponto de ônibus e, então, Lucas disse: *“Mãe, a senhora demorou”*. *“Eu impactei com essa frase, porque não esperava que sua mãe aparentasse idade e porque o menino parecia um outro Lucas com ela: falando baixinho, com polidez, ao contrário de como trata os colegas”*.

## Décimo sexto relato, 23 de novembro

Na sala de informática, Lucas permaneceu concentrado em um jogo o tempo todo. Na sala de aula, sentou-se ao lado de Francieli e Kevin sentou-se ao lado de Lucas. *“Percebo que Kevin e Lucas estão muito próximos, tornaram-se amigos não só no brincar, mas também fora dele”*.

Lucas não gostava de fazer cópia, mas conseguia ler e solucionar problemas de matemática, seus problemas estavam sempre corretos. O garoto tinha habilidade com atividades matemáticas e orais.

Durante o brincar, foi o primeiro a escolher um brinquedo no baú; além do Max Steel, pegou um caminhão e um pote com brinquedos diversos. O garoto não gostou quando solicitado a escolher, dentre aqueles brinquedos, apenas um, para não faltar brinquedo para os outros colegas. O garoto *“ficou muito bravo e indignado: pegou suas coisas, guardou-as na mochila, fechou-a e foi sentar-se ao lado de David, fora da sala”*. Depois que as crianças iniciaram o brincar,

*[...] aproximei-me dos dois meninos e falei para Lucas que iria lhe explicar o motivo pelo qual ele não poderia pegar tantos brinquedos de uma vez. Ele me ouviu atentamente falar que este era o jeito mais justo de todos terem a chance de brincar com um brinquedo que tinham vontade de brincar e lembrei-o de que quando ele ficava sem opções para escolher, ficava bastante chateado. Disse que ele não precisava ficar bravo, se ele quisesse, poderia tentar brincar com o grupo que estava utilizando os outros brinquedos que ele havia pegado. Também lhe disse que, se ele ficasse fora da sala, ele estaria desperdiçando o tempo para Brincar que ele tanto gostava, que o seu boneco ainda estava lá dentro do baú e que, se ele quisesse, ainda dava tempo de brincar com ele. Na mesma hora, ele disse que não havia feito, mesmo, uma coisa legal e voltou para a sala para brincar com o Max Steel.*

Brincou um pouco com o boneco, mas durante a maior parte do tempo preferiu ficar com um livro do Cebolinha, folheando-o. Após o brincar, desenhou Cebolinha e “[...]”

*outros elementos da ilustração do livro, como uma árvore e um balanço com um menino embaixo da árvore, e tentou fazer camas (pois a história era sobre o Peter Cebolinha – Peter Pan)”*.

Durante o brincar, o garoto foi até o local onde estava sendo realizada a brincadeira de cabelereiro e, sozinho, quando as meninas donas do salão não estavam por perto, arrumou os cabelos: cortou, secou, fez chapinha e olhou no espelho.

*No momento da brincadeira, comentei que ele tinha ficado muito bonito, mas que ficou devendo um dinheirinho para a Jennifer e, na mesma hora, ele tirou o dinheiro invisível do bolso e entregou para mim, dando um sorriso, sem comentar nada. Foi bastante interessante observar Lucas brincar de cabeleireiro, porque mostrou que ele está percebendo seu corpo, mostrou que ele está preocupado com a aparência, fato que é possível identificarmos ao ver como o menino tem melhorado, cada vez mais, sua higiene pessoal.*

Próximo ao final da aula, Lucas pediu a Francieli que lesse para ele a história de Peter Cebolinha. *“Achei esse momento bastante meigo, pois à medida que eu lia a história, ele foi entrelaçando seu braço com o meu e encostou levemente a cabeça no meu braço, ficando muito, mas muito calmo, chegando a ir embora ainda nesse estado”*.

### **Comentário**

O modo como Lucas se porta diante de Francieli, dos brinquedos, do momento para ‘o brincar’, do baú, pode ser compreendido à luz do que Safra denomina de registro formativo da transferência. O sentido de formação não se refere a trazer de fora para dentro, mas de dentro para fora formas preexistentes, a memória do humano. O autor afirma que a transferência pode evocar “aquilo que dorme no outro, na memória não representada”. (SAFRA, 2008, vídeo aula). A memória do ser humano possui duas faces, uma representacional e outra não representacional. Safra (2008, vídeo-aula) expõe:

Nós temos uma dimensão da memória organizada pelas representações. Isso significa dizer que uma faceta da nossa memória é registro do vivido, temos sinais figurados, temos sinais linguísticos, que fazem referência ao que nós vivemos. Então, se eu evoco determinadas imagens, se eu evoco determinadas palavras, determinadas narrativas, eu evoco memória do vivido. Mas este é um dos registros da memória, a memória representacional, organizada por representações. No entanto, é importante reconhecer a memória que não é representada, uma memória que aparece no ser humano como um anseio de si mesmo, como pressentimento daquilo que se necessita. Falar da memória não representacional é assinalar que no fundo de cada ser humano dorme a saudade do não vivido.

Além disso, para o entendimento da interpretação que se pretende apresentar em relação aos relatos de Lucas, é importante sublinhar um registro fundamental da vida humana, que é a discriminação entre o ôntico e o ontológico. O ontológico refere-se ao que é universal no humano.

O ôntico refere-se a todo aquele campo da vida humana, articulado por meio do tempo e do espaço e que são passíveis da representação, é o registro do factual, daquilo que acontece no mundo dentro dos registros do tempo e do espaço. O ontológico faz referência àquela faceta da vida humana que não é possível de se articular pela representação e que acontece, embora não possa ser percebida, em meio aos eventos que ocorrem no tempo e no espaço. São experiências, são aspectos que estão para além do tempo e do espaço, são mesmo os fundamentos do humano. O ontológico faz referência ao originário, aqueles que são os pilares fundamentais da condição humana. (SAFRA, 2008, vídeo aula).

Ao longo do tempo, a psicanálise edificou-se não só com os efeitos causados no homem pelas representações do vivido, mas também com a memória do não vivido. De acordo com Safra (2008), a memória do vivido se remete ao desejo<sup>16</sup>, enquanto a memória

---

<sup>16</sup> Para Freud (2001), o desejo é o anseio por reviver as sensações vividas originariamente com a satisfação de uma necessidade; as sensações, bem como o objeto que propiciou a satisfação, ficam armazenadas em forma de memória no psiquismo e o organismo busca reencontrá-las. Segundo Laplanche e Pontalis (2005), Freud, apesar de não identificar o desejo com a ansiedade, usou-os em alguns momentos como sinônimos. A necessidade referia-se à tensão sentida psiquicamente em decorrência da urgência do indivíduo em ser provido com algo, como a necessidade de alimentação. O desejo abrange o anseio não só pela provisão à necessidade, mas ao prazer que a acompanha. Para além das definições atribuídas por Freud à necessidade, Winnicott (1990) conceituou a respeito de necessidades egoicas específicas, as quais já foram apresentadas neste trabalho, a saber: *holding*,

do não vivido se remete à necessidade. “A análise do desejo é a de conhecer o meu desejo, do *insight*; a importância da clínica da necessidade é a de ver a importância da experiência como elemento constitutivo” (SAFRA, 2008, vídeo aula). A questão da necessidade provém da memória não representada, do registro ontológico do viver. Safra (2008) cita obras de autores da psicanálise que remetem à importância da análise da necessidade.

O primeiro destes autores foi Ferenczi, no trabalho intitulado ‘Diário clínico de Ferenczi’. Nele, Ferenczi afirma que “[...] nem tudo é representação”. De acordo com Safra (2008), Ferenczi fala sobre a importância de “sentir o sofrimento do outro”, reconhecer a inexistência de calor afetivo na vida do outro e as necessidades que precisam ser atendidas. Expõe a importância de “estar com” o paciente, ter empatia.

Em seguida, refere-se à Balint, especificamente a seu livro “A falta básica”. Enfatiza que tanto Balint (2014) como Winnicott (1983) preocuparam-se com uma questão trazida por seus pacientes, referente a uma falta. Safra (2008, vídeo-aula) expõe que, para estes autores, a falta “[...] provém do fato de que alguém lhe faz falta ou esteve em falta com ele”.

Expõe que para esses três autores a questão da necessidade é um fator crucial. “Quando nos preocupamos com as experiências que não foram completas, que foram interrompidas, ou jamais vividas, o que surge na transferência é uma busca do analista, uma busca de uma determinada posição” (SAFRA, 2008, vídeo-aula). Há um pedido de que o analista ocupe o lugar da busca de experiência do não vivido. Safra (2008) discute que, segundo estes autores, a intervenção não se refere ao analista tornar-se uma mãe substituta ou um pai substituto, mas sim, de reconhecer que realmente se necessita do que faltou, de que o sentimento de falta é legítimo. Além disso, o fato de estar atento às sensações do paciente, valorizando-as, demonstrando compreensão e conferindo-lhes importância, é experienciado como vivência de provisão para as necessidades.

Safra (2008) cita ainda o texto “O problema do transferido”, de Lagache, e dele sublinha as questões: “O que motiva a busca pelo não vivido?”; “Se não foi vivido, como é que o indivíduo sabe que necessita?” (SAFRA, 2008, vídeo-aula). Para essa questão, enfatiza que a necessidade provém da própria estrutura do ser humano, de sua

---

*handling* e apresentação de objeto. Para Winnicott (1990), o acolhimento das necessidades é primordial para a constituição e desenvolvimento do ego e estabelecimento do verdadeiro *self*.

corporeidade. A elaboração imaginativa das funções corporais provoca um pressentimento do que se necessita - especificamente, do que os aspectos do corpo, do estar vivo, não prescindem. Em decorrência disso, alguém pode não ter tido todo o cuidado que precisaria ter tido e, apesar disso, saber qual o cuidado suficientemente bom, quais as provisões ambientais necessárias à manifestação de uma necessidade.

Acredito que o cuidado de Lucas com o “momento para o brincar” provinha de um saber ontológico de que aquilo estava sendo fundamental para a formação dele mesmo, na medida em que encontrava alguém que estava atento às suas manifestações, às suas angústias, que as experimentava junto com ele e procurava abrandar a sensação de despedaçamento que elas causavam. Quando cuidava do horário para ‘o brincar’, dos brinquedos, da cadeira de Francieli, estava comunicando o que lhe faltava.

Quando a mãe, a pedido da professora Manuela, começou a cuidar melhor do garoto, percebemos que algo importante foi se completando no ambiente de casa e no ambiente escolar e que, juntamente com ele, houve a completude de processos de maturação na realidade interna do garoto, o que impulsionou o brincar, o narrar, a capacidade de fazer amizade, e o levou a esforçar-se na realização da tarefa.

***‘Gostaria de ser um fazendeiro’***

Lucas, nove anos, 3º ano do EF

*Graduanda Thaís Rodrigues de Freitas*

Continuação do acompanhamento em 2013

No ano de 2013, Lucas foi acompanhado pela bolsista Thaís.

**Primeiro relato, 30 de abril**

No primeiro dia de observação da classe de Lucas, o relatório traz o seguinte:

*Lucas, como a professora avisou, gosta de estabelecer conversas paralelas. A pedido da professora, sentei ao seu lado para ajudá-lo a terminar sua atividade. Era uma atividade sobre o livro que tinham lido. Ditei o que estava na lousa e pedi para que ele respondesse às perguntas. Ele sabe ler e escrever. Uma das perguntas era livre. A professora escreveu uma resposta para os que não sabem escrever copiá-la, mas Lucas fez sua própria resposta. A pergunta é algo como “onde a Lua poderia estar?” e ele respondeu “ela estava andando de cavalo de brinquedo”.*

**Segundo relato, 08 de maio**

Lucas desenhou em papel, em meio às atividades, um carro, um homem e uma mulher com armas na cintura. Thaís, ao ver o desenho, perguntou-lhe se ele gostaria de ser policial, ele respondeu que “*sim, mas que, em primeiro lugar, o que mais gostaria de fazer era ser fazendeiro*”.

**Terceiro relato, 13 de maio**

A graduanda-bolsista relata que o aluno parece ter dificuldade de concentração: “*enquanto todos estavam fazendo a atividade proposta, ele estava com a cabeça na*

*carteira, balançando-a de um lado para o outro. Em outro momento, começou a brincar com o carrinho que estava dentro de sua mochila”.*

### **Sétimo relato, 24 de junho**

No sétimo encontro, o garoto já conseguia se concentrar mais. Enquanto a graduanda-bolsista o ajudava numa atividade, ele a presenteou com uma bala: *“quando terminou, parabenei-o (a professora também o parabenizou). Percebi que, nas últimas aulas, Lucas está melhorando bastante. Está mais calmo e mais concentrado”.*

Ao ser questionada sobre a visão de Lucas, a professora disse que estava tudo bem, que o garoto estava enxergando bem. A bolsista, então, perguntou a Lucas se ele havia ido ao oftalmologista. O garoto respondeu que sim: o médico lhe dissera que não era preciso usar óculos.

### **Décimo relato, 05 de agosto**

O garoto continua progredindo. A professora perguntou se alguém sabia o que era atlas. Ela disse que, em breve, presentearia a turma com um atlas, em comemoração pelo dia das crianças.

*Lucas disse que existia “atlas bíblico”, mas a professora disse que não conhecia e perguntou a ele o que era. Ele disse que era algo que tinha na Bíblia. Quando sentei ao lado de Lucas para ajudá-lo e para fazer com que ele terminasse a lição, uma das palavras que deveria escrever era Bíblia. Apesar de a professora escrever com letra de forma na lousa, o aluno estava usando letra cursiva e, ao escrever a palavra, falou que ela deveria ser escrita com letra maiúscula.*

### **Décimo oitavo relato, 30 de setembro**

O garoto brincou de Forte Apache com seus amigos Lucas e José.

### **Vigésimo primeiro relato, 21 de outubro**

O garoto brincou novamente de Forte Apache, com José e Santiago.

### **Vigésimo quinto relato, 18 de novembro**

Lucas brincou novamente com o Forte Apache, brinquedo que o ajuda a construir a fantasia de ser um fazendeiro. *“No canto da sala, Lucas brincou com o Forte Apache. Juntei-me a ele para montarmos a estrutura, aos poucos. Ele pegou os animaizinhos e, quando estava tudo pronto, pediu para que eu tirasse uma foto de sua obra”*.

***‘Gostaria de ser um fazendeiro’***

Lucas, dez anos, 4º ano do EF  
Graduanda Larissa Cristina Joaquim  
Continuação do acompanhamento em 2014

Em 2014, Lucas foi acompanhado pela graduanda Larissa.

**Primeiro relato, 12 de março**

Conforme a graduanda, ele estava demasiadamente inquieto, porém *“sempre acatava as ordens da professora Alice”*. O aluno provocou e bateu nos colegas, e jogou os jornais da atividade no chão.

**Segundo relato, 09 de abril**

Durante o momento de brincar, o garoto passou o tempo construindo uma fazenda com João e Felipe no canto da sala. Ele liderava a construção.

**Terceiro relato, 16 de abril**

Neste terceiro relato, a graduanda-bolsista fez a seguinte observação em seu relatório: *“Lucas, que sempre é muito agitado durante as aulas, tem um ótimo comportamento no brincar. Novamente no canto da sala, constrói casas com as peças do engenheiro, mas, dessa vez, sozinho”*.

**Quinto relato, 07 de maio**

Como de costume, Lucas montou a fazenda no canto da sala, sozinho. Em seguida, juntou-se a André e a Kauã, que construíam casinhas com as pecinhas do engenheirinho. A bolsista se ausentou da sala por pouco tempo e, quando voltou, *“Lucas me abordou na porta me pedindo desculpas pelas atitudes de seus colegas de sala e implorando para não parar com o brincar. Tranquilei-o, disse que não desistiria do brincar e que, na semana seguinte, estaria lá novamente como combinado”*.

## ***Comentário***

O processo de amadurecimento de Lucas pode ser compreendido com base nos estádios de dependência postulados por Winnicott (1983). São eles: dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência.

No início de 2012, as intervenções demandadas sugeriam estado de dependência quase absoluto do *holding* ambiental. Progressivamente, em 2013, com o aumento da capacidade de atenção e de envolvimento com as tarefas escolares, o aluno estava em estágio de dependência relativa. Atualmente, tem conseguido rumar em direção à independência.

O estado de dependência de uma criança oscila em decorrência de suas experiências emocionais. Um dos fatores para rumar em direção à independência é a introjeção de um ambiente de *holding*. Isso significa a necessidade de existir alguém preocupado com a criança, com suas necessidades físicas e psíquicas. A preocupação envolve a capacidade de identificar a necessidade e acolhê-la, de modo que a criança passe de um estado de ansiedade para um estado de tranquilidade.

Winnicott (1975) teorizou sobre a relação mãe/bebê e os relacionamentos seqüentes. As ideias a seguir têm como modelo essa relação para o entendimento de fenômenos psíquicos. No entanto, nessa apresentação, não se pretende usar esse modelo estritamente no par mãe/criança. Pretende-se usá-lo para pensar os fatores significativos ao desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno. Quando algo não vai bem com a criança, a culpa não pode ser atribuída à mãe, pois ela também pode estar com conflitos e com necessidade de ajuda. Em outras palavras, a mãe também pode ser vítima de condições ambientais que sufocam a manifestação de seu instinto materno. Depois de sanada a questão transgeracional, segue a compreensão do desenvolvimento emocional do aluno.

Nos primeiros meses de 2012, sentimos que os objetos internos não estavam suficientemente integrados no mundo interno do garoto, algo que o privava de um senso de identidade pessoal. Em decorrência disso, ele não conseguia manter atenção no que lhe acontecia, nem conseguia concluir as atividades escolares. A internalização de um objeto

suficientemente bom que impeça que a criança sofra intrusões e sinta agonias permite o desenrolar do amadurecimento e o progresso nos estádios de dependência emocional.

No momento para brincar, diante da condição de desintegração da criança, é fundamental que,

O adulto, diante dessa criança, muitas vezes criará o brincar solitariamente, tendo-a distante, aparentemente indiferente e apática. Trata-se de um brincar-doação: não se pode ter expectativa de troca, de gratidão. O “eu” do adulto precisa se lançar no universo infantil, arriscando-se a cair como Alice – uma queda sem fim (Carrol, 1980). É ele quem ajuda a varrer os fantasmas e a reunir os cacos, para permitir uma nova ocupação desse corpo. E isso pode levar tempo (ARCHANGELO, 2013, p. 11).

Diante desse cuidado, existe a possibilidade de que o “eu” brincante vá

[...] se desenhando pela presença ativa do outro, presença que, por contraste, evidencia a ausência de si mesma vivida pela criança até ali. É o adulto que, de dentro de seu corpo e de sua mente, ajuda o corpo quase não habitado da criança a receber seu hóspede ilustre – ela mesma (ARCHANGELO, 2013, p. 10).

Lucas recebeu os seguintes cuidados, que promoveram seu amadurecimento na esfera escolar: a preocupação da professora Aline em conversar com a mãe; a preocupação da Francieli em ‘estar com’ o Lucas independentemente das dificuldades apresentadas por ele; a preocupação da professora Aline em reivindicar sistematicamente a atenção dele para as tarefas escolares; a companhia de Thais, atenta às suas necessidades. A criança pareceu internalizar tais cuidados e, ainda mais, pareceu reivindicá-los em suas relações extra-escola. Progressivamente, o aluno passou de um estado de *ser* o fazendeiro à capacidade de *fazer* uma fazenda. O tempo em que pode *ser* o fazendeiro foi fundamental para o desenvolvimento da capacidade de *fazer* a fazenda.

Atualmente, a fazenda se tornou algo bom, um ambiente de *holding* internalizado. Esse ambiente é habitado pelas pessoas e seus respectivos cuidados junto à criança. Esse ambiente, que, ao ser internalizado, torna-se o próprio ambiente interno, permite à criança se preocupar consigo mesma, com as pessoas e com o legado cultural. Permite também liberdade ao sonhar, narrar, brincar e pensar, ao estabelecer relacionamentos coerentes com

o ambiente que a rodeia. Desse modo, há recurso interno para rumar em direção à independência.

Os estádios de dependência implicam também o processo de construção da subjetividade, algo evidenciado no desenvolvimento de Lucas. Primeiro, precisa de espaço para *ser* o próprio fazendeiro e, progressivamente, para *fazer* a própria fazenda. De acordo com Winnicott (1975), brincar é *fazer* coisas. O *fazer* no brincar é expandido para todas áreas de experimentação. Segundo Schiller (2014)

O objeto do impulso sensível, expresso num conceito geral, chama-se *vida* em seu significado mais amplo; um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata nos sentidos. O objeto do impulso formal, expresso num conceito geral, é a *forma*, tanto em significado próprio como figurado; um conceito que compreende todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades de pensamento. O objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza* (SCHILLER, 2014, p. 73).

Acredito que as experiências do brincar e a preocupação das professoras em reclamar a atenção do aluno para as atividades propiciaram a união entre impulso sensível e impulso formal, fazendo emergir potenciais ocultos, tornando o aluno mais disponível para os relacionamentos e a aprendizagem escolar.

***‘Esse brinquedo pode ser meu?’***

Júlio, oito anos, 3º ano do EF  
Graduanda Francieli Dal Gallo  
2012

**Resumo**

Júlio foi a criança mais regredida da classe, fazia muitas birras, chorava sempre que contrariado. O aluno tinha dificuldade de aprendizagem e, geralmente, causava vários empecilhos ao bom andamento das aulas. O momento para brincar contribuiu de modo significativo às conquistas do processo de amadurecimento do garoto.

**Quarto relato, 27 de abril**

Durante o brincar, Júlio brincava por um tempo com a espada e, reclamando que a espada estava desmontando, deixava-a e queria brincar de carrinho; mas como não havia nenhum carrinho disponível, Francieli empreendeu mais uma batalha para conseguir um carrinho para o garoto. *“Júlio, ao contrário de Lucas, não conversa com os colegas a fim de entrar num entendimento”*. Júlio insistia para que a bolsista conseguisse um brinquedo para ele, mas a moça incentivava o garoto a resolver seu problema. Então Francieli e Júlio foram conversar com os colegas que estavam com os carrinhos. Quando se aproximaram de Mateus, que estava jogando jogo da memória, Júlio disse: *“Fala pra ele, Pro”*, e Francieli disse: *“Fala você primeiro”*. *“E ele, para a minha surpresa, conseguiu conversar com Mateus, eu só precisei dar um empurrãozinho para que Mateus dividisse os carrinhos que estava guardando para brincar depois”*.

Geralmente, Júlio não aceitava ouvir “não”, sempre queria levar o baú de brinquedos até a biblioteca, recusando-se a revezar com os colegas, agarrando-se ao baú, sentando-se no chão e chorando. Não escutava ninguém. As crianças diziam que Júlio era chorão, queria as coisas só para ele, e que não queriam tê-lo na sala. Como nesse dia não se podia levar o baú, a criança tivera uma explosão e ficara no chão até o retorno de Francieli, que relatou ter-se sentido um tanto impactada com a explosão do aluno.

Franciele, ao notar o estado do menino, convidou-o para organizar o baú com ela na biblioteca, o que ele aceitou prontamente. *“Conforme fomos juntando e organizando os*

*brinquedos, percebi que ele foi se acalmando e sua respiração ficou mais tranquila. Ele ficou muito silencioso e envolvido na arrumação. Quando terminamos, começamos a conversar”.*

O garoto disse que havia ficado muito bravo. “*Perguntei se era comigo, ele disse que não. Perguntei com quem ou com o que ele esteve bravo. Demorou muito para responder e disse que era porque se lembrava do primo”.* Contou histórias sem nexo a respeito do primo e, por fim, disse que em sua casa não havia brinquedos e que ele pensava em levar escondido um dos do baú.

Quando retornaram para a sala o garoto estava mais calmo, parecia que nada havia acontecido. Francieli relatou ter continuado um pouco assustada e preocupada. O menino deu risada e copiou a lição como se nada o tivesse tirado do sério.

### ***Comentário***

Pode-se observar que ter convidado o garoto para organizar o baú e assim tê-lo deixado próximo à bolsista e aos brinquedos restabeleceu-lhe a tranquilidade.

### **Quinto relato, 04 de abril**

Em conversa com a professora, esta disse que não conseguia entrar em contato com a mãe de Júlio. Não sabia se ele era “mimado demais” ou “largado demais”. O garoto costumava contar histórias sobre morte, ferimento ou coisas catastróficas.

### **Sétimo relato, 15 de maio**

Júlio brincou durante todo o momento reservado a ‘o brincar’ e estava ansioso em relação ao término do brincar; mas quando Francieli avisou que precisava guardar os brinquedos, ele disse que não queria guardá-los; então a moça lhe disse que aproveitasse mais um pouco, enquanto os outros guardavam os deles. Quando, finalmente, teve que guardá-los, recusou-se, disse que iria esquecer com qual brinquedo havia brincado e outro

menino pegaria o caminhão primeiro [na próxima oportunidade]. *“Tentei resolver o problema dizendo que eu não me importava em lembrar para ele. Nessa hora a professora chegou e interveio de uma maneira muito apropriada – ela convenceu Júlio a anotar no caderno o tipo de brinquedo que havia escolhido, para não esquecer depois”*.

### **Oitavo relato, 17 de junho**

Como fora prometido, o caminhão de Júlio foi separado, e, ao contrário do que o garoto temia, ele não se esquecera do brinquedo. Durante o brincar o garoto não ligou para o objeto, somente o quis de volta quando outros colegas o pegaram, e então ele pediu à Francieli que o tomasse dos meninos. Francieli lhe explicou que não poderia fazer isso, ele compreendeu e participou da brincadeira de outras crianças.

Sem motivo aparente, após o término do brincar Júlio ficou muito nervoso e foi preciso a professora contê-lo fisicamente, para que ele permanecesse em sala de aula e se acalmasse. No final do dia a professora pediu-lhe que levasse um bilhete para seus pais, e nisso Júlio disse: *“Ah, não tem como eu entregar para o meu pai, eu não tenho pai!”*. Quando indagado sobre seu pai, disse que não sabia onde ele estava. Comprometeu-se a entregar o bilhete à mãe ou à tia e complementou informando que as duas trabalhavam muito para ganhar dinheiro para comprar comida. *“Parece que Júlio leva uma vida meio solitária dentro de casa”*.

A tarefa seguinte foi relacionada à tabuada, mas Júlio não realizou a atividade. Jogou-se ao chão por várias vezes, entrou embaixo das cadeiras e ficou cutucando os colegas, perto de Francieli. *“Chegou um momento em que eu fiquei muito irritada com o menino, segurei em seu braço e falei brava para que ele se sentasse. Ele simplesmente me obedeceu, para alívio de toda a turma”*.

## **Nono relato, 24 de agosto**

Como de costume, Júlio cumprimentou Francieli com um abraço e disse: *“Ah, pro! Você veio!”*. *Eu perguntei se estava tudo bem e ele respondeu com uma voz bem infantil: “Caminhão”. Perguntei novamente e novamente ele respondeu: “Caminhão”. Disse-lhe então que ele poderia brincar com o caminhão no “brincar”, ele apenas sorriu*. No início não pegou o caminhão, escolheu o Ben10 e o Forte Apache. Nos últimos minutos de ‘o brincar’ ele brincou com o caminhão. No final, novamente resistiu em guardar os brinquedos, ficando com o corpo mole, ameaçando se jogar ao chão e chorar; por fim, depois de uma briga, ele os guardou.

Já na biblioteca, Júlio pediu para conversar com Francieli. Quando ela saiu da biblioteca ele lhe disse: *“Mas eu sou tão solitário”*; *eu perguntei “Como assim?”*; *ele respondeu dizendo que a mãe só chega às dez da noite e que fica em casa “o dia inteiro sozinho e com fome”*. Explicou que gostava muito de brincar e que por isso não fazia as tarefas e não queria guardar os brinquedos. Perto da porta da sala, Francieli lhe perguntou se ele gostaria que outra sala atrasasse o seu brincar; ele respondeu que não e então combinaram que ele iria guardar os brinquedos na hora certa e não iria perder o tempo do brincar chorando. Ele concordou. *“Pedi para que ele entrasse na sala de aula, ele resmungou novamente e começou a se encostar em mim. Eu disse que não gostava daquela atitude e entrei na sala; ele entrou, seguindo-me”*.

Júlio foi posto de castigo pela professora porque arrancou um tufo de cabelo de Lucas. Chorou durante cerca de 40 minutos, negando-se a pedir desculpas, enquanto as crianças reclamavam, chamavam-no de chorão; diziam que não o aguentavam mais e o mandavam para o berçário. A muito custo, Júlio pediu desculpas, saiu do castigo e *“[...] como se nada houvesse acontecido, o menino, sorrindo, sentou-se ao meu lado para realizar a lição. Ele pediu minha ajuda e eu o ajudei. Não parecia a mesma criança”*.

## ***Comentário***

Acredito que a criança esteja querendo dizer que teme o esquecimento. Provavelmente, além de ser esquecido pelos outros, teme ser esquecido por si mesmo. Enquanto isso, Francieli e Manuela lhe dizem que não vão se esquecer dele e que o ajudarão a não esquecer-se de si também.

Reeves (2012), citando Ferenczi (2011), ao referir-se à diferença de línguas entre adulto e criança, ressalta que ambos falam a mesma língua, mas com significados diferentes. Quando o adulto tem integração e maturidade suficiente, além de capacidade de empatia e uma preocupação real com aquele pequeno sujeito e suas agruras, pode entender a criança melhor do que ela mesma. Podem compreender melhor o que a criança espera, o que ela pensa, o que ela teme. No entanto, nem sempre isso ocorre, muitas vezes o que há é uma confusão de idiomas. Podemos observar isso, por exemplo, na escola, quando a criança está falando de suas dificuldades, de sua condição emocional, enquanto o professor enxerga apenas os processos da aprendizagem. O resultado é que não estabelecem um relacionamento significativo entre si.

Júlio parecia comunicar que precisava ser carregado na mente de alguém, e a professora Manuela e Francieli pareciam compreender isso, apesar dos conflitos que causa na tentativa de comunicar essa necessidade. Percebia-se que a compreensão inconsciente da criança e o fortalecimento da provisão necessária poderiam realmente operar o desenvolvimento no processo de maturação do aluno.

### **Décimo relato, 31 de agosto**

Júlio disse que iria brincar com o caminhão, mas brincou com o Forte Apache, e agradeceu imensamente o fato de o brinquedo ter ido para a sala de aula com as instruções de como montá-lo.

## Décimo terceiro relato, 05 de outubro

Francieli relatou que a condição de Júlio era preocupante, pois o garoto vinha cada vez mais tumultuando as aulas, arranjando brigas, reclamando sempre. Nunca estava satisfeito com nada.

*Nessa sexta-feira suas reações não foram diferentes. Antes do Brincar, a turma esteve na informática e ele ficou choramingando até achar um computador no qual quisesse jogar. Havia vários computadores disponíveis, porém Júlio só queria utilizar aqueles que já estavam sendo ocupados por outras crianças.*

A professora disse a Francieli que Júlio fazia muito tumulto e que era difícil suportá-lo em sala de aula, e comentou que ele também tumultuava o momento para ‘o brincar’, sempre querendo um brinquedo já escolhido por outra criança, encostando-se nela e ameaçando cair no chão ou insistindo em não guardar os brinquedos ao fim da atividade; no entanto, “durante o brincar, percebo que ele fica tranquilo e sorridente, entra no faz de conta e narra histórias muito criativas”, disse Francieli.

Júlio novamente choramingou pela sala querendo brincar com os monstros do Ben10 que já estavam com Adriano. Surpreendentemente, Adriano ofereceu-lhe o brinquedo, ele hesitou em pegá-lo, mas pegou-o e foi brincar.

Júlio brincou bastante e olhou várias vezes para Francieli, “sempre muito meigo, como uma criança bem pequena. Eu retribuí seus olhares com um sorriso”.

No final do brincar, enquanto Júlio “curtia” um pouco mais seus brinquedos, um colega arrancou-os das mãos dele e os jogou no baú. “Uma das crianças (Sérgio) tirou os monstros das mãos de Júlio, jogou-os no baú e fechou a tampa, e ele começou a chorar. Manuela pediu para o colega devolver para Júlio os brinquedos, para que ele próprio os pudesse guardar”. Explicou à classe que não se tira o brinquedo daquela maneira, violentamente.

*Percebi que Júlio era uma dentre as crianças que não havia, até o momento, guardado seu brinquedo, porém seus colegas ficaram bastante*

*irritados exclusivamente com ele: todos queriam que o menino guardasse logo. Como eu estava ajudando a colocar as peças do forte apache na maleta, permiti que Júlio aproveitasse mais um tempinho com os brinquedos, pois percebi que ele ainda não estava “preparado” para finalizar o brincar.*

Francieli aguardou até o momento em que percebeu que o garoto estava pronto para guardar os brinquedos e lhe pediu que os guardasse. Ele o fez sem reclamar. *“Ficou o resto da manhã com um comportamento mais aceitável pelos colegas, não provocando desconforto entre eles”.*

#### **Décimo quarto relato, 26 de outubro**

Francieli relatou que naquele dia ficou intrigada com o comportamento de Júlio, pois o garoto estava mais sociável com os colegas e amável com ela e com Manuela. Manuela comentou que ele melhorou em sala de aula.

Durante a organização da sala de aula para ‘o brincar’, uma garota, Pâmela, insistiu em não se sentar ao lado de Júlio. Depois da repreensão da professora por sua atitude em relação a Júlio, Pâmela chorou. Após o incidente, Júlio brincou e pareceu não se importar com a atitude da colega, como se já estivesse acostumado com aquilo. Brincou com os monstros do Ben10 vermelho e verde. Disse que um era do bem e o outro do mal, mas ele não sabia qual deles era o do bem e qual era o do mal, tinha quase certeza de que o diamante verde era o do bem.

Quando Franciele perguntou a Júlio se ele sabia por que Pâmela havia chorado, *“prontamente ele respondeu que era porque ela não queria ficar perto dele”.* Perguntou-lhe então se sabia o motivo, e ele repetiu a resposta anterior. Então, ao lhe perguntar se naquele dia ele achava que tinha deixado a amiga triste, ele disse que nem sequer havia falado com ela até então. Pareceu nem ligar para o ocorrido e finalizou dizendo que *“[...] nunca tem amigos e que ninguém nunca quer brincar com ele. Perguntei com quem ele gostaria de brincar naquele dia, ele não respondeu, em vez disso voltou a brincar”.*

Surgiu novamente o tema do medo da solidão, ou melhor, do abandono.

Enquanto brincava, conversava com os brinquedos. No momento do registro, não reclamou, diferentemente de muitos outros alunos da sala. Pediu ajuda para fazer o desenho do diamante verde. Colocou o brinquedo sobre a folha e o contornou. *“Ele perguntou se ele poderia falar e eu poderia escrever para que ele pudesse aproveitar mais um tempinho do brincar, concordei”*. *“Nesse dia, mais uma vez ele foi o último a guardar o brinquedo e não foi necessário que eu pedisse ou solicitasse. O menino apenas comentou, enquanto eu ajudava a recolher [os brinquedos da sala], que estava aproveitando mais uns minutinhos e eu fiz um sinal positivo com o dedo”*.

Júlio foi o último a guardar os brinquedos; não reclamou e os guardou antes que lhe fosse solicitado.

### **Décimo quinto relato, 09 de novembro**

Este foi mais um dia em que Júlio não “criou caso”. A professora disse que ele estava melhorando. Manuela novamente disse que tinha duas hipóteses a respeito do que se passava com o garoto em casa, a que ele era muito mimado ou muito abandonado. Francieli disse que acreditava na segunda hipótese. Relatou que Júlio lhe dissera várias vezes *“que a mãe só chegava às 10 da noite, que ficava o dia inteiro sozinho em casa e que, muitas vezes, ficava com fome no meio do dia”*. Manuela disse que também considerava mais provável a segunda hipótese.

Nesse dia Júlio havia ido para a escola com roupas novas e estava muito simpático e carinhoso com os colegas. Houve uma avaliação de matemática e o menino ficou feliz ao conseguir, depois de ler várias vezes o enunciado, solucionar o problema e descobrir qual operação precisaria resolver.

Durante ‘o brincar’, Júlio brincou com os monstros do Ben10 e disse que quando o Ben10 ficava doente ele virava monstro. *“No fim do brincar, Júlio voltou a manipular os monstros, e quando pedi para guardarem os brinquedos, ele me disse que iria “aproveitar mais um pouquinho”, como sempre combinamos. Guardou os brinquedos numa boa”*.

## **Décimo sexto relato, 23 de novembro**

Júlio continuava indo bem. Apesar de Francieli não ter estado em sala de aula em boa parte do momento para ‘o brincar’, ele não iniciou nenhum tumulto, brincou tranquilamente o tempo todo e agiu de forma carinhosa quando Francieli voltou. Durante o registro do brincar, sentou-se ao lado de Francieli e de Simone. Disse que havia brincado com Kevin e Lucas, utilizando um cavalo e um homenzinho preto. Desenhou um cavalo, mas não gostou; em seguida pediu a Francieli que desenhasse um cavalo para ele, e ela o atendeu. Ele copiou o cavalo, desenhou um homenzinho em cima do cavalo, colocou nele o nome de ‘Neji’ e disse que era ele.

Depois de algumas semanas Júlio escreveu “Ricardo” em um de seus registros e disse que se chamava Júlio Ricardo. Francieli lhe perguntou se tinha duas identidades e disse que, se tivesse, poderia contar para ela que ela guardaria o segredo. *“Ele respondeu que sim, tinha duas identidades, dando um sorriso, e conversamos baixinho sobre isso, como se fosse um segredo”*. Ela lhe perguntou como ele se transformava em “Neji”, e ele disse que tinha um laboratório. *“Perguntei se ele entrava numa máquina, então ele tirou sarro de mim e disse: claro que não, eu só aperto um botão, contou que se transformava em muitas outras pessoas”*. No registro, escreveu o nome de todas as pessoas em quem se transformava, e eram todos nomes japoneses. O garoto contou certa vez que havia ido à China e sabia falar chinês. *“Foi muito legal ficar perto de Júlio e ouvi-lo contar sobre suas identidades; foi tão legal que eu quase poderia acreditar que suas histórias eram reais”*.

Nesse dia o garoto não chorou nenhuma vez, também não implicou com nenhuma criança.

### **Comentário**

A professora de Júlio, em entrevista realizada no final de 2012, relatou que o aluno Júlio costumava se jogar no momento do brincar, por conta de alguma desavença com algum colega decorrente de disputa de algum brinquedo, mas agora entende que o

brinquedo não é dele. Júlio costumava chorar e as crianças lhe pediam que voltasse para o berçário.

A professora e a bolsista fizeram acordos com Júlio, como o de que, se guardasse o brinquedo no momento em que era solicitado, ele poderia brincar com o mesmo brinquedo no próximo momento de ‘o brincar’, mas mesmo assim o garoto não se conformava em ter que guardar o brinquedo. Um dia a professora e a bolsista disseram que iriam escrever em um caderno que ele havia brincado com o carrinho naquele dia, e no próximo dia de ‘o brincar’ ele iria brincar com o mesmo brinquedo. À medida que as promessas foram sendo cumpridas, o garoto foi estabelecendo maior confiança com a professora e a bolsista. Afirmou a professora:

*Não conseguia se desculpar quando brigava com algum colega. Chorava e dizia que não conseguia pedir desculpas. Depois de um tempo, consegui pedir desculpas com ajuda da professora. Atualmente, ele está conseguindo pedir desculpas. Ninguém fala mais para ele ir para o berçário se ele chora. O brincar ajudou muito Júlio, porque consegui [a professora] aproximar-me mais dele e, na medida, em que as promessas foram sendo cumpridas, [Júlio] conseguiu demonstrar mais confiança no que se promete para ele. É visível que fez diferença. Deu uma maior centrada. O brincar ajudou Júlio a ter mais confiança na escola.*

Manuela tinha dúvida, não sabia se ele era manhoso ou inseguro, se estava fazendo birra ou pedindo socorro: “Júlio chorava, costumava se jogar no chão. Ele conseguiu confiar mais no adulto, por conta dos combinados que eram feitos com ele e que foram cumpridos como no exemplo do carrinho”. Manuela disse que ele não tinha possibilidade de brincar e sugeriu que o projeto tivesse uma caixa com brinquedos para empréstimo. Contou então que Júlio havia trocado o seu nome por Naruto e dissera à professora: “Você vai ter que me chamar assim”.

O garoto evoluiu bastante durante o ano no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente não precisa de ajuda para realizar as tarefas, mas gosta quando a professora se propõe a ajudá-lo. Manuela disse que é necessário apenas lhe dizer que vai ajudá-lo: “Se diz que vai ajudá-lo, você nem precisa ajudar, porque ele sabe”.

No ano anterior Júlio havia sido acompanhado por outra bolsista, Talita. Naquela ocasião foi feito o seguinte registro sobre ele:

*A Nadir [professora da sala que havia se ausentado e deixado os alunos comigo] não voltava e, então, lembrei que ela sempre pede para eles recontarem a história após a leitura. Tentei começar a fazer isto, mas, como a história acabava com a Alice acordando e se dando conta de que toda a aventura tinha sido um sonho, eu perguntei à turma se sonhavam... [...] Passei então a palavra para o menino que choraminga [Júlio]. Ele contou que sonhou que havia uma aranha enorme atrás da porta e ele estava sozinho, então a aranha comeu ele e ele ficou na barriga da aranha. Achei o relato bastante curioso pelo fato de ele portar-se como um bebê e justamente sonhar que voltou para dentro de uma barriga..., enfim.*

Nesse relato é possível notar mais uma vez o medo de ficar sozinho. Independentemente de a questão de ficar sozinho durante o dia inteiro ser real ou não, a fantasia da criança de estar sozinha é bem evidente e, por si só, capaz de mobilizar angústia. É possível verificar que o garoto se ressentia de não conseguir “estar só”. Ou seja, ressentia-se de crianças que, tendo “o outro” incorporado, vivem uma experiência de segurança que ele não experimenta. Talvez daí também venha a necessidade de brigar com os colegas, de choramingar o tempo todo – estragar aquilo que reconhece como bom na experiência dos demais, e do que ele ainda não usufrui.

Desde o ano anterior o garoto é considerado regredido em relação aos outros alunos de sua sala e, em decorrência disso, os comentários em relação ao caso Júlio, são guiados pela concepção sobre “regressão”, termo empregado por Winnicott. Winnicott (2000) afirmou: “Creio não ser apropriado utilizar o termo regressão toda vez que um comportamento infantil se faz presente [...] quando falamos de regressão em psicanálise, estamos presumindo uma organização do ego e uma ameaça de caos” (WINNICOTT, 2000, p. 376).

Para Winnicott (2000), o termo regressão indica o contrário de progresso:

Esse progresso em si mesmo consiste na evolução do indivíduo, psicossoma, personalidade e mente junto com (eventualmente) a formação do caráter e da socialização. O progresso tem início numa data certamente anterior ao nascimento. Há um impulso biológico por trás do progresso. Um dos postulados da psicanálise é o de que a saúde implica na continuidade desse progresso evolutivo da psique, e de que saúde significa maturidade do desenvolvimento emocional adequado à idade do indivíduo, sendo óbvio que tal maturidade refere-se a esse progresso evolutivo. (WINNICOTT, 2000, p. 377).

Considerando as precauções de Winnicott (2000) relativas ao uso do termo *regressão*, à conceituação desse termo e às observações decorrentes do acompanhamento de Júlio, acredito que Júlio realmente se encontrava em estado emocional regredido. Winnicott (2000) expõe que na regressão está implícita a crença em uma possibilidade de correção de uma falha ambiental. Em relação ao estado emocional regredido, é importante o manejo que o caso receberá, o qual demanda “o fornecimento de um contexto que proporcione confiança” (WINNICOTT, 2000, p. 384). Caso haja *holding* disponível, ou seja, adaptação adequada ao estágio de dependência emocional, o indivíduo poderá sentir o viver de um modo diferente e o processo de maturação poderá se desenrolar naturalmente, descongelando traumas primitivos cuja agonia despertada não pode ser representada no psiquismo e assim não encontra saída através da capacidade de simbolização. Tais agonias são tidas por Winnicott (1983) como inomináveis ou impensáveis; elas remetem à concepção kleiniana de “memórias em sentimento” e são registros de acontecimentos ocorridos no estágio de dependência absoluta.

É possível que algo no cotidiano familiar da criança tenha mudado para melhor e ele tenha progredido com a mudança. Contudo, e independentemente disso, é perceptível também a importância que o ambiente para ‘o brincar’ teve para a criança, que usufruiu diversas vezes de adaptação ambiental a seus estados regredidos. Em uma dessas vezes a bolsista percebeu (no décimo quinto encontro) que o garoto não estava “preparado” para guardar o brinquedo e, diante disso, proporcionou-lhe tempo e espaço para que pudesse se separar do brinquedo, chegando então ao estado em que o brinquedo poderia ser guardado sem que se estabelecesse o caos na realidade psíquica da criança e ela incorresse em atuações desesperadas ou, quiçá, agressivas.

Nos últimos encontros foi possível observar uma criança brincar, habitar o mundo do faz-de-conta (a área transicional) e ao mesmo tempo ser capaz de compreender e realizar

as tarefas escolares, fazendo a transição entre a apercepção criativa e a percepção objetiva, ou seja, oscilando entre o 'brincar e a realidade'.

Júlio não passou de ano. Sandra disse também, durante a entrevista, que Júlio havia acompanhado a sua turma no que se refere aos processos de aprendizagem e havia evoluído consideravelmente em sua capacidade de relacionar-se com os colegas, porém, ela ainda temia que ele perdesse o que havia conquistado e, se a reprovação permitisse a ela continuar com o aluno no ano seguinte, ela o reprovava. Como essa possibilidade se concretizou, reprovou-o. Atualmente o aluno vai bem e é considerado o melhor de sua sala.

Acredito que este caso indica a necessidade de haver intervenções no ambiente escolar capazes de auxiliar o desenvolvimento emocional das crianças que necessitem dessa ajuda.

***‘Esse brinquedo pode ser meu?’***

Júlio, nove anos, 3º ano do EF

*Graduanda Isabela Angeli*

Continuação do acompanhamento em 2013

Em 2013, Júlio permaneceu no terceiro ano do ensino fundamental e Sandra continuou sua professora. Nesse ano, o aluno foi acompanhado pela graduanda-bolsista Isabela.

Alguns relatos sobre as observações de Júlio, durante o ano de 2013, contribuem para o aprofundamento dos efeitos do *momento para brincar* na vida emocional dos alunos e, concomitantemente, para observar os desdobramentos do momento de brincar no desempenho escolar. Além disso, permitem pensar sobre como se relacionam os efeitos no desenvolvimento emocional com os efeitos no desenvolvimento intelectual. A seguir, apresentamos recortes dos relatórios do quarto, sexto e sétimo encontros.

**Quarto encontro, 04 de abril**

Isabela relata que, logo após o intervalo, o momento para brincar começou. Escreve: “*Júlio brinca com o Ben10 de quatro-braços, todo o tempo. Para brincar, mesmo quando ele está na construção do Forte Apache, o boneco não sai do seu colo*”.

**Sexto encontro, 18 de abril**

*Antes de iniciar o brincar, Júlio me pede para começar escolhendo os brinquedos, pois queria muito ficar com o Ben10 de quatro-braços. Como já havia percebido sua identificação com o brinquedo, separei-o antes de levar o baú. Quando lhe falo dessa minha atitude, ele me abraça de um jeito tão forte que caímos no chão.*

A bolsista diz após algum tempo de brincar:

*Direciono meu olhar pro Júlio. Ele havia montado uma casinha para o seu boneco no centro da sala. Seus amigos passavam e derrubavam sem querer. Júlio foi até mim e contou o que havia acontecido (o aluno não falava normalmente, mas choramingava). Chamei o Luiz, que tinha derrubado a casinha, para explicar que havia sido sem querer. Mas, enquanto conversávamos, o Rafael derrubou novamente a casinha. Júlio voltou a choramingar e, mesmo que eu estivesse conversando, sugerindo que ele montasse num cantinho para que os amigos não derrubassem a casinha novamente, ele não mudou de lugar nem de postura.*

### **Sétimo encontro, 20 de abril**

Segue o relato de Isabela:

*Organizamos a sala para começar ‘o brincar’ e, mais uma vez, separei o brinquedo de que o Júlio gosta. Os alunos pegaram os brinquedos. Porém, Júlio e Marcos me esperaram para conversar (Marcos me procurou antes do brincar, para pedir para ficar com o quatro-braços e combinamos que conversaríamos com o Júlio). Vamos para um canto da sala resolver o problema. Conto para Júlio que Marcos queria brincar com o quatro-braços e que esperava que eles achassem uma solução para o problema. Democráticamente, decidiram brincar meia hora cada um, começando pelo Júlio, que avisaria a hora de trocar.*

As crianças conseguiram cumprir o acordo pacificamente.

*Júlio retomou a brincadeira das semanas anteriores, porém, no mesmo lugar, e, como já era previsto, as crianças esbarravam na sua construção. Aconselhei-o novamente a trocar de lugar, mas ele não aceitou a minha proposta. Então, eu me propus a ajudá-lo a reconstruir a casinha do quatro-braços em um cantinho. Assim, reconstruímos a casinha.*

## *Comentário*

Júlio estava aprendendo a manejar os conflitos de maneira construtiva. Nesse cenário, não faria sentido ficar moralizando as ações dos alunos. O mais recomendado era garantir suporte afetivo para necessidades que, quando atendidas, permitem à criança olhar para o outro e entender a sua necessidade. Júlio foi capaz disso, provavelmente porque Isabela lhe guardou o brinquedo que, em determinado momento, era-lhe fundamental. Ter alguém atento a isso assegurou, ao aluno, um lugar em que seu processo de integração pode caminhar.

Especialmente quando constantemente acompanhado pelos sentimentos de acolhimento e de reconhecimento do aluno pela escola, o sentimento de *pertencimento* aprofunda a percepção do aluno, em grande medida inconsciente, de que ele pertence àquele espaço, de que a escola é seu local natural, de que grande parte de suas oportunidades de crescimento e felicidade estão ali. O sentimento de *pertencimento* torna a escola um ambiente desejável. (ARCHANGELO E VILLELA, 2013, p. 44).

O cuidado de Júlio por Isabela compreendeu: 1) o reconhecimento de por que ele não queria deixar o brinquedo; 2) o oferecimento de si mesma como suporte para que ele conseguisse deixar o brinquedo; 3) a garantia da continuidade da experiência na semana seguinte. Adicionalmente, a bolsista ajudou o aluno a mudar seu lugar da construção. Com a essas condições, o garoto reverberou o sentimento de *pertencimento* à esfera escolar. Assim, o cuidado que se procura instaurar no projeto está em consonância com os conceitos de acolhimento, reconhecimento e *pertencimento*.

***‘Esse brinquedo pode ser meu?’***

Júlio, dez anos, 3º ano do EF

*Graduanda Lilian Cardoso*

Continuação do acompanhamento em 2014

Em 2014, Júlio estava no quarto ano do ensino fundamental. Nesse ano, o aluno foi acompanhado pela graduanda bolsista Lilian Cardoso. Em visita à classe de Júlio para ajudar a graduanda bolsista de sua classe a montar e a manejar o enquadre do momento de brincar, eu conversei, durante algum tempo, com Júlio. Soube, pela professora, que ele tem ido bem. Quando indagada sobre o comportamento regredido, disse tem observado poucas regressões.

**Oitavo relato, 07 de maio**

Durante o momento de brincar, aproximei-me de Júlio e vi que ele estava brincando com muitos legos. Perguntei-lhe então se ele se recordava das “professoras do brincar” dos anos anteriores (Francieli e Isabela). Ele parou, parecia tentar lembrar, refletiu e, depois de um tempo, disse que não, tranquilamente. Não sei se ficou com vergonha de dizer que sim ou se realmente não recordou. Passados alguns minutos, o brincar se modificou. Júlio estava brincando com o lego, montando várias coisas, como arminhas e carrinhos. Então, começou a brincar com dois carrinhos que estavam por perto, aos quais ele ainda não prestara atenção. A brincadeira foi uma corrida de carrinhos. O aluno me pediu enfaticamente que eu observasse. Fiquei observando. Em seguida, ele disse que queria contar uma história. Eu disse, “tudo bem”. Ele então contou uma longa história para mim e para a professora, que havia se aproximado exatamente quando o garoto iniciou a narrativa.

Enquanto recordava a brincadeira com os carrinhos e ouvia a narrativa da história, lembrei-me de como Júlio, durante praticamente todo o ano de 2012, disputou com os outros alunos a atenção de Francieli e de como gostava de narrar histórias. Além disso, notei como ele brincava em um canto próximo à parede, num lugar em que não atrapalhava

nem era atrapalhado por ninguém. Lembrei-me de como Isabela se preocupava com a dificuldade que o próprio garoto se colocava durante o brincar, por não encontrar um lugar tranquilo para brincar. Lembrei-me, também, de como ela o ajudou, muitas vezes, a encontrar um lugar tranquilo onde o brincar pudesse ocorrer.

Nesse dia, tive a impressão de que Júlio estava estocando, em sua realidade psíquica, objetos criados no espaço potencial que experimentou durante o brincar, objetos que envolviam ideias e sentimentos das experiências vividas em 2012 e em 2013. Tive a impressão de que esses objetos contribuíam para a sustentação de sua integração. De fato, ele não precisava se lembrar de Francieli nem de Isabela. Elas tinham passado a fazer parte dele.

### ***‘Não quero brincar’***

Simone, oito anos, 3º ano do EF  
*Graduanda Francieli Dal Gallo*  
2012

#### **Resumo**

Durante longo tempo, Simone não conseguia brincar sozinha e se negava a brincar com a bolsista e colegas. O clima de sua sala de aula era tranquilo e acolhedor, no entanto, o semblante da aluna estava sempre com um tom de choro. A aluna foi acompanhada por 3 anos e durante seu acompanhamento apresentou avanços e retrocessos.

#### **Segundo relato, 13 de abril**

Durante o brincar, inicialmente, a menina não escolheu nenhum brinquedo; depois que a bolsista Francieli conversou com ela, pegou uma boneca e juntou-se a outras colegas, mas não brincou, apenas ficou entre elas.

Novamente Simone não escolheu nenhum brinquedo, apesar de ter ido até o baú. Em lugar de brincar, pediu a Francieli que a ajudasse a realizar uma tarefa: *“Ela me pareceu um pouco aflita ao ver todos brincarem e ela não”*.

#### **Terceiro relato, 20 de abril**

No início da aula, a professora da classe, propôs que as crianças escutassem a história, que ela mesma contaria, sobre o Gato de Botas, e que depois elas a reescrevessem ou inventassem outra com o mesmo personagem. Manuela pediu a Francieli que ajudasse Simone, que escrevia com dificuldade, e que ela, Francieli, escrevesse a história, e Simone a narrasse. A história de Simone apresentou-se com fatos e personagens desconexos. A aluna ainda não estava alfabetizada.

Simone foi chamada para escolher brinquedos, mas não se dirigiu ao baú. Francieli disse que poderia ajudá-la, e a garota ficou superanimada. Enquanto as crianças brincavam, Simone fingia fazer alguma lição.

*Perguntei se ela não iria brincar, ela disse que não. Perguntei se ela gostaria de brincar comigo de montar cidades, ela não respondeu nada e ficou olhando para o caderno. Disse então que eu queria muito brincar com ela, e ela aceitou. Fomos montar construções com o engenheirinho junto com o Júlio, que, antes de pegar a espada, tinha me chamado para brincar com ele. Já que eu tinha confirmado que brincaria um pouco, decidi ficar com as duas crianças na mesma brincadeira. Quando levei Simone até onde ele estava com as peças, perguntei se nós, eu e a Simone, poderíamos brincar junto, ele disse que sim na mesma hora. Simone montou várias coisas, desmanchou, montou novamente e ficou envolvida quase o Brincar inteiro, até mesmo depois que Júlio decidiu brincar de cavaleiro.*

Quando Francieli se afastou um pouco de Simone para ver as outras crianças, Simone parou de brincar e a seguiu pela sala de aula.

#### **Quinto relato, 04 de maio**

Simone disse que não queria fazer atividades no computador. Francieli lhe respondeu que, se ela quisesse, poderia sentar-se em um dos computadores para jogarem juntas, e ela aceitou na hora.

#### **Sexto relato, 11 de maio**

Simone estava com um “*semblante choroso, parecendo estar constantemente em um estado de sofrimento*”. No começo da aula os alunos foram para a sala de informática, e quando as crianças começaram a sair da sala, “*Simone colocou as mãos no rosto e começou a chorar*”. Francieli a acompanhou, a garota não queria ir. “*Perguntei se ela gostaria de conversar comigo sobre isso, a menina balançou negativamente a cabeça*”. Simone estava com os olhos inchados, e quando indagada se havia conseguido dormir à noite, respondeu que não havia dormido bem, mas não disse o porquê. “*Passamos cerca de dez minutos em silêncio enquanto ela chorava. Logo apareceu a Ana, uma coleguinha, convidando-a para*

*ir para a informática; ela olhou para mim e disse que iria, nós fomos*”. A proposta da professora era observar imagens de animais artrópodes. Simone pareceu se envolver muito na atividade, surpreendendo-se com os animais que encontrava.

No início do brincar, Simone começou novamente a chorar; ficou com o caderno aberto, folheando-o e parecendo escrever.

*Apenas fiquei ao seu lado, esperando que novamente ela parasse de chorar. Quando isso aconteceu, perguntei por que ela não queria brincar, a menina olhou para mim e disse “como eu vou brincar, como eu posso brincar professora, se eu não sei nada, se eu estou atrasada?” eu respondi a ela que não se preocupasse com isso, que depois que acabasse o Brincar, ela poderia voltar a estudar.*

Depois de muito hesitar, Simone aceitou ir até o baú com Francieli, porém disse que não queria nenhum daqueles brinquedos. Quando indagada sobre qual brinquedo ela gostaria que estivesse no baú, ela não respondeu. Logo foi chamada pela amiguinha Ana para brincar de restaurante, brincadeira que realizou até o fim.

### **Comentário**

Desde os primeiros encontros para brincar, Simone hesitou em se envolver com os brinquedos e colegas e, com o desenrolar dos encontros, comunicou o que a impedia de usufruir do brincar. Aparentemente, sua hesitação era decorrente do atraso ou de sua inabilidade em concluir as tarefas escolares. A hesitação era acompanhada de frases que indicavam um elevado sentimento de culpa e a recusa a brincar parecia uma autopunição.

Conforme Winnicott (1983, p. 24), o sentimento de culpa é decorrente do “medo de que o ódio seja maior que o amor”. A gênese do sentimento de culpa, no decorrer do desenvolvimento emocional, coincide com a conquista de certo grau de integração pelo bebê. O luto vivido por ele ao tomar consciência dos possíveis efeitos de seus impulsos destrutivos em relação à mãe objeto seria o fator desencadeador do sentimento de culpa. O bebê teme que o objeto não sobreviva aos seus atos impiedosos. “O sentimento de culpa é a ansiedade ligada ao conceito de ambivalência e implica certo grau de integração do ego do

indivíduo que possibilita a retenção de imagens de bons objetos concomitante com a ideia de destruição dos mesmos” (WINNICOTT, 1983, p. 70).

### **Sétimo relato, 15 de junho**

Simone sempre estava disposta a romper em pranto e com frequência dizia que não iria brincar. “*Vejo que existe alguma coisa, que eu não sei o que é, que parece atrapalhar seus momentos de descontração*”. A hesitação da menina parecia ser contornada pela companhia da amiga Amanda, que sempre a convidava para brincar e fazerem as tarefas escolares juntas.

Num passeio ao zoológico, Simone permaneceu junto de Francieli, segurando-lhe a mão. Boa parte do tempo a garota permaneceu quieta, mas em alguns momentos, quando os colegas estavam distantes, conseguiu conversar com a bolsista sobre os bichinhos e o passeio.

### **Oitavo relato, 17 de agosto**

Durante o brincar Simone ficou perto de Amanda, às vezes brincando, mas na maior parte do tempo, apenas observando a brincadeira.

### **Décimo primeiro relato, 21 de setembro**

No início da aula Simone ficou sentada perto de Francieli, segurando sua mão. A bolsista, observando a menina a realizar as tarefas, percebeu que já conseguia escrever muitas palavras e sabia montar sílabas e ler, apesar de ainda apresentar dificuldade. A menina também conseguiu copiar o cabeçalho em letra cursiva muito caprichadamente: “*me disse que a Ana a havia ensinado*”. Ainda não tinha paciência para copiar tudo da lousa, mas já estava bem mais ágil para realizar exercícios.

No brincar, Simone dependia bastante das realizações de Amanda e geralmente personalizava a filha; mas aquele dia não quis brincar, permaneceu preocupada com suas atividades escolares e observando a brincadeira dos colegas.

No início da aula houve uma apresentação de teatro com o título ‘O lobo que queria ser príncipe’. Simone gostou muito do teatro, mas quando a Francieli pediu que lhe contasse a história, ela não soube conta-la, só disse que tinha um lobo.

### **Décimo segundo relato, 28 de setembro**

Ao perceber que o desânimo de Simone vinha aumentando, Francieli disse à professora da classe que estava muito preocupada com a garota, que então lhe contou que o pai de Simone *“saiu de casa porque o irmão mais velho de Simone, que não é filho dele, bateu nele a ponto de ter de ir para o hospital (o irmão mais velho é envolvido com drogas) e não souberam mais notícias do cara”*.

Simone avançara na alfabetização e já estava conseguindo escrever e ler relativamente bem; mas vinha atacando os colegas com xingamentos e tapas e continuava hesitando muito no momento do brincar. A garota parecia sofrer com a presença dos brinquedos.

Vendo que, novamente, ela não queria brincar com a Amanda e que estava com uma carinha muito aflita, Francieli escolheu no baú um saquinho com dois bonequinhos de plástico, várias bonequinhos que pareciam fadas e dois coelhinhos. *“Decidi pegar esses brinquedos porque em vezes anteriores percebi que a menina havia denominado os bonequinhos de plástico como “bebês” e mesmo não brincando com eles, segurou-os por um bom tempo”*.

Depois de pegar tais brinquedos nos baús, Francieli convidou Simone para brincar. Disse: *“Não quer descobrir junto comigo o que tem nesse saquinho? O que será que tem, hein? Vamos ver? Então ela disse que sim com a cabeça e nós nos sentamos nas cadeiras. Eu coloquei o saquinho em cima da mesa, abri e pedi pra ela olhar dentro”*. A menina sorriu timidamente e disse que eram os bebês que estavam ali, e os pegou. Francieli tirou de dentro os outros brinquedos e logo ela quis arrumar o cabelo das bonequinhos. *“Fui ao baú e peguei um barco, uma banheirinha e um bercinho. Então Simone colocou um dos bebês para dormir dizendo: agora ele vai dormir”*. Então Francieli lhe disse que, enquanto ele dormia as meninas fadas iriam viajar de barco.

*A partir disso inventei uma história na qual as meninas fizeram uma longa viagem no mar e que passaram por muitos apuros, como o medo das ondas. Como o saquinho dos brinquedos era azul, eu lhe disse que aquilo era a água e coloquei o barco em cima, eu o elevei e balancei como se estivesse enfrentando ondas muito altas a ponto de o barco quase tombar. Ela sorriu pra mim e segurou o barco junto comigo, conduzindo-o pelas ondas, e logo disse que o bebê iria acordar. Eu lhe disse que já que era assim, as meninas teriam de voltar para a casa para não deixá-lo sozinho. Então Simone o tirou do bercinho.*

Francieli pegou a banheira e disse que iria dar banho no bebê, então Simone tirou a roupa do bebê e o entregou a ela. Outro bebê ocupou o lugar no berço. Enquanto *dava banho no primeiro bebê a graduanda dizia:*

*[...] agora olha, vou lavar a cabeeeeeça, as coooooostaas, a barriguiiiinha, os braciíiiiinhos, os peziíiiiinhos (para não dar chuléééé) e o bumbuuuum. Quando eu falei bumbum, ela olhou rapidamente para mim e deu uma gargalhada”. Então disse “pronto, terminei. Agora é tirar a espuma... Prooonto, ele já tomou banho... Vou colocar a roupinha agora e coloquei a roupinha. Simone então pegou o outro bebê que estava dormindo no berço e tirou a roupa dele. Eu perguntei se ela queria dar banho, ela balançou a cabeça positivamente e lhe entreguei a banheirinha. Fiquei surpresa quando ela começou a narrar o banho do outro bebê exatamente como eu havia falado, até mesmo com a mesma musicalidade: “a cabeeeeeça, as coooooostaas, a barriguiiiinha, os braciíiiiinhos, os péziíiiiinhos e o bumbuuuum” e novamente deu gargalhada ao dizer bumbum.*

Um colega de Simone, Lucas, foi até Simone e Francieli e lhes ofereceu algo para comer e beber. Simone aceitou. “*Perguntei se ela iria pedir alguma coisa para os bebês e as meninas fadas. Ela disse que sim e eu pedi que contasse quantos pratos iria encomendar, ela contou e fez o pedido*”. Lucas trouxe os pedidos para Simone e ela

prontamente alimentou os dois bebês (o que dormia no berço e o que dormia no barco). Depois alimentou as bonequinhas, Francieli e a si mesma.

Após o término do brincar, Simone seguiu Francieli até a biblioteca e ficou esperando do lado de fora, com o rosto colado no vidro da porta, “*não desgrudando os olhos de mim*”. Quando voltou para a sala, acompanhada de Simone, percebeu que as crianças estavam sussurrando, pintando e sentadas em grupos. Estavam preparando cartões para presentear a Francieli pelo seu aniversário. Simone foi a mais empolgada com a atividade.

### **Décimo terceiro relato, 05 de outubro**

A primeira coisa que Simone disse ao encontrar-se com Francieli foi que seu nome não tinha a sílaba ‘da’, algo que fazia referência à pergunta feita no último brincar a respeito do nome de Simone. Francieli lhe perguntara qual seu nome completo, e ela, depois de algum tempo, disse: “*Simone Silva Neves*”. No dia anterior a garota havia dito que era Simone da Silva Neves. Francieli lhe pediu que escrevesse o nome, ela hesitou em escrever, mas escreveu. Primeiro escreveu “Simone”, depois começou a escrever “Neves”, mas só colocou as letras N e E. Depois pulou uma linha e escreveu “Simone” novamente, e disse que não se lembrava mais de como era seu nome. “*Eu lhe disse, então, como se chamava e mostrei como eu o havia escrito no outro dia e dizendo para ela: “mas sem o ‘da’, lembra?”*”; ela então começou a copiar seu nome, mas sem o “da””. Como havia bastante espaço na folha que ela utilizou para escrever, Francieli lhe indagou se gostaria de desenhar a si mesma embaixo do nome. Ela reclamou dizendo que não sabia desenhar menininha.

*Eu disse então que iria ajudá-la e começamos desenhando a cabeça. Antes, ela me perguntou como fazia a cabeça, e eu disse que poderia fazer um círculo e depois colocar os olhos. Daí em diante ela fez sozinha uma menininha sorridente e muito bonitinha. Completou desenhando uma árvore, uma piscina com duas bolas, um sol e uma nuvem. Embaixo desse desenho ela fez outra menininha regando duas flores. Perguntou-me se poderia fazer mais desenhos em meu caderno, eu lhe disse que sim, virou*

a página e fez um rio com uma casa no alto da folha. Ao lado desenhou um macaco. Na casa fez o que eu pensei que fosse uma antena torta, perguntei se era uma antena, ela disse que não, que era o fogo saindo da casa. Perguntei quem tinha colocado fogo naquela casa, ela disse que tinha sido o macaco. Perguntei se ela sabia por que o macaco tinha colocado fogo, ela disse que foi porque ele esqueceu a comida no fogo. Depois disso, ela virou novamente a folha e quis saber como escrevia meu nome, eu fui soletrando para ela e ela foi escrevendo com letras bem grandes. Embaixo do meu nome escreveu o nome da Manuela (que ela já tinha decorado) e escreveu embaixo do nome da Manuela o nome de algumas meninas, mas escreveu pequeno.



## **Comentário**

Simone mostrava estar incorporando Francieli como um objeto bom e confiável e a aguardando para realizar uma comunicação sobre si mesma. Isso ficou evidente quando a recebeu dizendo-lhe sobre um detalhe de seu nome completo, o ‘da’. Nesse encontro, a garota parecia ter vindo disposta a comunicar experiências conflituosas como a que retratara no desenho. A comunicação realizada pela garota indicava terem sido sobrepostas duas áreas de experimentação no brincar, as quais Simone solicitou que fossem materializadas pela escrita do nome dela e o da bolsista.

Durante o brincar, como vinha ocorrendo, Simone hesitou, mas acabou brincando, e depois ficou mais tranquila.

Simone conversou com a Francieli sobre a visita que haviam feito ao zoológico e falou sobre os hipopótamos. Disse que a banheira do hipopótamo era muito pequena e perguntou se ela lembrava de que ele havia feito cocô. A graduanda disse que se lembrava dos hipopótamos e falou sobre o que a monitora havia dito sobre eles. Ela havia contado que havia a mamãe e que os filhinhos não podiam ficar junto com o papai, porque o papai tinha ciúmes dos filhinhos com a mamãe e poderia machucá-los; mas quando os filhotes estivessem maiores, eles poderiam reunir-se novamente. A garota ouviu pensativa.

Durante o registro do brincar, Francieli percebeu que Simone utilizava cores e o desenho ficava bonito e colorido; mas houve um retrocesso em seu processo de alfabetização: *“se na última vez que estive com ela a menina já estava escrevendo relativamente bem sozinha, nessa semana ela já não o conseguia fazer”*.

## **Comentário**

Acredito que com o desenho a garota comunicou que estava se sentindo melhor. A área transicional permite que o corpo (psique e soma) repouse e que se realize a elaboração imaginativa das funções corporais e dos sentimentos. Logo depois que Simone desenhou e falou sobre o desenho, ela se lembrou do passeio no zoológico e falou sobre o hipopótamo

ter feito cocô. Através disso, acredito que ela tenha querido dizer que havia algo dentro dela de que gostaria de se livrar, mas não sabia como, não conseguia; mas depois do desenho e da conversa algo foi elaborado, o que permitiu a ela livrar-se parcialmente de uma coisa ruim. Por isso a lembrança que veio logo a seguir foi o “cocô”.

#### **Décimo quarto relato, 26 de outubro**

Antes de levar os baús para a sala, Simone disse a Francieli que - como de costume - não iria brincar. Mais uma vez ela escondeu a cabeça entre os braços, não quis escolher brinquedos e ficou muito aflita no início. Jéssica, outra coleguinha, convidou-a para montar a casinha, e ela aceitou. Montaram a casinha no mesmo canto de onde Simone tinha se afastado no último brincar. Simone arrumou as carteiras de modo a ficar sentada no canto, presa entre elas. Amanda lhe deu uma boneca grande e lhe disse que cuidasse dela. Simone brincou um pouco com a boneca e uma das meninas veio contar à graduanda que Simone estava brincando de boneca. A bolsista perguntou qual era o nome do bebê e Simone disse que não sabia, mas que era da Ana; porém Ana disse que o bebê era da Simone. Simone disse que o bebê estava chorando e “*eu disse: e agora? Será que se balançar um pouquinho ele dorme e para de chorar?*”. A menina diz que não, que ainda estava chorando.

*Perguntei se a fralda dele não precisava ser trocada, ela fez uma cara de nojo. Pedi que olhasse, para ver se estava suja. Ela olhou rapidinho e disse que não. Perguntei o que poderia ser, então. Será que ele estava com fome? Então ela deu a boneca para a Amanda e disse: “Dá comida pra ele” - e depois disso não vi mais Simone brincando com a boneca. Observei que algumas vezes Simone mexeu nas panelinhas e as organizou. Comentou que o vestido da Barbie com que Jéssica estava brincando era muito bonito. Jéssica disse “é mesmo, é lindo”.*

## **Comentário**

É possível visualizar que a perda da capacidade de entender os conteúdos escolares foi acompanhada pela perda da capacidade de encontrar saídas para as experiências vividas pelos brinquedos no mundo do faz de conta. Nos primeiros encontros, mesmo acometida por forte ansiedade, a garota estava indo bem no processo de aprendizagem e igualmente conseguia encontrar soluções para acolher os bebês durante o brincar. Isso fica evidente quando, ao ouvir de Francieli que o bebê poderia ficar sozinho, no décimo segundo relato, Simone o retira do berço, e o segura em seus braços e, quando a colega traz comida, alimenta os bebês que estão no berço e no barco. É possível que Simone estivesse elaborando lutos em decorrência dos conflitos e separações vividas. Segundo Winnicott (2005), o mecanismo de luto, quando não patológico, envolve a seguinte dinâmica no mundo interno:

[...] um indivíduo sujeito à perda de um objeto introjeta o objeto, e este é submetido ao ódio dentro do ego. Clinicamente, existe um amortecimento variável do objeto introjetado, conforme esse objeto, num momento dado, seja mais odiado ou amado. No decorrer do luto, o indivíduo pode ser temporariamente feliz. É como se o objeto ganhasse vida porque se tornou vivo no íntimo do indivíduo, mas existe mais ódio por vir e, mais cedo ou mais tarde, a depressão retorna, ora sem causa óbvia, ora em virtude de eventos fortuitos ou aniversários que recordam a relação com o objeto e voltam a enfatizar o fracasso do objeto, por ele ter desaparecido. Com o tempo e com saúde, o objeto internalizado começa a libertar-se do ódio que, no começo, é tão poderoso. Num dado momento, o indivíduo recupera a capacidade de ser feliz, a despeito da perda do objeto, e por este ter readquirido vida no ego do indivíduo (WINNICOTT, 2005, p. 150).

Apesar dos efeitos da ruptura, a bolsista parece ter sido incorporada e, de dentro, sustentado a esperança de ligação com os objetos, algo indicado pelo evento a seguir:

A garota vem se esforçando no brincar, no entanto, permanece sempre angustiada. Essa angústia parece ter sido extravasada em um desentendimento que houve neste dia entre Francieli e Simone.

*Como não iria sobrar tempo para fazer o registro do brincar, Manuela sugeriu que eu pedisse para que as crianças o fizessem durante a*

*brincadeira (o que foi um fracasso). Quando abordei as meninas, dizendo para elas escreverem o brincar na folha pautada, Simone virou-se para mim, bem perto do meu rosto e gritou bem forte “NÃO!” com um tom “mal criado”.*

Francieli ficou brava com Simone e lhe disse que não gostava quando gritavam com ela. A garota ficou mal e chorou muito.

*Depois que a turma guardou os brinquedos, todos foram dispensados para irem embora. Simone foi a última a sair da sala, tentou passar por mim correndo, mas eu a segurei e disse que iríamos conversar. Ela falou diversas vezes “me solta, me solta”, mas eu não soltei, disse que iria lhe explicar o que havia acontecido. Ela começou a chorar desesperadamente e eu lhe dei um abraço. Quando a abracei ela parou de resistir, ficou “molinha” e eu a sentei numa cadeira. Ficamos a sós na sala e eu novamente lhe disse que iria lhe explicar o que havia acontecido. Então eu lhe disse que havia ficado super chateada porque ela havia gritado comigo, que não gostava quando as pessoas me maltratavam. Disse-lhe que estava lá para ajudá-la, que gostava muito de sua companhia e valorizava sua amizade. Conteí a ela que por mais que ela me chateasse eu não iria deixar de estar ao lado dela, ao contrário. À medida em que fomos conversando, ela foi parando de chorar, foi se acalmando. Disse-lhe que não sairia de perto enquanto ela não estivesse pronta para ir embora. Quando ela voltou ao normal, ficamos de bem.*

### **Comentário**

Paralelamente ao lar, em que os objetos significativos desaparecem e, portanto, não sobrevivem, Simone parece ter desenvolvido uma crença na permanência dos objetos externos bons no momento para brincar e, em decorrência disso, ousado aventurar-se a testá-los através de seu componente agressivo, de um gesto espontâneo. Assim, algo parece lhe comunicar que, no ambiente para brincar, o desfecho de uma agressão pode ser diferente. Ao encontrar um objeto que sente como capaz de suportar seu ódio, ela,

imediatamente, se livra dele, ao contrário de sufocá-lo em mundo interno e sofrer constantemente a conversão deste em sentimento de culpa.

É importante ressaltar que ela utiliza a comunicação para fazer isso e não a motilidade. Assim, faz uso de símbolos para expressar-se em lugar da manifestação física. É importante ressaltar que não se pretende fazer apologia à agressão, mas de refletir sobre os limites da agressividade: há conflito se esta estiver tanto potencialmente voltada para o exterior como para o interior. Se, em seu irmão, a agressividade destruía o ambiente, os vínculos, os relacionamentos, em Simone a agressividade estava explodindo seu mundo interno, levando-a a sofrer demasiadas rupturas e consequentes perdas na continuidade de ser. Nesse caso, tanto o irmão como a irmã precisavam de *holding*, de limites, o primeiro de contenção, e a segunda, de mais espaço para expressar-se.

Infelizmente, o que observamos no meio familiar foi a ausência de cobertura, tanto para um, como para o outro. E, pior, para o pai também, que tudo indica não ter recursos psíquicos internos para enfrentar a situação. Observamos uma dinâmica que se repete, transgeracionalmente, com determinantes que extrapolam a célula familiar, sendo providas de outros determinantes, como os sociais. Por outro lado, vemos a importância de a escola organizar-se, em nível social, de modo a oferecer *holding*, provendo ambientes que deem significação coerente com as necessidades emocionais da criança.

A sobrevivência de Francieli e, mais ainda, suas palavras “*por mais que ela me chateasse, eu não iria deixar de estar ao lado dela, ao contrário*”, parecem denotar uma externalidade mais acolhedora que a fantasia amedrontadora que permeia a realidade psíquica interna da menina.

Segundo Winnicott (1975), o ambiente de *holding*, ao sustentar as manifestações do ser, propiciando espaço e limite, conduz à capacidade de usar objetos. O autor expõe que o uso do objeto é conquistado mediante o gesto espontâneo, que é agressivo.

Simone, ao perceber que o objeto permanece ao seu gesto destrutivo, pode contemplar a realidade de modo mais objetivo. Uma vez que a destruição total não aconteceu, começa então a separar o que é fantasia e o que é realidade. À capacidade de uso do objeto subjaz os aspectos destrutivos das relações. Só assim é possível estabelecer-se a distinção entre o que é real e o que é fantasia, o que é conteúdo próprio e o que é conteúdo

“não eu”, o que é contribuição e o que é doação; e a partir de tal distinção, usar o objeto, algo que muitas crianças na instituição escolar ainda não conquistaram.

Essa tentativa de usar o objeto parece ter sido buscada por Simone no episódio destrutivo e o acolhimento de Francieli possibilitou que nos encontros posteriores a garota pudesse usufruir, de algum modo, do brincar. Isto porque a fantasia perdeu espaço para a realidade objetiva que se mostrou menos amedrontadora.

A criança destituída da capacidade de criar, de ir em busca do objeto de sua necessidade e de usá-lo, está privada dos mecanismos que subjazem à constituição do verdadeiro *self* e, conseqüentemente, impedida de reconhecer suas necessidades, seus desejos, bem como de mover-se em direção a realizações que possam ocasionar a elaboração daqueles mesmos objetos.

#### **Décimo quinto relato, 09 de novembro**

Assim que a bolsista chega à escola, Simone a recebe. Francieli relata que sentiu alívio por perceber que o vínculo não se havia desfeito. Pela primeira vez, Simone se interessou em jogar algo na sala de computadores. A garota se envolveu bastante com um jogo em que cuidava de um cachorro. *“Nesse dia Simone não segurou a minha mão nenhuma vez, coisa que ela costuma fazer. Fiquei surpresa e percebi que a menina estava também mais alegre (sorridente) e disposta a fazer atividades sem reclamar”*.

Depois da informática, Simone sentou-se ao lado de Francieli e copiou caprichosamente o cabeçalho, em seguida começou a fazer a avaliação de matemática. Teve grande dificuldade de identificar qual operação aritmética deveria realizar e não conseguiu reconhecer números com dois algarismos. Teve muita dificuldade para realizar soma de duas quantias altas de dinheiro (números de três algarismos), no resultado ela sempre falava “três”. Também falou “três” para o resultado de outro problema.

*Quando fomos para o intervalo, ela foi junto comigo, não tão junto como nas semanas anteriores, mas ainda assim, junto. Repetiu o lanche (primeira vez que a vejo fazer isso) e como ela sempre pede para ficar junto de mim no intervalo, pedi que ela esperasse um pouco para que eu*

*fosse à biblioteca verificar os brinquedos. Rapidamente Simone respondeu que tudo bem, que eu poderia ir, pois iria brincar. Fiquei bastante surpresa!*

#### No brincar

*Simone pediu para segurar uma boneca, a mesma que Amanda havia dado para ela no último brincar. As meninas parecem estar incentivando Simone a ocupar uma posição “ativa” na brincadeira, querendo que ela assuma a posição de mãe ou irmã mais velha e não mais de bebê (filhinha da brincadeira). Mais uma vez ela demonstrou receio em cuidar da boneca quando Cauane lhe disse que o bebê estava chorando porque estava com a fralda suja. Simone fez cara de nojo, Cauane lhe disse que então trocaria o bebê para ela. Depois de ter segurado um pouco a boneca, ela foi para junto de Amanda mexer nas panelinhas. Ela fez vários alimentos que Júlio distribuía pela sala para vender. Depois que brincou de panelinhas, ela ficou observando a brincadeira de Jéssica e Kathleen, que brincaram de bonequinhas, fazendo uma casinha com os pequenos móveis de madeira. As duas também entravam na brincadeira de Ana, Simone e Cauane.*

Na hora de fazer o registro, ela desenhou as amigas com as quais brincou e fez as panelinhas, mas não pintou o desenho.

#### **Décimo sexto relato<sup>17</sup>, 23 de novembro**

Neste dia, último brincar do ano, a bolsista Tamires realizou o brincar na sala de Francieli, pois esta iria participar de uma entrevista que eu, pesquisadora, iria realizar com a professora Manuela.

---

<sup>17</sup> Neste relato há reescritas de parágrafos de um relatório feito por Tamires Lemos de Assim e outro escrito por Francieli Dal Gallo, ambos relatórios versam sobre situações ocorridas em um único momento para o brincar.

Simone recebeu a bolsista com um abraço, quando soube que Tamires iria realizar o brincar. Simone *“comentou que não gostava de cabelo vermelho. Assim que Tamires se aproximou, ela cruzou os braços e me olhava muito chateada. Escondeu-se diversas vezes debaixo da mesa do refeitório, parecendo catar grãos de arroz caídos no chão”*. Durante o intervalo, Simone brincou de correr com duas colegas. No contexto da brincadeira, Simone era a mãe e as colegas as filhas.

Durante o brincar, organizado por Tamires, a garota participou de uma brincadeira em que todos precisavam cuidar de bebês numa creche, e o cuidar envolvia contar histórias para os bebês para que estes pudessem dormir. Tamires contou uma história, cujo enredo envolvia a perda por uma família de um ente querido. Ao ouvi-la, Simone narrou novamente a história da casa pegando fogo, com outros detalhes.

*Simone contou a história sobre uma família que morava numa casa e que essa casa havia pegado fogo porque o pai havia esquecido a comida no fogão. Segundo a menina, a casa se incendiou inteira até que ela se destruiu e todo mundo que lá morava morreu. Logo em seguida, contou outra história sobre um pai que havia saído de casa, mas que conseguiu voltar e a família voltou a ser feliz novamente.*

Francieli relata que, quando voltou para a sala de aula, Simone estava bastante tranquila. Fez três registros sobre o seu brincar. Copiou o primeiro de Amanda. Sentou-se ao seu lado e quis desenhar a confusão que permeou o momento para o brincar. No terceiro registro, pediu ajuda, dizendo que queria escrever como foi o seu brincar. *“Fui ajudando na medida do possível a reconhecer os sons que pudessem ser compatíveis com as letras. Mais uma vez, pude ver que a menina parecer ter “desaprendido” a escrever. Perguntei, antes de ela começar a escrever, do que tinha brincado, então ela me disse: eu brinquei de bonequinha com Tamires”*. Disse que fizeram uma escolinha cheia de crianças e pareceu muito alegre ao me contar isso, esforçando-se muito para deixar registrado.

### **‘Não quero brincar’**

Simone, nove anos, 3º ano do EF

Graduanda Claudia Campanaro

Continuação do acompanhamento em 2013

Em 2013, Simone foi acompanhada pela graduanda-bolsista Claudia Campanaro.

### **Terceiro relato, 21 de março**

Consta no relatório do primeiro encontro para brincar:

*[...] Simone não levantou da carteira. Estava copiando a lousa com uma expressão chorosa. Pedi a ela que copiasse depois, dizendo que a ajudaria. Ela não aceitou. Lembrei de sua boneca e disse : “É a sua boneca, aquela que a Fran me contou que você sempre brinca? Eu acho que ela tá aqui no baú... Vamos lá olhar? Eu vou com você.”. Ela esboçou um sorriso tímido e, chegando próxima ao baú, assim que ela viu a boneca, exclamou: “É aquela ali! Aquela ali de azul!”. Fomos até sua carteira e perguntei se sua boneca tinha nome. Como ela disse que não tinha, sugeri que ela escolhesse algum. Ela só me dizia: “Não sei”. Tentei animá-la perguntando quais os nomes que ela gostava e, novamente, ela me disse que não sabia. Sugeri alguns, e ela não gostou. Algum tempo depois, toquei de novo no assunto dos nomes, fiz novas sugestões, e quando eu disse “Clara”, ela gostou.*

### **Comentário**

Em discussão no grupo de estudos, foi recordado que Ana Clara era o nome da amiga com quem Simone mais gostava de brincar no ano anterior. Nota-se que a criança estava buscando, ou até mesmo lutando, para viver a continuidade de uma experiência integradora, juntar as peças, unir os fios que haviam se rompido com as férias. Em decorrência disso, vê, na boneca, a sua amiga e demonstra sua capacidade de simbolizar uma experiência passada para revivê-la. Neste mecanismo, está a possibilidade de superar o mecanismo do luto.

Simone logo deixou a boneca pela sala e alguém a pegou. Claudia sugeriu: “Então, vamos ver quem está brincando com a boneca e perguntar se você pode pegar para brincar de novo”. Fomos até a outra menina (não lembro o nome), que rapidamente cedeu”.

Durante o intervalo, Simone perguntou a Claudia sobre a graduanda bolsista do ano anterior:

*Simone disse: “E a outra menina?”. Perguntei se era a Francieli e ela disse que sim. Eu contei que ela irá à escola às quartas-feiras e perguntei se ela não a havia encontrado. A menina respondeu que não. Também contei que, nesse ano, eu estaria com ela. Simone perguntou por que houve a troca. Respondi que a mudança aconteceu com todos, mas que continuaremos ali, e que ela poderia ver a Francieli às quartas-feiras. Ela aparentou entender.*

#### **Quarto relato, 04 de abril**

Logo no início da aula, Simone foi até a mesa da professora para contar que era o seu aniversário. A professora a abraçou e parabenizou. Depois de algum tempo, Simone foi até Claudia e perguntou: “Como se escreve quarta-feira?” A bolsista estava a ajudando a escrever quando alguém disse: “Mas hoje é quinta!” Assustei-me e me chateei com minha distração. “Consertei” o erro explicando minha distração e, então, ajudei as crianças a escreverem “quinta-feira”. Durante o recreio, houve a seguinte comunicação entre Claudia e Simone:

*[...] perguntei a Simone: “Então, hoje é o seu aniversário?”. Ela disse que sim, eu a parabenizei, abracei-a e perguntei quantos anos ela estava fazendo. A menina não soube me dizer. Perguntei se ela sabia me falar em qual ano nasceu e ela me disse que sua mãe sabia. Pedi que ela perguntasse à mãe, para me falar depois. Depois, procurarei me informar, para lhe dizer sua idade e data de nascimento.*

## **Comentário**

A preocupação da bolsista com a data importante para Simone, o interesse por saber a data certa e a informação da data para Simone funcionam como apresentação de objeto. Um aspecto da cultura foi significado em consonância com a existência de Simone. Esse suporte da bolsista facilita o processo de maturação chamado de realização (localização de si mesmo no tempo e no espaço), que causa o desenvolvimento psíquico necessário para a relação de objeto. É fundamental para a construção da memória de si mesmo. Segundo Green (2013, p. 51), “por mais que as experiências sejam ruins ou negativas, a presença de alguém que está apenas observando, agindo como espelho, dá para a parte dispersa uma unidade que é refletida” para a criança e se torna parte dela.

Ainda no intervalo, conversando no pátio, Simone mostrou a Claudia sua “*blusa, na qual havia uma pequena boneca de pano costurada*”. Sabiamente, Claudia pediu que dessem um nome à boneca. Seguiu-se o diálogo: “[...] *para ficar mais “divertido”, eu sugeri que escolhêssemos três nomes e votássemos naquele de que mais gostássemos. Fizemos isso para batizar a boneca. Eu disse a Tamara: “Então, o nome da boneca da Simone é Clara ou Clarinha, porque ela é pequenininha”. Simone corrigiu-me: “Não, é Ana Clara*”.

Simone começou a brincar apenas após a intervenção de Cláudia, que trouxe a boneca para a criança. Simone ficou visivelmente angustiada com um episódio. A professora precisou sair brevemente da sala e, com sua saída, as crianças ficaram agitadas. A professora tem o hábito de apagar a luz de modo a tranquilizá-las. Simone, então, começou a apagar e a acender a luz, demonstrando irritação. Mesmo com a volta da professora, Simone continuou agressiva.

*Durante toda a manhã, algumas vezes vi a menina dando tapas em outras crianças. Na hora de guardar os brinquedos, peguei-a no flagra, dando um tapa nas costas de Bruno. Bruno, que quase nunca fala comigo, falou: “Professora, a Simone me bateu!”. Eu a olhei com expressão de indagação e ela disse: “Também, ele pisou no meu pé!”. Bruno: “Não foi! Foi sem querer!”. Eu: “Simone, por que você tá fazendo isso hoje?”.*

*Ela ficou emburrada. Algumas crianças me chamaram para saber quais brinquedos correspondiam aos saquinhos. Simone bateu em outra criança [não vi], a qual relatou o ocorrido para a professora. Laís chamou a atenção de Simone, e a menina foi em sua carteira, escondeu o rosto entre o caderno, e chorou.*

### **Sexto relato, 25 de abril**

Simone preocupou Claudia por sua dificuldade em brincar e seu semblante choroso. Diante das desistências de Simone, a bolsista procurou criar espaços criativos em que se sentisse parte de um brincar. A seguir, apresentamos um extenso relato de um cenário no qual a garota foi embalada pela bolsista e, então, sentiu prazer na brincadeira:

*Simone, como quase sempre, não levantou da carteira. Fui até ela e pedi que guardasse o caderno. Falei que buscaria a “sua” boneca. Uma das meninas – Duda – já a havia pegado e perguntei se poderia brincar com aquela. Duda cedeu sem hesitar. Fui até Simone e coloquei a boneca sobre a mesa. Simone virou a cara. Eu fingi que a boneca havia cochichado em meu ouvido, dizendo à boneca: “Quê? Não sei. Não sei se ela quer brincar com você hoje. Quer que eu pergunte?”. E debrucei a cabeça da boneca. Disse a Simone: “iiiih, ela tá triste porque você não deu bola para ela e perguntou se vocês vão brincar”. Simone deu uma risadinha, mas logo franziu a expressão indicando que não. Voltei a falar com a boneca: “Ih, sei não. Não sei o que tá acontecendo hoje. Mas eu vou perguntar mais uma vez”. Falei para Simone: “Ah, olha como ela tá triste! Vamos brincar com ela”. Levantei a boneca e disse que ela estava animada para brincar. Chamei a Simone para nos juntarmos a alguém. Isso foi quase no mesmo minuto em que Tamara me chamou, pedindo para brincar com ela. Então, pedi a Tamara que sentasse comigo e com a Simone. A Tamara disse que preferia brincar no chão. Eu falei para procurarmos um lugar bem legal. Nos aproximamos da parede e, ali, Tamara começou a criar um cenário. Ela dobrou todas as roupinhas e pediu para trocarmos a roupa de uma das bonecas que estava com ela.*

*Sugeri que Simone o fizesse. Ela disse que não sabia. Eu falei que com certeza ela sabia e Tamara a ajudou. Simone ficou feliz. Não consegui ficar o tempo todo com elas, porque algumas vezes o Carlos saiu da sala e os dois Guilhermes queriam correr. Toda vez que me afasto de Simone, por mais rápido que seja, ela larga sua brincadeira. É muito nítido o quanto ela não se envolve. Mesmo quando eu intervenho, parece que seu envolvimento é sempre muito raso; logo, ela volta a se “fechar”.*

### **Décimo oitavo, 17 de outubro**

Durante o ano de 2013, Simone progrediu bastante. A provisão ambiental vivida durante o brincar foi fundamental para esse progresso. No final do ano, foi registrado o seguinte relato:

*Encontrei a Simone lendo “escondida” em sua carteira. Aproximei-me da menina e disse que queria saber o que ela estava lendo, perguntando se eu poderia ver. Então, com a permissão da menina, peguei o livro (se não me engano, o título é O livro do ABC), “li” e fiz comentários sobre as figuras das letras. Tamara, que passava por nós, também pediu para ver o livro. Feliz, Simone permitiu. Enquanto estávamos ali, uma criança passou por nós e disse: “Tó, Simone”, deixando um saquinho com brinquedos. Abri para ver o que era e eram bichinhos - cachorrinhos e ovelhinhas. Fiquei surpresa com a atitude cuidadosa e sensível dessa criança. Assim que retirei os bichinhos do saquinho, deixei que Simone escolhesse um deles para, então, eu escolher o meu. Logo em seguida, para minha imensa surpresa e alegria, Simone disse: “Vamos brincar com as meninas?”. Feliz, eu disse: “Claro!”. E, juntas, fomos ao fundo da sala onde as meninas brincavam com as Barbies. Uma das meninas pediu que eu tirasse, de uma das bonecas, uma blusa que estava conosco. Sugeri a Simone que escolhêssemos novas roupas para as bonecas e a menina foi separando aqueles de que havia gostado, e, muitas vezes, chegou a me cutucar para dizer: “Oh, que bonita essa”.*

Segundo Schiller (2014, 75), “não errará jamais quem buscar o Ideal de beleza de um homem pela mesma via em que ele satisfaz seu impulso lúdico”. Acredito que pouco a pouco Simone passou a demonstrar que experimentava uma forte integração quando conseguia brincar e, ao mesmo tempo, ler e escrever.

***‘Não quero brincar’***

Simone, dez anos, 3º ano do EF  
Graduanda Larissa Cristina Joaquim  
Continuação do acompanhamento em 2014

Em 2014, Simone foi acompanhada pela bolsista Larissa.

**Terceiro relato, 02 de abril**

Neste terceiro encontro, Larissa relata que Simone brinca em grupo, *“porém, quando me aproximo para tentar brincar com ela e suas colegas, Simone se nega a continuar a brincadeira. Afasto-me respeitando o seu espaço”*.

**Quarto relato, 09 de abril**

Conforme discutido em grupo de estudos, Larissa espera pelo gesto espontâneo de Simone: *“Letícia e Simone novamente brincavam de Barbie, mas, dessa vez, seguindo a orientação, não me aproximo delas, respeitando seu espaço e sua resistência a brincar comigo”*.

**Quinto relato, 09 de abril**

Simone, Andreia e Pâmela brincaram de massa de modelar com outras crianças. A bolsista se aproximou e brincou juntamente. *“Brincamos o resto do tempo, nós cinco juntas em plena harmonia, uma completava a ideia da outra e todas trabalhavam em equipe para construir, com a massa de modelar, o que imaginavam”*.

**Sétimo relato, 14 de maio**

Simone apresentou progresso nos primeiros meses de acompanhamento. Gradualmente, a criança estava conseguindo brincar e realizar suficientemente bem as

outras atividades de aprendizagem. Nesse cenário, a criança estava vivendo experiências completas, integradas.

*Havia deixado meu livro [de literatura infantil] após a leitura com os alunos para que visualizassem as ilustrações. Na hora do brincar, Simone chegou até mim dizendo que havia sujado o livro com massinha. Disse a ela que não tinha problema e pedi sua ajuda para limpar. Depois que retiramos toda a massinha das páginas do livro, convidei-a para brincar comigo e, para meu espanto e felicidade, ela aceitou. Montamos um boneco de neve de massinha, e, após ele estar pronto, Simone aproximou uma bolinha de massinha ao corpo dele e me disse que agora ele já tinha com o que brincar.*



### **Comentário**

O que vemos pelo olho é diverso do que *sentimos*; pois o entendimento salta por sobre a luz em direção aos objetos. O objeto do tato é uma força que sofremos; o do olho e do ouvido é uma forma que engendramos. Enquanto é ainda [primitivo], o homem frui apenas com os sentidos do

sentimento, aos quais os sentidos da aparência apenas servem nesse período. Ou ele não se eleva ao ver ou não se satisfaz com o mesmo. Tão logo comece a fruir com o olho e o ver alcance para ele um valor autônomo, ele é já também esteticamente livre, e o impulso lúdico se desenvolveu (SCHILLER, 2014, p. 125).

Simone, atualmente, tem brincado com empolgante espontaneidade e criatividade. Está indo muito bem durante a aprendizagem.

### ***‘Meu irmão orelhudo?’***

Manuela, oito anos, 2º ano do EF  
Graduanda Francieli Dal Gallo  
2014

#### **Resumo**

Manuela foi uma aluna meiga e muito esperta. Em relação aos processos de aprendizagem, a aluna tinha boa capacidade de compreensão, no entanto, frequentemente permanecia em estado de dispersão e, por isso, dificilmente conseguia concluir as atividades escolares. A maior preocupação com a garota era decorrência do indício de que esta estava sofrendo algum tipo de abuso sexual. Segue relato de seu acompanhamento e das tentativas de intervenção e aconselhamento.

#### **Primeiro relato, 13 de março**

Conforme os relatos da graduanda bolsista/Pibid Francieli, Manuela chamou atenção desde o primeiro dia. Foi a primeira criança a procurar Francieli. Durante o intervalo, levou a sua irmã, que também estudava na escola, para a Francieli conhecê-la.

Ainda no primeiro dia de observação, enquanto as crianças estavam no pátio para brincar sob a observação da professora, a docente comentou:

*Disse que vem observando “uma coisa engraçada” na menina há tempo. Rafaela me contou que viu, em diversos momentos, Manuela tocar o genital. Disse que há momentos em que a menina, quando sentada em sua cadeira, fica se remexendo, como se estivesse numa “masturbação”, e que o fato a preocupava, porque acha que Manuela “ainda é muito novinha” para tal episódio. A professora disse que desconfia que esteja acontecendo “algo” com a menina. Sobre esse assunto, pediu à professora Aline que observasse a menina para saber se as visões dela (Rafaela) não eram coisas de sua mente. Após observação da professora Aline, ambas as professoras chegaram à conclusão de que a menina realmente toca os genitais. Contou também que ela mora com a mãe e*

*frequentemente vai à casa do pai. Ambos os pais possuem outra família com outros filhos.*

## **Segundo relato, 20 de março**

No segundo dia com a classe, Manuela fez uma pergunta inusitada à Franciele. A garota perguntou se a mãe da graduanda bolsista “era morta”, se já havia morrido. Francieli disse que não e que morava com sua mãe. Depois de algum tempo, a menina disse que morava com sua mãe, irmã, avó e prima. Franciele disse: “*Perguntei então se ela não sentia saudade do pai, e ela respondeu: “Não, eu vejo ele todo dia. Moram ele, uma menina que tem um namorado chamado Julinho...” e eu completei: “...e a mãe dela”.* Manuela continuou: “*É, que é minha tia”.* Acredito que ela chama a madrasta de “tia”. Francieli relata ainda: “*Percebi que tem dificuldade para fazer cópias, fica atrasada, porque não é ágil”.*

Após o intervalo, a docente da classe levou as crianças para brincar no pátio. Como era o segundo dia de acompanhamento da classe, Francieli estava apenas observando a turma, pois o momento de brincar começaria na semana seguinte. Enquanto as crianças brincavam, a graduanda conversou novamente com a professora. Segue relato sobre o diálogo:

*Antes de começar a brincar com Manuela, sentada ao lado da professora no banco, a professora Rafaela começou a falar sobre a menina. Perguntei se Manuela ainda estava colocando a mão no genital. A professora, então, me contou uma história que me deixou bastante desconcertada. Rafaela me disse que Manuela, ainda naquela semana, lhe contara que seu irmão mais velho estava colocando a mão em suas partes íntimas. A professora contou que Manuela lhe descreveu em detalhes como o irmão a tocava... Disse que seu irmão a senta no sofá, que coloca a mão por entre as aberturas da perna do short, que tira sua calcinha, seu short, como ele faz com a mão, etc. Rafaela me contou que a menina disse que não gosta quando o irmão faz isso. Perguntei quem era*

*o irmão e a professora falou que era um menino da escola chamado Henrique. Disse que o fato de o garoto estar mexendo no genital da irmã a preocupa, porque ela teme que outra pessoa esteja fazendo o mesmo com ele.*

No dia posterior a essa conversa, a mãe de Manuela foi à escola, disse à professora que soube o que Manuela havia contado. Disse-lhe que não era verdade, que o irmão é tímido e que a história fora inventada.

### **Terceiro relato, 27 de março**

No terceiro dia de acompanhamento, Franciele relatou que, enquanto ajudou Manuela a fazer a atividade do dia, percebeu que a menina conseguia formar sílabas. No entanto, ela sempre está atrasada na tarefa.

Nesse período do ano, a suspeita de abuso à criança aumentou e, com isso, surgiu o temor de que, se alguém da escola denunciasse o abuso sexual, a família ou pessoas próximas a família retaliassem. Em meio a esses temores, a professora disse à Franciele que Manuela lhe havia dito que sua irmã pedira que não conversasse com a professora sobre o seu irmão mais velho tocar seus genitais, nem mencionasse o incômodo que sentia - se continuasse a fazer isso, sua mãe poderia ser presa, assim como o namorado da mãe já havia sido.

### **Quarto encontro, 03 de abril**

A graduanda bolsista relatou que a aluna tem dificuldade em acompanhar os outros colegas de classe no processo ensino-aprendizagem.

*Sobre seu caderno, ressaltou que estava cheio de orelhas, e que a ponta de seu lápis quebrou muitas vezes. Durante esse momento, ela apenas nos olhava (Francieli e a professora Rafaela), parecendo não entender nada, parecendo estar em outro mundo. Nesse dia, quanto às tarefas da aula, a garota conseguiu apenas pintar um calendário. Manuela não realizou*

*mais nenhuma atividade proposta pela professora. Ficou a manhã toda terminando de copiar a rotina. A professora contou que a menina faltou aos dois dias seguintes e que, segundo a mãe, ela estava doente (nenhum atestado foi encaminhado).*

### **Quinto encontro, 10 de abril**

Manuela brincou com um bebê-boneca e com o conjunto de cabelereiro. “Sentou bem no meio da sala e começou a arrumar o cabelo da boneca; enquanto brincava, dialogava com Francieli”.

*“Você é o homem”. Eu respondi: “homem?”. Ela falou: “vem aqui brincar comigo” - e eu fui. Logo, me disse que era o aniversário de sua filha e que haveria uma festa. Disse em seguida: “ela tem nove anos. Não... tem sete. Ela tem três anos”, e eu respondi: “Nossa, três anos?! É ... ela está ficando grande né?! Vamos lá preparar a festa...”. Depois de dizer isso, o grupo de meninas que estava brincando de panelinha a chamou para brincar e ela foi. Percebi que as meninas acabaram isolando Manuela e ela ficou brincando sozinha no meio delas. Novamente, voltou a me chamar para brincar falando sobre a festa de sua filha. Manuela pegou a massinha, fez um bolo de aniversário e cantou parabéns. Depois de um tempo, me deu uma bronca dizendo que eu não havia ido à festa de sua filha e que tinha perdido o “parabéns” (durante essa sequência, estive todo o momento ao seu lado e cantando parabéns). Eu lhe disse que cantei, mas ela respondeu: “Não é verdade” e deu um sorrisinho. Esteve com um anel rosa de brinquedo. Disse que era o anel da amizade que havia pegado emprestado de sua irmã.*

### **Sétimo relato, 08 de maio**

Logo que a graduanda chegou à sala, Manuela iniciou um diálogo com ela:

*“Ôh! quero te contar uma coisa...”. Eu disse: “Então conta!”- e me ajoelhei para ficar na sua altura. Ela se ajoelhou também, ficando quase encolhida, e falou: “Sabe o Henrique, meu irmão?... Sabe ele... Sabe ele... Ele, né... Ele me bate!!! Quando eu não quero... lutar com ele, né, ele me bate!!!” - e fez cara de indignada. Eu lhe respondi dizendo que eu também não gostava de apanhar e que eu sairia correndo se meu irmão tentasse me bater. Ela disse que não adiantava fugir dele. Olhando para ela, perguntei: “Será que ele não te bate porque ele fica nervoso? Quando eu fico nervosa, às vezes, tenho vontade de bater nas pessoas”. Manuela respondeu: “Ah, sabe... quando eu pirraço ele, ele me bate!!” - deu risada e mostrou a língua.*

Os amigos então intervieram na conversa. Manuela revelou uma dose de desesperança em relação a conter as atitudes hostis do irmão. Demonstrou estar adaptada a essa condição.

*Thiago, ouvindo a conversa antes de Manuela vir até mim, eu estava ajudando Thiago na tarefa), disse que, se fosse ela, daria um soco na cara do irmão dela. Assim, o irmão não bateria mais nela. Adrian deu seu palpite: “É ... tem razão, não ia adiantar me esconder, eu ia dar um soco assim nele para ele aprender a parar de ser folgado”. Manuela ficou observando os amigos falarem, e olhando para mim, disse: “Se eu der um soco assim ... (fez gesto com as mãos), mas não adianta...” e começou a rir. Os meninos continuaram dizendo que quem bate em mulher é covarde, e que a melhor forma de resolver era revidar. Nesse momento, eu fiquei só observando. De repente, não sei como, começaram a falar sobre super-heróis.*

### **Décimo terceiro relato, 04 de setembro**

A graduanda-bolsista relata uma cena angustiante:

*Assim que cheguei, as crianças estavam copiando o cabeçalho. Depois que terminassem, iríamos começar nossas atividades (brincar e, em seguida, ouvir histórias). O que mais me chamou a atenção é que Manuela ameaçava bater em Vítor. Cheguei, coloquei minha bolsa numa cadeira no fundo da sala e logo Vítor me chamou e disse: “Pro, a Manuela é ladrona”. Eu perguntei: “Como assim?”, e ele respondeu: “A Manuela pega o lápis de todo mundo. Pega, não, rouba, porque ela pega e não devolve. Pegou o lápis do Thaysson e não devolveu, e pega o lápis de um monte de gente e não devolve”.*

Houve, então, a seguinte intervenção:

*Fui até Manuela e perguntei o que estava acontecendo. Ela disse que não era ladrona e que queria um lápis para terminar o cabeçalho porque tinha perdido o dela. Perguntei para a sala quem tinha um lápis para emprestar para Manuela. Vítor, muito incomodado, disse: “Ei, pro, vão emprestar e ela não vai devolver”. Eu lhe disse: “Às vezes, a gente esquece de devolver... quem tem um lápis para emprestar?”. Manoela pegou o estojo e começou a procurar, mas Vinícius disse: “Não empresta, Manu...”. Manoela me olhou e disse: “Ué, que que tem emprestar? Eu empresto... deixa eu achar um apontador. Por que ninguém gosta mais da Manuela?” Eu lhe respondi: “Muito feio não dividir as coisas, né? Eu também não sei o que está acontecendo hoje”. Júlio acabou emprestando um lápis e, enquanto prestava atenção em Manoela, Manuela avançou e deu um tapa em Vítor e se agarrou na sua camiseta. Vítor, indignado, começou a chamá-la de ladrona, bem alto. Manuela pegou um lápis roxo de Raissa. Vítor disse: “Raissa, cuidado! Ela tá roubando seu lápis!”. Manuela respondeu: “Ah, é? Eu tô roubando? Então tá, agora esse lápis é meu”. Raissa arregalou os olhos e se virou para mim. Eu lhe disse baixinho que depois a Manuela devolveria, e foi o que aconteceu.*

Após algum tempo, as crianças retomaram as acusações. Dessa vez, outros três alunos acusavam Manuela de “ladrona”.

*Como aquilo estava me incomodando e as crianças estavam se agredindo, peguei a mesa da menina e coloquei ao lado da professora, separada de todos da turma. A professora olhou e eu expliquei o que havia acontecido. Abaixei-me ao lado da menina e perguntei: “O que está acontecendo?” Ela respondeu: “É que eu perdi meu estojo, agora não consigo fazer nada”. Eu lhe perguntei onde estava a caixa de material da professora, ela disse que estava trancada no armário. Perguntei para Rafaela se eu poderia pegar a caixa para Manuela concluir a atividade, assim nenhuma criança continuaria a acusá-la, e ela deixou.*

Os alunos insistentemente continuavam a ofendê-la:

*Quando a professora deu lápis de cor novos para Manuela, Vitor falou do outro lado: “Ela vai roubar os lápis da professora!!!”, Manuela levantou-se e foi na direção de Vitor, mas eu a segurei e disse que ficasse em seu lugar. Lá, ela acabou se concentrando em sua atividade, desenhou o que pareceu ser um casulo (ela disse que era uma borboleta), pintou-o, escreveu Rafaela e grafou outras letras. Adrian, uma das crianças que a acusaram de ladrona, foi até sua mesa pintar seu desenho com os lápis que Rafaela havia emprestado. Nesse momento, eu disse: “Ué, Adrian, você não estava falando que ela era ladrona? Agora você está aqui usando os lápis que são dela por enquanto?”. Adrian me olhou sem graça e continuou pintando seu desenho. Eu perguntei para Manuela: “Você deixa? Ninguém queria te emprestar... Ela disse: “Eu deixo, ele pode usar os lápis” - e deu um sorriso. Quando Manuela terminou a atividade, pegou os lápis e devolveu-os para a professora, que, vendo que não faltava nenhum, disse: “Muito bem, na próxima vez, posso te emprestar de novo, porque você usou direitinho”.*

### **Comentário**

Alvarez (1994) expõe que, em casos de crianças que sofreram abuso sexual, observa-se a repetição de desdobramentos comuns ao trauma no processo de transferência e contratransferência. A autora ressalta que a criança tem a tendência de tentar abusar do

analista, ocupando, desse modo, o lugar do abusador. As crianças abusadas tendem a se masturbar na frente da terapeuta, “porque desejam instigar em alguma outra pessoa o choque e o ultraje que não puderam expressar, nem mesmo sentir” (ALVAREZ, 1994, p. 165). A autora escreve também sobre a construção de um aspecto da personalidade que se identifica com o lugar de abusado e se adapta a ele. Não há nenhuma prova de que Manuela era realmente abusada, mas, a partir dessa segunda manifestação (a primeira manifestação foi a comunicação de que não adiantaria fazer nada quando o irmão lhe batia) de rápida conformidade e adaptação diante de atitudes abusivas de outros meninos, comecei a pensar e me preocupar com o que estava acontecendo com a Manuela.

Alvarez (1994) afirma, sobre crianças que sofreram abuso, que é fundamental o fortalecimento do contato com objetos internos não abusivos na criança. Para Alvarez (1994), a intervenção ou aconselhamento psicológico deve ser guiado pelo objetivo de ajudar a criança a esquecer a experiência traumática e fortalecer as experiências de acolhimento. A autora ressalta que “[...] a parte da personalidade que está tentando esquecer o abuso pode precisar de mais atenção do que a parte que não consegue deixar de lembrá-lo” (ALVAREZ, 1994, p. 169). Essa afirmação é extremamente relevante para o profissional da educação, que, em alguns momentos, sente a desesperadora necessidade de ajudar crianças sobre as quais paira a suspeita de abuso sexual. É preciso fortalecer o aspecto de sua personalidade que quer esquecer o abuso. No caso relatado acima, o professor precisa intervir, justamente como fez a graduanda-bolsista. O professor não deve compactuar com a passividade da criança diante de situações abusivas: deve protegê-la de “si mesma”. Essa proteção implica não concordar com manifestações que estabelecem o falso *self*.

#### **Décimo quarto relato, 18 de setembro**

Nesse dia, combinei com Francieli que eu, pesquisadora, iria à escola para acompanhar o brincar de Manuela. Em decorrência disso, parte do relato do décimo quarto encontro foi feito por mim com base no diálogo que tive com Manuela, durante o brincar. Segue, então, um trecho de meu relatório.

Ao entrar na sala de aula, identifiquei Manuela e sentei em uma cadeira no fundo da sala. Manuela ficou olhando para mim; então, convidei-a para brincar. Ela imediatamente pegou a maleta com brinquedos de médico e veio até mim. Pegou a seringa e começou a me dar injeção. Quando levei uma injeção no braço, abaixei a cabeça e comecei a chorar. Ela levantou minha cabeça e disse que eu ia tomar outra injeção. Depois de algum tempo, perguntei sobre a família dela, se tinha irmãos, e ela disse que sim. Eu disse que sabia que ela tinha um irmão no quarto ano. Ela disse: *Ah, o orelhudo*. Achei engraçado.

Então, ela deixou de aplicar injeção em meu braço e passou a aplicar nos meus dedos. Concentrou-se muito no que fazia, deu-me várias injeções, uma em cada dedo, diversas vezes. Falei que, às vezes, os dedos causam dor quando, por exemplo, levamos um beliscão. Ela concordou. Conversamos sobre a profissão de médico. Perguntei se ela queria ser médica, e ela disse que sim. Depois de um tempo, ela pegou a maleta com brinquedo de cabelereira e me pediu que soltasse o cabelo para que ela pudesse penteá-lo. Uma colega veio ajudar Manuela no salão. As duas começaram a cuidar do meu cabelo. Perguntei a Manuela se ela queria que eu arrumasse o cabelo dela, se podia fazer uma trança. Ela disse que sim, mas não parou de pentear meu cabelo.

Em determinado momento, Manuela foi até um colega, mas disse que voltaria. Eu disse: “Você não quer que eu faça uma trança?”. Ela me perguntou: “Você quer cuidar do cabelo ou de outra coisa?”. Fiquei impactada com a pergunta e respondi “de outra coisa”. Logo o brincar terminou. Então, me despedi e disse que voltaria.

A seguir, trecho do relatório de Franciele sobre o *momento para brincar*.

*Perto do fim do brincar, Manuela foi para o centro da sala e começou a balançar os enormes cabelos. Algumas crianças acharam engraçado e comentaram como os cabelos de Manuela eram enormes. A professora, que nesse momento estava perto, disse que as crianças estavam reagindo daquela forma porque nunca viram a menina com o cabelo solto. Realmente, só a tinha visto de trança ou com cabelo amarrado. Talvez, o fato de estar com os cabelos soltos possa significar que, naquele momento, a menina estava “solta”, ou seja, descontraída, leve.*

## **Décimo sétimo relato, 09 de outubro**

Fui (pesquisadora) novamente à escola brincar com Manuela. Enquanto conversava com Francieli na porta da sala, a professora veio até nós e, em meio à conversa, disse que Manuela lhe falara que saía sangue de seu bumbum. Ouvi o que a professora disse e fiquei impactada. No início do *momento de brincar*, olhei para Manuela e ela rapidamente me reconheceu, sorriu e piscou, e eu pisquei de volta. Pegou a maleta de médico e foi até mim e disse que iria me dar injeção.

Enquanto Manuela e eu brincávamos com os brinquedos de médico, Francieli trouxe bonecos - um menino e uma menina. Manuela havia procurado a injeção, mas não tinha encontrado a mesma da outra semana. Então, pegou um brinquedo que parecia uma injeção. Ela disse que aquele brinquedo poderia ser a injeção, e eu concordei. Então, ela começou a me dar injeções. Eu disse que doía, disse que ela era minha médica e que eu queria saber o que eu tinha. Perguntei por que eu estava doente, com dor no coração - queria saber o que estava acontecendo comigo. Ela respondeu que eu estava com gripe e dor de ouvido, porque eu havia comido muito miojo. Depois de um tempo, disse que eu teria que comer muito miojo, que assim iria melhorar. Além disso, tinha que tomar injeção. Tomei muitas injeções e chorei. Em seguida, chegou a Fran, que também tomou injeção, mas disse que não gostava, porque doía. Eu lhe disse que ninguém gosta de tomar injeção, porque dói. Manuela sorriu. Falei sobre os bonecos, sobre eles tomarem injeção também. Manuela respondeu que eram seus filhos, que precisavam tomar injeção e que ela lhes daria injeção também. Então, eles tomaram injeção diversas vezes.

### ***Comentário***

Esse diálogo se prolongou por um bom tempo. Conversamos e sorrimos enquanto brincávamos. Apesar da descontração, não há como dizer que estávamos brincando livremente, pois a repetição da injeção, e a necessidade de causar a dor de injeção nos bonecos, trazia à tona uma compulsão que dava às manifestações de Manuela um tom de estereotipia.

Estávamos descontraídas, por isso, pensei em mencionar queixas sobre certas atitudes do irmão.

Falei para Manuela que a boneca estava triste por causa de algo que o boneco havia feito. Manuela falou que o boneco tinha que apanhar, mas não falou para mim, diretamente. Parecia falar para si mesma.

Peguei a boneca e falei: “Sabe o que ele fez, Ni? Ele tirou o vestido dela, tirou o short dele e encostou seu corpo no dela. Como será que aconteceu isso? Manuela respondeu que não sabia. Perguntei então o que a boneca teria sentido. Ela me disse novamente que não sabia. Falei, então, que ela perguntasse para a boneca. Ela perguntou, e eu coloquei a boneca perto do ouvido dela para que ela pudesse responder. Manuela me disse então que o boneco havia mostrado o “pinto” para a boneca. Então, tirou o short do boneco e a calcinha da boneca, apontou o dedo para o genital masculino (o boneco tinha genitais visíveis) e disse que o boneco colocara aquilo (o genital) dentro disso - quando disse “isso”, estava apontando para o genital da boneca, também visível.

Continuamos a brincar. Então, perguntei como a boneca se sentira. Ela respondeu que a boneca ficou triste e com raiva. Estávamos muito próximas, então eu dei um abraço forte em Manuela. Depois de pouco tempo, ela disse que colocaria a boneca no berço, e me deu para segurá-la, pedindo que eu cuidasse dela, ou seja, ela usou meus braços como berço.

Disse para Manuela que a boneca podia ficar mesmo com raiva do boneco. Ela, então, pegou um dos objetos e bateu muito no boneco. Disse que estava com muita raiva. Então, bateu no pipi, no bumbum e na cabeça. Manuela falou que estava triste e com medo, mas, estranhamente, começou a sorrir de modo estridente. Nesse contexto, parecia não haver distinção entre estar triste e estar com raiva. Olhei seriamente para ela e disse que não era engraçado. Ela parou imediatamente de rir e olhou fixamente em meus olhos por alguns minutos. Ficou repentinamente concentrada e séria, parecia sentir algo significativo naquele gesto.

## **Comentário**

Creio que, nesse gesto, Manuela viu o seu *self* em minha face e pôde, certamente, usar o mesmo berço que reivindicou para sua boneca. Isso a livrou momentaneamente da dissociação causada pela incerteza sobre se deve ou não se preocupar com determinados sentimentos. Essa dissociação entre a psique e o soma, que incrementa a distorção do ego em termos de verdadeiro e falso *self*, em decorrência de uma manifestação corporal (o toque preocupante nos genitais), a despeito da origem real ou fantasística, estava despertando agonias na menina.

Conforme Winnicott (1975, p. 161), a psicoterapia consiste, em ampla escala, em devolver ao paciente aquilo que ele traz em si. O autor expõe que, se a criança tiver refletido de volta a experiência de *self* que vivencia, ela poderá descobrir o seu próprio eu (*self*) e será capaz de se sentir real. No entanto, é fundamental ter para si que “não me agradaria, contudo, deixar a impressão de que essa tarefa, que consiste em refletir o que o paciente traz, é fácil. Não é; e, emocionalmente, é exaustiva” (WINNICOTT, 1975, p. 161).

Disse que ela era a mãe dos bonecos e que isso aconteceu quando ela saiu para trabalhar. Ela disse que trabalhava na farmácia. Disse que viu pela janela. Francieli fez então uma cara de nojo e disse: “Credo!”. Perguntei como isso aconteceu. Manuela falou que (apontando para a boca) um encostou no outro. Em seguida, colocou um em cima do outro e fez gestos com os bonecos. Perguntei se ela conhecia alguma criança que fazia aquilo. Ela disse que conhecia e falou o nome de dois meninos. Então, falei:

- Onde faziam aquilo?

Manuela respondeu:

- Na minha casa.

Perguntei se ela ficava olhando e ela disse que sim. Francieli perguntou se o irmão de Manuela via também. Manuela disse que sim. A conversa girou em torno desse tema e buscávamos encenar os fatos com ajuda dos brinquedos. Em um momento, eu lhe disse que gostaria que ela ouvisse uma coisa e prestasse bastante atenção; então, ela olhou fixamente nos meus olhos. Eu disse: “*Manuela, gostaria que você soubesse que a boneca não tem culpa nenhuma disso ter acontecido, não é culpa dela*”. Manuela disse que era culpa do

boneco e bateu nele. Manuela falou várias vezes que viu os bonecos fazendo “isso” pela janela e repetia de forma verbal e gestual, simulando com os brinquedos o que eles estavam fazendo. Eu então disse que lhe contaria uma história. Segue a história contada:

“Certa vez, uma menina não sabia que aconteciam essas coisas, ela não sabia que as pessoas (os adultos) faziam aquilo, mas viu um homem e uma mulher fazendo aquilo e ficou muito assustada, porque ela achou que eles estavam brigando, que ele estava machucando a mulher, e isso a deixou muito angustiada. Mas, depois de um tempo, a menina estava fazendo aquilo com outro menino. Só que ela era uma menina, e crianças não fazem isso. Crianças só brincam - e mostrei os brinquedos e as brincadeiras em volta da sala.”

Manuela me disse que só se faz isso (estava se referindo ao tipo de contato que disse ter visto entre duas crianças) quando se é grande. Falou de uma irmã mais velha, de 21 anos, que agora tem namorado. Em um momento, Manuela disse que o boneco ficou por cima, e que, depois, a boneca ficou por cima e estava gostando.

Eu estava com a boneca no colo, pois, como relatei, ela a havia colocado em um “berço”, pedindo para eu cuidar da boneca. Eu fiquei segurando a boneca durante a maior parte do tempo. Ela conversava com a boneca enquanto estava em meu colo. A menina disse: *“Como está? Deixa eu ver”*. Respondi que parecia estar triste. Ela viu e pediu para eu continuar segurando e cuidando.

O momento do brincar havia acabado. Então, enquanto todos guardavam os brinquedos, disse a Manuela que queria fazer um acordo com ela. Disse que não queria que ela ficasse perto dos meninos que faziam aquelas coisas na sua casa. Disse também que gostaria que ela cuidasse bem do boneco e da boneca para eles não fazerem mais aquilo. Enquanto eu falava, ela ficou em postura reta e atenta, muito próxima de mim, séria, olhando fixamente em meus olhos. Quando terminei de falar, ela me deu um abraço forte e eu a abracei bem forte.

## **Comentário**

Manuela apresenta disponibilidade intelectual para a aprendizagem. No entanto, em alguns momentos, a despeito de seus esforços, parecia que algo a impedia de acompanhar a classe no desenvolvimento das atividades. A criança parecia estar muito atenta às tarefas, mas o tempo e o espaço das tarefas e o conteúdo da aprendizagem pareciam ameaçar ocupar um tempo, um espaço psíquico e um esforço intelectual necessários para entender outros conteúdos e acontecimentos mais urgentes e angustiantes. Dada a frequência com que a aluna se referia às experiências com a mãe e o irmão, o tempo, o espaço psíquico e a área transicional (ainda que desenvolvida precariamente) poderiam estar sendo utilizados para elaborar as experiências vividas e/ou fantasiadas com eles. Em relação ao fator cognitivo, Alvarez (1994) explicita:

[...] Nesse momento, possivelmente a última coisa de que ela precisava era esclarecimento sexual e pensamentos sobre intimidade física. Concentrar-se em um pensamento, em uma tarefa ou em um assunto requer não só a focalização da atenção, mas também a capacidade de deixar de lado esses outros. Também parece requerer o desejo de que tais pensamentos, tarefas e assuntos [relacionados ao esclarecimento sexual] permaneçam em segundo plano e esperem sua vez; sendo assim, trata-se também de um tipo de relação objetal com os próprios pensamentos (ALVAREZ, 1993, p. 170).

### **Décimo oitavo relato, 16 de outubro**

A Manuela faltou. A escola foi informada de que a aluna estava doente.

### **Décimo nono relato, 23 de outubro**

Neste dia, não fui à escola. A graduanda-bolsista relata que, no início do *momento de brincar*, Manuela pegou o boneco e a boneca, e os levou a ela. Não perguntou sobre mim (pesquisadora). Francieli e Manuela brincaram durante todo o tempo, conversaram sobre o sentimento de culpa. A partir de um gesto espontâneo de Manuela, a mesma brincadeira da semana anterior foi encenada. Conforme os relatos, a aluna se relacionou

com a graduanda-bolsista de modo semelhante ao relacionamento que estabeleceu comigo. Acredito que Manuela viveu esses encontros como um sonho permeado de processos de transferência. O vínculo que havia entre a garota e a graduanda bolsista foi suficientemente forte para que a intervenção/aconselhamento continuasse.

Diante desse desdobramento, ficou decidido que eu acompanharia os relatórios e, semanalmente, discutiria com Francieli possíveis intervenções e/ou aconselhamentos.

Segue relato sobre o encontro de Francieli e Manuela.

*Manuela me deu um beijo, um abraço e disse “ai, eu tava com tanta saudade de você, sabia?”. Eu disse: “é mesmo? Eu também fiquei com saudade. Por que você não veio na semana passada? A Rafaela me contou que você estava doente... Agora já melhorou?”, ela me disse “agora já melhorou, eu tava muito doente”. Eu a indaguei, “o que você tinha?”. A menina respondeu, “eu sentia, assim, uma dor de cabeça e na barriga também (fez um círculo com a ponta do dedo na barriga), aí fiquei deitada na cama sem me mexer, meu pai levou remédio”. Eu perguntei “mas agora já sarou, certo?” Manuela respondeu “já sarou... agora tô fazendo atividade!!”, então me puxou pelo braço e me levou para sua carteira onde havia alguns quebra-cabeças em que tinha que montar a figura e depois achar as letras para nomear a figura montada. Fiquei bastante surpresa com a rapidez com que ela conseguiu montar os quebra-cabeças. Ela montou não só o dela, mas ajudou todas as crianças do grupo a montar. A professora, observando a menina, arregalou os olhos e balançou a cabeça positivamente para mim, como se dissesse que estava tão abismada quanto eu.*

### **Vigésimo relato, 30 de outubro**

A professora disse, à Francieli, que Manuela, concomitantemente aos aconselhamentos, “deslanchou”, que houve um salto em seu desempenho nos processos de aprendizagem. Durante o brincar, a criança continuou brincando com os bonecos e as bonecas, encenando as mesmas frases e queixas.

## ***Comentário***

Acredito que o tempo e o acolhimento oferecidos à Manuela durante o *momento para brincar* possibilitaram à garota acreditar em um espaço de *holding* que acolheria suas angústias. Esse acolhimento implicou expansão da área transicional. Confiando na manutenção e na continuidade desse espaço, ela pode se dedicar mais à sua aprendizagem.

Creio que, diante das queixas dos alunos sobre experiências sentidas como intrusivas, a instituição escolar pode realizar aconselhamentos/intervenções para ajudar as crianças a elaborarem experiências e/ou fantasias angustiantes. A capacidade para a transicionalidade é fator crucial na ajuda à criança. Mesmo que a retirada da criança do ambiente intrusivo não seja possível, o aconselhamento e/ou intervenção, pela instituição escolar, pode desenvolver recursos psíquicos que fortalecerão a capacidade de integração na continuidade de ser, nos processos de amadurecimento pessoal.

Na escola, Manuela tinha cuidados suficientemente bons, um ambiente de *holding*, fornecido prioritariamente no *momento de brincar*. A garota tinha vínculo suficientemente bom com a graduanda-bolsista e com a professora Rafaela. Esse fato foi corroborado quando a professora relatou que, durante intervalo de quatro semanas, em que o momento de brincar não ocorreu (devido ao calendário da escola e a problemas de saúde da bolsista), a aluna regrediu. Isso foi sentido no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, quando a rotina do brincar retornou, a criança retomou o desenvolvimento e obteve êxito ao final do ano letivo.

## **CAPÍTULO IV**

### **A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, O BRINCAR E O ESPAÇO POTENCIAL**

#### *A instituição escolar*

A escola significativa, conforme Villela e Archangelo (2013), define-se pela possibilidade de o brincar fazer parte da vida da instituição. Nela, o brincar contribuiria para a constituição de símbolos significativos ao desenvolvimento humano. Para os autores (2013, p. 21), a escola significativa é “um campo favorável ao desenvolvimento amplo do aluno, porque especialmente pensada para se articular como significativa para o próprio aluno”.

É a escola que transmite conhecimento e se empenha com zelo na constituição de habilidades e competências, enquanto facilita o processo de transformação do aluno, sua inserção criativa no mundo da cultura e, posteriormente, na vida profissional. Enfim, um espaço que cria um cenário plausível para o aluno em relação a si, aos seus desejos, às suas aspirações, às suas fantasias e aos seus projetos, que consegue acolhê-lo e ampará-lo em suas dificuldades, temores e frustrações e que promove, da melhor forma possível, seu desenvolvimento intelectual, emocional e estético. (VILLELA e ARCHANGELO, 2013, p. 21).

De acordo com Villela e Archangelo (2013), a escola significativa promove o bem-estar do aluno. O bem-estar depende de três sentimentos profundos do aluno em relação à escola: acolhimento, reconhecimento e pertencimento. O acolhimento se dá quando o aluno se sente protegido, acolhido pelo cuidado provido pela escola. Este sentimento decorre tanto das boas relações que o aluno estabelece como do conjunto de atos criados especialmente para o seu desenvolvimento. Quando não há acolhimento, o aluno se sente desprotegido pela instituição, e pode ter sentimentos persecutórios em relação a ela. O sentimento de acolhimento nem sempre é consciente, mas sua presença propicia espaço mental para se viver as relações e o aprendizado de modo enriquecedor (VILLELA e ARCHANGELO, 2013).

O segundo sentimento, o de reconhecimento, é desenvolvido pelo olhar que a escola direciona ao aluno. Quando o olhar é empático, é possível identificar o outro como seu semelhante, comunicando-se e compartilhando-se experiências. Quando o

reconhecimento é insuficiente, subtrai-se a capacidade dos alunos de realizar atividades, de criar vínculos e de exprimir desejos. Nesse caso,

A legitimação simbólica de suas experiências é superficial, e o sentimento de isolamento é inevitável. Ser visto pelo professor como um ser de outra natureza, esquisito, selvagem ou defeituoso, com quem uma efetiva comunicação, compartilhamento de experiências ou mesmo aprendizado efetivo não são possíveis, é a base de todos os preconceitos, mesmo diante de uma atitude de certo acolhimento do outro. (VILLELA e ARCHANGELO, 2013, p. 43).

Junto ao sentimento de acolhimento e de reconhecimento, está o sentimento de pertencimento, que acomoda a percepção do aluno - predominantemente inconsciente - de que aquele local é naturalmente seu, e que lhe é prazeroso ter um lugar legítimo nesse espaço. A ausência do sentimento de pertencimento causa infortúnios ao aluno, como a evasão, a presença esporádica ou a presença que importuna. Essa última indica uma esperança oculta de encontrar um lugar, mesmo que esse lugar lhe seja continuamente negado, pela indiferença dos que o rodeiam.

Nesse sentido, a escola significativa prevê o desenvolvimento integral do ser humano.

A autonomia intelectual e criativa do aluno é a meta, é o ponto de chegada, que deve estar configurada ao fim do Ensino Médio. O ponto de partida é o enorme acolhimento do aluno pelo professor e a grande adaptação do professor ao aluno em seus primeiros dias de seu primeiro ano letivo. À semelhança da *mãe suficientemente boa*, discutida por Winnicott (1975, 1982, 1983), que aos poucos e naturalmente perde sua imensa capacidade de adaptação ao bebê, em geral na medida em que o próprio bebê progressivamente entende os fragmentos do mundo externo e lida melhor com seus anseios e suas frustrações, *também o professor deve ser suficientemente bom*. Ou seja, o professor deve conseguir se adaptar à criança e ao contexto apresentado em sala de aula na medida do que seja suficiente para o bom desenvolvimento da criança e, mais tarde, do jovem. A diferença do professor em relação à mãe é que, para esta, o atendimento e a atenção na medida adequada ao seu bebê tendem a ser espontâneos e naturais. Entre os professores, a aptidão para bem conduzir a classe e atender às necessidades dos alunos não é reconhecida como essencial, não recebe a atenção de agentes formadores e chega a ser, em alguns casos mais desfavoráveis, prejudicada por uma formação acadêmica ou técnica que não privilegia a empatia e a leitura das situações presentes em sala de aula. (VILLELA e ARCHANGELO, 2013, p. 76).

## *O brincar*

Os três sentimentos subjacentes à escola significativa são congruentes com o que Winnicott (1975) expõe como necessário à fundação e à continuidade do sentimento de ser, e também como essencial ao desenvolvimento da capacidade de brincar. O brincar está intimamente relacionado a uma identidade pessoal decorrente do sentido de ser. O conhecimento do sentido de ser, de sentir-se real, é retomado por Winnicott (1975) com base na discussão da constituição bissexual em homens e mulheres, ou seja, da constituição de uma natureza humana com um elemento feminino e um elemento masculino. Para Winnicott (1975, p. 161), “[...] sentir-se real é mais do que existir; é descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos com si mesmo e ter um eu (*self*) para o qual retirar-se, para relaxamento”.

A base para o sentido de ser é o elemento feminino. Esse deve ser o primeiro sentido a se estabelecer. A relação com o objeto subjetivo é o meio pelo qual tal sentido se desenvolve no bebê. Sua importância para ‘o brincar’ reside no fato de que, nele, encontram-se as origens da criatividade. O elemento feminino puro “relaciona-se com o seio (ou a mãe), no sentido de que o objeto é o sujeito” (WINNICOTT, 1975, p. 113). Não há impulso instintivo no aspecto do *self* que é elemento feminino. Ele é edificado no relacionamento com o objeto ainda não reconhecido – com o “não eu”. Isso não consiste em estar em união, mas em ambos serem um. Para Winnicott (1975, p. 117), o seio é o que o bebê cria e, por isso, “quando o elemento feminino no bebê ou paciente masculino ou feminino encontra o seio, é o eu (*self*) que foi encontrado”. O bebê, assim, desenvolve o sentido de ser, que tem como característica a sensação de real e a ideia de um *self*, um si mesmo. Essa primeira experiência é fundamental, e Winnicott (1975) a concebe como a dinâmica da identificação primária e protótipo de todas as outras identificações.

Paralelamente à experiência de ser, o impulso instintivo do bebê na relação com o seio lança as sementes para a experiência do fazer, ligada aos impulsos e às satisfações decorrentes. O fazer é a característica do elemento masculino puro. É agregado à identidade à medida que o ego se organiza em termos de integração, personalização e relação de objeto. A fusão entre o componente erótico e o componente agressivo, também alcançada

com a organização egoica, delinea as características do fazer, que incluem a capacidade de sentir raiva em decorrência de frustrações bem como o comprazimento resultante da satisfação de impulsos.

Conforme Winnicott (1975, p. 115), “o elemento masculino faz, ao passo que o elemento feminino (em homens e mulheres) é”. O elemento masculino se inclina à busca de objetos (a satisfação), enquanto o elemento feminino conduz progressivamente ao sentimento do verdadeiro *self*. O elemento feminino

[...] puro, destilado e não contaminado, nos conduz ao SER, e constitui a única base para a autodescoberta e para o sentimento de existir (e, depois, à capacidade de desenvolver um interior, de ser um continente, de ter a capacidade de utilizar os mecanismos de projeção e introjeção, e relacionar-se com o mundo em termos de introjeção e da projeção). (WINNICOTT, 1975, p. 117).

Uma vez que o bebê não tenha sido provido por um seio que é, mas por um seio que faz, tendo esse último um elemento masculino ativo, “ao invés de ‘ser como’, esse bebê tem de ‘fazer como’, ou ser-lhe feito, o que, do nosso ponto de vista aqui, constitui a mesma coisa” (WINNICOTT, 1975, p. 117). Essa é uma condição em que o bebê tem seu gesto espontâneo substituído pelo materno, o que pode ocultar a criatividade e, conseqüentemente, o *self* verdadeiro.

No livro ‘O brincar e a realidade’, Winnicott (1975, p. 62) afirma:

[...]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 que *fazer* coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e *fazer* coisas toma tempo. Brincar é *fazer*.

Segundo Abram (2000), o fazer se associa ao brincar porque o brincar possui a dinâmica e a função do objeto transicional, qual seja, estabelecer a distinção entre o “eu” e o “não eu”. Para se delinear a identidade fundada pelo sentimento de ser, é preciso explorar a terceira área de experimentação, para a qual contribuem as realidades interna e externa, e essa exploração implica fazer coisas. Por outro lado, o enriquecimento do *self* pelo fazer só

ocorre com base no sentido da identidade, de um ambiente interno vivo. Sendo assim, o brincar só pode se manifestar pela união entre ser e fazer. “Após ser - fazer e deixar-se fazer. Mas ser, antes de tudo” (WINNICOTT, 1975, p. 120).

É visível a dificuldade de alguns alunos em acolher o outro ou de se deixar acolher pelo outro. Em última instância, trata-se de uma dificuldade em oferecer ou ocupar um lugar no qual se possa compartilhar a experiência de *ser*. Alguns alunos com poucos pertences (objetos internos integrados e acolhedores suficientemente amadurecidos) não podem os compartilhar à primeira vista. Primeiro, é preciso lhes oferecer acolhimento, reconhecer sua verdade enquanto indivíduo que sofreu negligências e que, a despeito delas, carrega em si o potencial para se integrar e amadurecer, potencial para desejar um lugar perto de seus objetos internos bons. Ou seja, os vínculos na escola precisam se apresentar como mais um pertence confiável e integrador do *self*, que o ajudará a construir o sentimento de ser, em vez de o devastar. Desse modo, a criança se torna capaz de se sentir pertencente à escola e de se sentir no direito de participar dos processos que ali toma parte (dentre eles, o de aprendizagem).

Winnicott (1975) conceitua os primórdios do brincar em relação ao desenvolvimento emocional, sua dinâmica e seu lugar. Sua raiz está no estágio de dependência absoluta, estágio em que se funda o sentimento de ser. Aqui: a. “O bebê e o objeto estão fundidos um no outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar” (idem, p. 71).

Para Winnicott (1975), o brincar se relaciona com o objeto subjetivo e com a provisão ambiental de apresentação de objeto que contribua à relação e ao uso desses objetos. O passo seguinte é se esquivar do objeto.

- b. O objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Esse processo é altamente dependente da mãe ou figura materna preparada para participar e devolver o que é abandonado. Isso significa que a mãe (ou parte dela) se acha num permanente oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e (alternativamente) ser ela própria, aguardando ser encontrada. (idem, p. 71).

É fundamental, ao desenvolvimento da capacidade de brincar, o espaço para a experimentação do componente agressivo em um ambiente que o tolera e sobrevive a ele. Segundo Abram (2000, p. 58), “[...] o brincar implica a constituição de sentimentos agressivos tidos em relação ao ambiente – um ambiente que deve ser “tolerante”. Pensemos no caso em que a mãe permite que a agressividade (choro, mordidas, pontapés) tenha vasão no estágio de dependência absoluta no relacionamento excitado com a mãe objeto. Nisso, a mãe, ao mesmo tempo em que sobrevive ao ato agressivo e sustenta o mesmo cuidado ambiental, aceita a agressividade na constituição da criança.

A adaptação materna proporciona ao bebê a crença em sua capacidade de criar objetos magicamente (em decorrência de a mãe aparecer ao menor sinal de incomodo do bebê). Assim, o bebê vive experiências de onipotência. A mãe oscila entre ser o objeto fruto da criação do bebê e ser ela mesma. A devoção materna desenvolve, no bebê, uma confiança de que o objeto desejado pode ser encontrado. A mutualidade característica do elo entre mãe e bebê proporciona a formação de identidade do bebê. O bebê pode então usufruir de sua confiança para se relacionar com outros objetos da realidade externa. O relacionamento com tais objetos trará a autodescoberta do mundo externo, que propicia a percepção do “eu” e do “não eu” (Abram, 2000). O movimento em direção ao objeto, a busca do objeto, o gesto espontâneo, tem sua raiz na força vital reunida e mantida pelo componente agressivo. A confiança propicia o espaço potencial, um *playground* onde a criança pode brincar:

A brincadeira é extremamente excitante. Compreenda-se que é excitante *não primariamente porque os instintos se acham envolvidos*; isso está implícito. A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo 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. (idem, p. 71).

Posteriormente, a criança alcança a capacidade de ficar só na presença de alguém.

c. O estágio seguinte é **ficar sozinho na presença de alguém**. A criança está brincando agora 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 que acontece no brincar. (idem, p. 71, grifos nossos).

O estágio seguinte envolve a superposição de duas áreas transicionais numa brincadeira, em que cada área é enriquecida pela outra.

d. A criança, agora, está ficando pronta para o estágio seguinte, que é 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 às suas atividades lúdicas. Mais cedo ou mais tarde, entretanto, ela introduz seu próprio brincar e descobre como é variada a capacidade dos bebês de aceitar ou não a introdução de ideias que não lhes são próprias. (idem, p. 71).

O brincar nasce do encontro entre duas pessoas, de uma mutualidade, de um ser (mãe ou figura materna) que provê experiências cujo resultado é o aglutinamento de fenômenos fundadores do sentimento do ser e constituintes do cerne do bebê. Ao refletir sobre as condições em que o brincar se torna possível, Winnicott (1975) trata de uma questão fundamental à psicanálise e, conseqüentemente, à compreensão da natureza humana com seus fenômenos emocionais e sua relação com o corpo. O autor discute condições necessárias para que o indivíduo possa estar em contato com seu inconsciente e, conseqüentemente, empreender uma análise ou ter esperança em viver de modo criativo, único estado em que o viver tem sentido e dignidade para um indivíduo.

Para Winnicott (1982), o brincar é uma das vias que leva ao inconsciente. Complementando as concepções a respeito do brincar, aos olhos da psicanálise, o autor afirma que a importância do brincar não se deve unicamente à sua capacidade de mobilizar processos projetivos infantis que possibilitem o acesso às representações e aos afetos angustiantes, mas também à sua capacidade de indicar o sucesso no processo que ocasionou a comunicação característica do verdadeiro *self*, entre ego e id. No entanto, o mais importante não é o produto da comunicação, mas o fenômeno que ocorre e que facilita a comunicação, o brincar em si. No espaço potencial, o indivíduo é livre para usar as infinitas facetas do objeto a serviço do contato consigo mesmo, algo que pode levá-lo a viver experiências nunca sentidas (inconscientes), bem como a retornar a lugares conhecidos (inconscientes).

Brougère (1995, p.14) corrobora esse ponto ao afirmar que “[...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando do seu uso habitual os objetos que cercam a criança, além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada”. O processo de fabricação diz respeito à dinâmica que rege a área transicional, e é a característica mais relevante do brincar. Winnicott (1975, p. 76) expõe que, para se compreender que é o brincar, “[...] é útil pensar na preocupação que caracteriza o brincar de uma criança pequena. O conteúdo não importa. O que importa é o estado de concentração das crianças mais velhas e adultas”.

O próprio brincar tem o propósito de conter uma experiência emocional, com começo, meio e fim. Em decorrência disso, há um ponto em que o brincar se torna saturado e deixa de fazer sentido. É importante ressaltar que o brincar é uma conquista no desenvolvimento emocional. Os fenômenos e objetos transicionais, ao ocuparem o lugar instaurado com a separação entre mãe e bebê, no tempo e no espaço, propiciam a sustentação necessária à continuidade dos processos de integração, personalização e relação de objeto. Essa sustentação é mantida pelo encontro entre o impulso criativo e os objetos externos.

Para Winnicott (1975), o impulso criativo se refere ao estar vivo, ao sentir-se real. Assim, não deve ser confundido, por exemplo, com a criatividade de um artista ao realizar uma obra, pois o artista pode ter feito uso de um alto potencial intelectual e, ao término da obra, não sentir regozijo pela própria produção, pela falta do sentido de ser.

Milner (1991), buscando compreender o significado do impulso criativo teorizado por Winnicott (1975), afirma o seguinte:

Às vezes, Winnicott parece estar falando a respeito de um modo de olhar o mundo, às vezes a respeito de um modo de fazer deliberadamente e às vezes apenas a respeito do gozo de uma criatividade corporal à medida que ela ocorre, tal como, diz ele, gozar a respiração. [...] Eu concordaria quando ele afirma que isto é diferente do ato de fazer qualquer coisa, como, por exemplo, uma casa, uma refeição ou um quadro; embora, como diz Winnicott, todas estas coisas possam incluir o que ele define como criativo. E quando Winnicott fala gozar a respiração, descobri sua vinculação com a coleção completa de observações a respeito dos diferentes tipos de concentração a respeito dos quais eu já havia escrito no meu artigo de Atenas e no artigo sobre misticismo [...] Notei então que, ao se fixar um objeto externo de que se gosta especialmente (ou mesmo um que seja alvo de desgosto, como uma caneca de lata, daquelas bem feias)

de um modo contemplativo, sem nenhuma ideia de usá-la, **emergia gradualmente um sentimento de mudança na percepção do corpo inteiro, assim como um momento em direção a um sentimento de intenso interesse na pura “assim-zisse”, a identidade separada e única daquela coisa que se fitava.** (MILNER, 1991, p. 277, grifos nossos).

Com base nisso, Milner (1991) define criatividade: um impulso presente sempre que a elaboração imaginativa das funções corporais dos elementos e sentimentos, da corporeidade, transforma-se em brincar. De acordo com as condições de fruição da criatividade, o objeto, ou brinquedo é, antes de tudo, percebido em conformidade com o fenômeno da ilusão, segundo o qual o indivíduo se sente capaz de criá-lo. Instaura-se, assim, o paradoxo da gênese do objeto: o objeto foi criado, no entanto, esteve sempre lá esperando para ser encontrado. Cumpre lembrar que o paradoxo se estabelece não só com brinquedos, mas também com relacionamentos humanos.

A criança, à margem do paradoxo, pode realizar transições. Poderá utilizar o objeto para investigação intelectual, indo da percepção subjetiva ou apercepção criativa à percepção objetiva. A capacidade de compreender algo objetivamente depende da aceitação da realidade externa como diferente de si. Adicionalmente, a criança poderá se beneficiar da elaboração emocional propiciada, pois o objeto é fruto de uma criação mágica decorrente de necessidade psicossomática<sup>18</sup> (de presença do outro, do toque, colo, nutrição), de lembrança do outro (representações). O objeto surgido nessas condições pode ser capaz de suprir tal necessidade e, por isso, ser usado para elaborar as diferentes sensações e representações que as necessidades inerentes ao viver lhe impõem.

A jornada do puramente subjetivo para a objetividade coincide com a passagem da dependência absoluta para a relativa, quando o bebê elabora a experiência de desilusão ou a possibilidade de usar um objeto ou a concepção da externalidade, acontecimentos propiciados pelo funcionamento intelectual. Como objeto criado, ele é passível de ser utilizado na resolução de conflitos e no escoamento de ansiedade. Isso ocorre mediante a utilização do “faz-de-conta”, na criação de dramatizações, em narrativas e ilustrações que editam e reeditam experiências vividas, experiências que desejamos viver, experiências que acreditamos ter vivido e os afetos que as acompanham.

---

<sup>18</sup> O psicossoma é o entrelaçamento entre psique e soma. Na saúde, há um entrelaçamento entre ambos que cuidam para o bom funcionamento do corpo.

Portanto, um momento de brincar em sala de aula é amplamente empático aos sentimentos de acolhimento, reconhecimento e pertencimento, postulados por Villela e Archangelo (2013) como essenciais para uma escola significativa. Afinal, o brincar propicia, ao aluno, usufruir intensamente de uma experiência significativa, considerando-se o necessário para sua maturação psíquica. Por outro lado, o brincar ocasiona a elaboração imaginativa das funções corporais e dos sentimentos. Assim, quando o bebê coloca um brinquedo na boca, mais importante do que a excitação oral, é o fato de ele poder sentir profundamente que tem uma boca, que ela faz parte de um corpo e que, neste corpo, habita o seu *self*. Com isso, ele realiza a transição entre o “eu” e o “não eu”. Assim, o brincar provoca a descoberta do próprio *self*, o contato com o *self* verdadeiro.

A transição para o pensar é a mais complexa, pois exige que a integração seja um fato. Isso é mais difícil de ser acessado por meio do verdadeiro *self* se a criança, além de não sentir a integração como sedimentada, não se sentir pertencente ao ambiente dos processos de aprendizagem.

### *Espaço potencial*

O espaço potencial, como vimos, é o conceito winnicottiano que sintetiza a superposição de duas áreas para brincar. Teoricamente, implica o encontro de duas áreas transicionais, que buscam conceber objetos e fenômenos transicionais específicos, frutos do encontro e da superposição. Não se pode determinar o que seja uma e a outra área, pois, além de que a realidade externa é humanamente criada e que o legado cultural é base para a continuidade dessa criação, fenômenos produzidos são causados pelo próprio encontro. Por isso, esses fenômenos ajudam a elaborar e a enriquecer a realidade psicossomática de ambos. Enquanto fenômenos e objetos transicionais, temos o sonhar, o brincar e o pensar. Enquanto fruto de espaços potenciais, temos as experiências culturais.

A lógica do espaço potencial, que implica vasta área transicional, é a do paradoxo. Assim, é sustentada pela ilusão (fantasia, impulso criativo) e pela capacidade para objetividade. Uma não aniquila a outra: elas andam juntas, enriquecem-se mutuamente e sustentam o equilíbrio psíquico do sujeito. Esse paradoxo não pode ser desfeito, pois a

perda da capacidade de ilusional ou de ser objetivo enquanto explora um objeto (alguém ou algo) afasta o sujeito do verdadeiro *self*.

Em decorrência da história de cada sujeito, a área transicional pode ser suficientemente criativa. Nesse caso, o interno e o externo são enriquecidos continuamente, mesmo que haja, de tempos em tempos, interrupções pela necessidade de enfrentar intrusões ambientais. No entanto, na saúde, a tendência é de que a área se regenere e restaure a vitalidade para a continuidade de ser, para a tendência à integração, mesmo que seja de uma experiência dolorosa.

Com indivíduos que, pelo empobrecimento de sua capacidade para a transicionalidade, são incapazes de construir e habitar um espaço potencial, é necessário que alguém mais amadurecido os acolha, reconheça-os e torne-se para eles alguém confiável.

O empobrecimento da área transicional decorre do temor de sentir agonias inimagináveis. Agonias inimagináveis são as experiências de sofrimento vividas pelo sujeito por causa de um *holding* falho, especialmente no estágio de seu desenvolvimento psíquico, em que não possui a organização necessária para lidar minuciosamente com (nem para simbolizar) o efeito emocional de intrusões ambientais. O sujeito não tem condições de nomear o que viveu e, assim, caracterizar simbolicamente a experiência para si e para um Outro. O que não pode ser nomeado permanece registrado no *self* ao longo do tempo como algo presente, um espectro ameaçador que paira sobre as representações e os objetos psíquicos internos. Apesar de esforço, o sujeito não consegue imaginar (elaborar) esse espectro, porque essa experiência escapa repetidamente do alcance da simbolização, único meio pelo qual poderia deixar de assombrar o mundo interno.

Como vimos no terceiro capítulo, as agonias impensáveis traduzem o temor de colapso na realidade interna. São datadas dos primórdios do desenvolvimento emocional e mantidas distantes pela integração egoica. As agonias inimagináveis são: 1- desintegração; 2- cair para sempre; 3- falta de orientação; e 4- despedaçamento ou ausência de conexão com o próprio corpo. Elas não são algo restrito ao universo da clínica psicanalítica enquanto instituição de tratamento terapêutico, ao contrário, podemos observar, reiteradas vezes, indivíduos com manifestações de tais temores em instituições - atualmente, sobretudo na instituição escolar.

Em estado desintegrado, as crianças não conseguem orientar o intelecto para a atenção e a concentração ao lidar com símbolos abstratos. Não conseguem dar continuidade à realização das atividades propostas e, em alguns casos, não só a atividade é ignorada, mas quase tudo se esmaece, até mesmo o corpo cai sobre a carteira ou se move freneticamente pelo espaço. Essas crianças não conseguem reter informações coerentes, uma vez que as informações não coincidem com o estado subjetivo, em que não encontram sentido significativo.

Após os estágios iniciais dos processos de maturação, haverá defesas egoicas organizadas contra as agonias inimagináveis. As defesas do falso *self*, por exemplo, ao serem acionadas em demasia, obstruem os processos psíquicos que causam os objetos e fenômenos transicionais - consequentemente, o brincar. Por essas defesas contra a agonia impensável, o impulso criativo é sufocado. Uma vez que, na realidade interna, as defesas são constantemente acionadas diante de situações extraordinárias, imprevisíveis, as experiências individuais se tornam reiteradamente fugazes e *desvitalizadas*.

De acordo com Ogden (2013), a desvitalização é a condição psíquica de um indivíduo que não consegue comungar de experiências afins ao viver criativo, como sonhar, brincar, narrar e pensar. Essas experiências possibilitam a construção de um objeto intersubjetivo a ser conhecido, que é paradoxalmente fantasia e realidade, ou seja, um objeto criado em um espaço potencial. Na sala de aula, todos os modos de contato exigem a criação desse objeto intersubjetivo. No entanto, verifica-se que, quando os alunos não conseguem contribuir nesse intento, os professores encontram dificuldades, muitas vezes intransponíveis, para ajudar o aluno.

Diante desses fenômenos que diminuem a possibilidade de alunos usufruírem da instituição escolar, é fundamental um espaço acolhedor, em que a criança tenha adultos disponíveis para pensar com ela suas necessidades e para aguardar a manifestação do impulso criativo. Esse impulso será progressivamente matéria-prima para o brincar, para o narrar, para o sonho e para o desenvolvimento intelectual.

#### 4.1 Uma escola que não brinca

Quando pensamos em uma escola que “brinca”, supomos imediatamente que a escola alcançou, no amadurecimento emocional, a possibilidade de se adaptar a falhas e a recuperar a continuidade de ser (mesmo com interrupções momentâneas por intrusões). Assim, a escola pode prosseguir em direção à independência, à capacidade de se sustentar por si. Nesse cenário, predomina o impulso criativo, que resulta do gesto espontâneo e que coloca em transição o paradoxo de criar e encontrar a realidade. Infelizmente, nem todas as escolas conseguem se desenvolver desse modo. Um dos indícios da incapacidade da escola de brincar é o discurso de que, diante de dificuldades de determinados alunos, não há nada a fazer, pois não cabe à escola suprir o que lhes falta, o que, precisamente, devia estar desenvolvido, amadurecido quando do ingresso do aluno na instituição.

Os problemas sociais são reais intrusões à estrutura das instituições escolares. Atualmente, as intrusões podem provocar colapsos profundos. A intrusão, no entanto, faz parte do estar vivo e da cultura humana, e, a despeito dos colapsos que possa causar, é preciso buscar modos de lidar com ela, visando à continuidade da integração. A escola lida com diferentes intrusões, mas, quanto a alunos que não conseguem se sair bem, a escola está enfrentando dificuldades por recorrer a recursos de um falso *self*, ou seja, de um estado emocional vulnerável a agonias inimagináveis, como a desintegração. Percebemos isso quando a instituição se nega a buscar uma saída voltada ao acolhimento, a relações humanas confiáveis, ao fornecimento de provisões às necessidades emocionais humanas menos dependentes da lógica do funcionamento intelectual. Quando não brinca, a escola impede que a criança brinque, impede que o brincar seja reconhecido como atividade essencial do viver. A escola desconsidera a importância do ser na identidade, e valoriza unicamente o fazer. Portanto, quando brinca, na verdade não está brincando, mas querendo “ensinar brincando”.

Ferenczi (2011), no artigo “Confusão de língua entre os adultos e a criança”, discute como, muitas vezes, para satisfazer um desejo, o adulto não considera a subjetividade infantil, o que causa a substituição da linguagem da ternura pela linguagem da paixão. O adulto age de modo hipócrita, sem considerar os traumas que sua atitude

impõe à criança. Ferenczi fala do abuso de crianças por adultos, mas podemos usar a metáfora da “confusão de línguas” para descrever outros modos de violência contra as crianças.

Um exemplo da confusão de línguas na escola: quando as políticas educacionais condicionam o valor da remuneração dos professores a números alcançados pelos alunos em provas, sem valorizar o acolhimento ao aluno que não consegue ter bons resultados, sem prever, frente ao mau resultado, medidas para o desenvolvimento integral daquele aluno, principalmente quando ele evidencia ter sofrido catástrofes psíquicas (BION, 1975) sem o suporte para lidar com elas (RUSTIN, 2001). Essa política educacional praticamente aniquila a possibilidade do que Winnicott (1975) considerava fundamental no encontro entre um adulto e uma criança: a capacidade de acolher, ou, na linguagem da criança, de brincar.

Para Safra (1999), quando se coloca uma caixa de ludo diante de uma criança, primeiramente é preciso observar se ela pode brincar, se existe a possibilidade de ela criar algo ali, com aqueles brinquedos. Para que a criança “possa escolher um objeto, possa pegar um objeto que lhe é oferecido, ela precisa ter o gesto espontâneo” (SAFRA, 1999, vídeo-aula), pela emergência do impulso criativo. É por isso que Winnicott diz que, se a criança não brinca, antes de trabalhar com ela, o adulto a seu lado precisa possibilitar que ela chegue à capacidade de brincar; precisa acompanhá-la o suficiente para que os objetos do mundo possam ser criados por um gesto constitutivo seu.

Archangelo (2007) propõe o processo de *parroting*<sup>19</sup>. Diante da incapacidade de aprender, o professor pode recolher os fragmentos de experiência da criança, rerepresentando-os com algum senso de unidade, para que ela o apreenda como algo mais do que pedaços dispersos e sem sentido. O *parroting* envolve o “estar com” a criança, o “fazer com” ela, mas também o “fazer por” ela nas ocasiões em que só sobram cacos ou um vazio de sua experiência. Na sala de aula, isso significa que o professor não deverá abandonar o aluno diante de suas atividades, mas ajudá-lo a fazer e, em determinados momentos, até fazer por ele, para que o aluno possa ver sua dificuldade reconhecida e legitimada. Assim, uma produção que pertence a si ganha forma pelas mãos do professor.

---

<sup>19</sup> Processo de papagaiar.

Acredito que a escola também possa propiciar um espaço para o brincar. Ela deve se preocupar com a criança que não consegue brincar nem aprender, e, mais amplamente, deve oferecer uma atividade que estrutura o desenvolvimento cognitivo e o bem estar psíquico das crianças, *o brincar*. O brincar desenvolve o sentimento de pertença, pois possibilita à criança fazer algo que não seja apenas da ordem da produção, da demonstração de resultados esperados, mas um fazer da ordem do existir, um fazer no interior do qual se descobre a capacidade para criar, para machucar, para restaurar danos causados. O brincar aparece como algo possível de ser realizado. Mesmo que, no ensino fundamental, espera-se que as realizações sejam especializadas e aperfeiçoadas, seu cenário ainda é constitutivo da infância, ou seja, de um período do qual faz parte o brincar. Ainda que o brincar, à primeira vista, seja visto como inútil aos fins da instituição escolar, a atividade pode portar qualidades inestimáveis: retroalimentar o desenvolvimento emocional e intelectual que já esteja em curso favorável, ou retomar o desenvolvimento emocional estancado, que impeça o bom funcionamento do intelecto.

À medida que a escola oferecer um ambiente para brincar, um meio no qual o *holding* possa se desenrolar, poderá suprir, enquanto instituição social de educação, o *holding* que a instituição familiar eventualmente falhou em prover<sup>20</sup>. Pela intervenção de um adulto que conheça a dinâmica do desenvolvimento emocional, os processos de maturação e as provisões ambientais necessárias, a escola pode oferecer condições para que a linguagem da criança flua e seja parte significativa do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.2. Implicações que envolvem brincar e não brincar**

Winnicott (1975) construiu sua teoria sobre o brincar preocupado predominantemente com a importância dessa atividade ao indivíduo em sua jornada à independência, uma vez que facilita o processo de integração.

Segundo Winnicott (1990), a integração do ego é crucial para entender o que determina o adoecimento emocional ou mesmo psicossomático do *self*, e, embora não

---

<sup>20</sup> Cumpre lembrar que a falha não deve ser analisada internamente à dinâmica da célula familiar, mas em relação à questão transgeracional, que, em última instância, tem sua gênese na organização das relações sociais.

desconsidere fatores hereditários, tende a enfatizar o efeito de intrusões ambientais no processo de maturação do ego. De acordo com Winnicott (1975), a integração possibilita aos indivíduos a preocupação com os efeitos de seus instintos agressivos em si mesmo e nos outros. Quando se estabelece em ambiente suficientemente bom, a tendência do processo de maturação é rumar ao compartilhamento do legado cultural, usufruir e enriquecer-se com esse legado, e, ao mesmo tempo, criá-lo e recriá-lo, contribuindo para sua construção e aperfeiçoamento.

Considerando tais premissas, vejo, no brincar winnicottiano e, mais amplamente, na superposição de duas áreas para o brincar, o espaço potencial, um conhecimento-chave para compreensão e intervenção junto a alunos que não conseguem usufruir do ambiente escolar. Acredito que, com vínculos suficientemente bons, essas condições possam se instalar, mesmo que inicialmente em poucas doses, sendo expandidas para manifestações mais complexas, como nos processos de aprendizagem e de relacionamento. Os relacionamentos podem fazer desabrochar potenciais ocultos em decorrência de o indivíduo não ter um ambiente que facilitasse a integração egoica.

Conforme Celeri e Outeiral (2005), o equivalente do conceito freudiano de pulsão de morte na teoria winnicottiana é o estado de *ainda não estar vivo*, que precede o sentimento de ser. Nesse sentido, para Winnicott (1990), o que ameaça o viver não diz respeito, *a priori*, ao medo da morte, que também não é a fonte primordial de ansiedade. A ansiedade, antes de tudo, decorre da ausência do sentimento de ser, uma ânsia pelo viver que pode ser sentida como agonia por ainda não se sentir vivo. O amadurecimento se torna mais difícil para o indivíduo que, em vez de experimentar o sentimento de ser, tem o seu gesto espontâneo sufocado por intrusão ambiental. A vulnerabilidade às agonias inimagináveis se incorpora ao mundo interno. Em outras palavras, não seria mais o medo de morrer, mas, sim, os recursos psíquicos alcançados e/ou mobilizados em busca do viver.

No livro *Natureza Humana*, Winnicott (1990) escreve que a integração pode ocorrer de diferentes modos: predominantemente, com ênfase num cuidado infantil ou, predominantemente, com ênfase em impulsos e experiências instintivas. A combinação de ambos os modos significa estabilidade e desenvolvimento emocional saudável. Há também um terceiro modo “pelo qual a integração aparece cedo, e o acento recai sobre uma excessiva *reação à intrusão* de fatores externos [...] Aqui a integração é adquirida mediante

um alto preço, visto que a intrusão passa a ser esperada, tornando-se até mesmo necessária [...] (WINNICOTT, 1990, p. 140).

Nos dois primeiros modos, a criança tem recursos emocionais para brincar livremente e fruir o impulso criativo. Aqui, conquistou independência egóica suficiente para sustentar a organização psíquica que caracteriza o estágio de *concern*. Em outras palavras, desenvolveu a capacidade de sentir culpa, de se preocupar com o efeito da ação instintiva em si mesmo e na realidade externa. Nesse estágio, o sujeito consegue fazer uso criativo e, portanto, espontâneo da energia dos componentes instintivos (agressivo e libidinal) para reparar os objetos externo e interno (esses objetos recebem um cuidado negligente sempre que o sujeito não alcança integração suficiente para sustentar internamente o estágio de *concern*) e fruir do sentimento integrador de gratidão. Segundo Franco (2003),

O verdadeiro brincar infantil – que não é *faking* [algo que parece mas não é] ou um brincar fingido, artificial e desimplicado – aparece com preocupação e compromisso com os elementos da brincadeira. Há uma adesão à brincadeira e uma resistência a sair dela, ainda que a criança não confunda o brincar e o seu poder imaginativo com a realidade socialmente aceita. (FRANCO, 2003, p. 49).

Assim, o brincar que sustenta o espaço potencial “trata-se de um espaço-tempo teatral, onde se vive, cria-se, sofre-se e alegra-se a dupla paciente-analista, numa dramatização que só tem valor se for investida de afeto e sustentada como se esta brincadeira fosse tão real quanto a realidade socialmente construída” (FRANCO, 2003).

Na presente pesquisa, procurei apresentar e discutir como a relação bolsista pibid, professor e alunos pode se beneficiar do brincar, trazendo para a “sessão-espaço-de-brincadeira elementos de experiências oriundas da realidade socialmente sustentada e os usa[r] como elementos de enriquecimento e transformação no campo transicional, com efeitos no mundo interno” (FRANCO, 2003). Em lugar do termo “sessão-espaço-de-brincadeira” de Franco (2003), o espaço de intervenção, na instituição escolar, foi nomeado *momento para brincar*, especificamente o espaço-tempo em que a criança pode se sentir livre, em sua classe, para fruir de relacionamentos, sonhos, ideias e pensamentos espontâneos.

No terceiro modo, o indivíduo abriga, em maior ou menor medida, o temor de que o caos se instaure em sua realidade interna. O temor do imprevisível limita a confiança individual que o impulsionaria a busca de objetos e experiências novas. No universo infantil, tende a limitar as experiências vividas no brincar.

Abram (2013), em discussão sobre o estado de não integração egoica e seu papel na simbolização, expõe que o bebê se encontra em condição emocional de *amorfia*. O estado de amorfia implica que o bebê se sinta momentaneamente integrado e logo volte ao estado de não integração, próprio dos primeiros meses de vida. Winnicott (1975) compara o estado de não integração ao tiquetaquear dos relógios que, de repente, culmina no encontro dos ponteiros, que representaria um momento de integração. A criança que não consegue brincar está num estado de tiquetaquear permanente, em busca de experiências condutoras e sustentadoras do estado de integração, a capacidade para se concentrar no que possa ser sentido como *não eu*.

No estado de amorfia, a simbolização é precária ou até mesmo inexistente. Sem a possibilidade de utilizar os objetos enquanto símbolos, a criança é lançada a um sentimento de futilidade e submissão. Está presente, então, a psicopatologia do brinquedo.

#### *Psicopatologia do brinquedo*

- A. *Perda da capacidade* associada com falta de confiança, ansiedade associada com insegurança.
- B. *Estereotipia* nos padrões do brincar (ansiedade com referência à fantasia livre).
- C. Fuga para o *devaneio* (um estado manipulado, situado a meio caminho entre sonho verdadeiro e o brinquedo).
- D. *Sensualização* – o instinto a aparecer em forma grosseira, juntamente com o fracasso da simbolização.
- E. *Dominação* – uma criança que só é capaz de brincar o seu próprio jogo, mas que envolve outras crianças que têm de se submeter a ela.
- F. *Fracasso em jogar um jogo* (crianças inquietas, privadas), a menos que este seja dominado por regras estritas e um encarregado de jogos.
- G. Fuga ao *exercício físico*, desde a ginástica calistênica até uma necessidade de ser exercido, se se quer evitar a inércia (WINNICOTT, 1994, p. 51).

Uma vez desenvolvida a capacidade de simbolização, as crianças expressam amor e ódio. “Se *aquilo* é amado, *isto* pode ser usado e fruído. Se *aquilo* é odiado, *isto* pode ser derrubado, ferido, morto, etc., e restaurado, e ferido novamente” (WINNICOTT, 1994, p.

49). Desse modo, a criança adquire “um poder limitado de controlar, ela ao mesmo tempo descobre o campo de ação ilimitado da imaginação” (WINNICOTT, 1994, p. 50).

#### **4.4 O espaço potencial e o desenvolvimento da capacidade de simbolizar**

A gestação de um ser humano leva, naturalmente, nove meses. Nesse período, o embrião passa por vários processos até constituir, finalmente, o bebê humano. Pouco tempo antes do nascimento, o indivíduo é capaz de acumular registros de sua existência. Logo após nascer, o recém-nascido começa a integrar, pouco a pouco, as experiências vivenciadas e, finalmente, em certo momento, integra toda a experiência do viver ao conceber a ideia de *eu*, que progressivamente evolui para a ideia de *eu sou*. A conquista da integração marca o início da capacidade de simbolizar. Segundo Winnicott (2005, p. 116), as primeiras integrações são mais estáticas e, posteriormente, acrescenta-se a integração *no tempo*.

As primeiras integrações se referem às experiências sensoriais e motoras, que levam o bebê a integrar braços e mãos, cabeça e pescoço, pernas e tronco, tronco e cabeça, experiências e sentimentos e, finalmente, um corpo, um *eu*. Quando se acrescenta o fator temporalidade, o bebê é capaz de situar o viver, tanto da realidade psíquica interna como da realidade externa, no tempo e no espaço, localizando as memórias no presente, no passado e no futuro.

Uma característica que pode ser verificada, especialmente com respeito ao conceito de ansiedade que é “dominada”, é que a integração *no tempo* acrescentou-se à integração mais estática dos estágios anteriores. A marcha do tempo é mantida pela mãe, e esse é um aspecto do funcionamento do seu ego auxiliar; mas o bebê passa a ter um senso pessoal de tempo, que, no início, tem uma amplitude pequena. É a mesma coisa que a capacidade do bebê de manter viva a imago da mãe no mundo interior, que também contém os elementos fragmentários benignos e persecutórios que resultam das experiências instintuais. (WINNICOTT, 2005, p. 116).

O que permite a integração é o ambiente de *holding*. Tomando-se a experiência de gestação como metáfora ao *momento de brincar*, podemos visualizar três momentos cruciais no desenvolvimento:

O primeiro *momento* é o de gestação. Corresponde ao tempo que o bolsista e/ou professor/criança levam para criar um vínculo digno de confiança. O tempo decorre do fato de que ambos estão em processo de constituição na psique de um e do outro. Em alguns casos, essa gestação demora apenas dez minutos ou menos, em outros casos, pode levar meses.

Logo em seguida, surge a necessidade de integrar os pormenores da experiência emocional. Como analogia à integração mais estática, ou estado de *amorfia*, a criança tenta experimentar o que pode acontecer no *momento de brincar*, experimentar como seus movimentos espontâneos serão recebidos.

Finalmente, a criança, como analogia à capacidade de se integrar no tempo, usufrui profundamente do *momento de brincar* enquanto espaço potencial que facilita o desenvolvimento de fenômenos psíquicos. Aqui, ela frui livremente sua capacidade para simbolização.

Com essas ideias, pensei sobre a criança com dificuldade de relacionamento e aprendizagem. Percebi que crianças com problemas de aprendizagem e relacionamento não conseguem brincar. São crianças com dificuldade no momento da gestação do vínculo e na integração estática. Elas estão longe da capacidade de integrar a experiência pessoal no tempo, portanto, não consolidaram a capacidade de simbolização, fundamental para a criação de vínculos e para o desenvolvimento cognitivo.

Quando a criança encontrava dificuldades nos dois primeiros *momentos*, o bolsista procurava ser um colo acolhedor, com olhar e atenção que reivindicavam a atenção do outro, buscando manter reciprocidade e a vivacidade psíquica. Verificou-se, então, que as crianças passaram a brincar, no sentido winnicottiano, e isso foi acompanhado pelo desenvolvimento da afetividade e da cognição. É evidente que isso se deu pelo desenvolvimento da capacidade de simbolização, para a integração no tempo.

De acordo com Milner (1991), os psicanalistas discutem bastante a transferência do interesse da criança de um objeto primário<sup>21</sup> original para um objeto secundário. “O processo é descrito como dependente da identificação do objeto primário com outro, que em realidade difere dele, mas é sentido emocionalmente como sendo o mesmo” (MILNER, 1991, p. 89).

---

<sup>21</sup> Objeto primário: a boca do bebê e/ou o seio materno.

Segundo Fenichel (1951), do pensamento simbólico também faz parte um pensar pré-lógico no qual o objeto primário e seu símbolo “são a mesma coisa e uma coisa só”. Milner (1991, p. 92) ressalta a importância do estado de ilusão de fusão para criar “condições internas e externas que tornam possível encontrar o familiar naquilo que não é familiar” (p. 92). A autora, sobre as condições do desenvolvimento da ilusão e o papel da moldura, afirma:

A moldura delimita a espécie diferente de realidade que está dentro, em relação à que está fora; no entanto, um enquadramento temporal-espacial também delimita esse tipo de realidade especial de uma sessão psicanalítica. E, em psicanálise, é a existência deste enquadramento que torna possível o desenvolvimento pleno da ilusão criativa que os psicanalistas denominam transferência. A ideia central que subjaz à técnica psicanalítica é que por meio desta ilusão desenvolve-se uma adaptação melhor ao mundo externo. (MILNER, 1991, p. 93).

A autora também afirma que a transferência de interesse deve ser pensada com a experiência de êxtase que acompanha o encontro de um substituto. Ainda, é fundamental o estado de concentração que decorre do sentimento de confiança estabelecido pela tranquilidade ambiental. De acordo com Milner (2001, p. 102), “[...] as identificações básicas que tornam possível encontrar novos objetos, encontrar o familiar no que não é familiar, requerem uma capacidade de tolerar uma perda temporária do *self*”. A autora expõe, citando Berenson (1950), o que ocorre no momento estético na arte visual, quando o observador está “irmanado com a obra de arte”:

Ele não é mais o seu *self* corrente, e o quadro de um edifício, estátua, paisagem ou qualquer vigência estética não está mais fora de si mesmo. Os dois tornam-se uma única entidade; ficam abolidos o tempo e o espaço e o espectador fica tomado de um estado de consciência. Quando recobra a vigília típica de seu dia comum de trabalho, é como se ele tivesse sido iniciado em mistérios iluminadores, que lhe deram uma formação (MILNER, 2001, p. 103).

Nesse exemplo, Milner (2001) discute o estado pré-lógico, que, segundo Fenichel (1951), faz parte do processo de simbolização e consiste na momentânea perda de fronteiras entre o indivíduo e o objeto externo que se apresenta. A autora ressalta também que esse estado geralmente é descrito por poetas como parte da experiência cotidiana da infância

sadia, das experiências da infância primeva. Durante as reuniões para estudo teórico e estudo de caso, foi possível observar que as bolsistas permitiam às crianças a perda momentânea da ideia de fronteiras entre elas e si mesmas. Assim, as crianças passaram a se reconhecer pelo olhar delas (das bolsistas). Esse olhar enxergava a possibilidade de retomada e/ou avanços no desenvolvimento emocional.

Nesse trecho, em que Milner (2001) cita Berenson (1950), fica explícito também o fenômeno da ilusão descrito por Winnicott (2000). A ilusão, no estado de dependência absoluta, caracteriza a união entre o bebê e o seio materno como se fossem a mesma coisa. Posteriormente a esse estágio, essa relação permanece na percepção criativa sempre que o indivíduo se encontra com um novo objeto. Ao final do impacto da experiência estética, quando o indivíduo recobra a vigília, ao perceberem a identidade separada, ambos - sujeito e objeto - surgem com novas características, como um ser novo para o mundo: o sujeito se identifica com algo no objeto e o objeto passa a ser real por portar algo de si. Desse contato, obtém-se novamente a delimitação de fronteiras, a “[...] existência do organismo dentro de seus limites em um mundo composto de organismos dentro de limites” (p. 103).

Interpõe-se, então, o problema de como esses acontecimentos possibilitam a chegada à externalidade e, conseqüentemente, a formação de símbolos. Milner (2001) afirma que essa questão continua em estudo, e faz a seguinte inferência:

Além dos fatos físicos das repetidas experiências corpóreas de estar separado do objeto amado, e de estar junto dele, e das repetidas experiências físicas de troca com o mundo do não eu, ou seja, respirar, ser alimentado, evacuar, em acréscimo à crescente capacidade de tolerar a diferença entre o sentimento de unicidade, de estar unido com tudo, e do sentimento de dualidade, de *self* e objeto, há o fator de uma capacidade do meio ambiente (MILNER, 2001, p. 106).

A capacidade do meio ambiente diz respeito a propiciar a sensação de ser um. Também se refere, sempre que a separação for alcançada, a um meio plástico em que, por vezes, não seja necessária a distinção entre o interior e o exterior, entre o *self* e o não *self* (Milner, 2001). A falta de espaço e de tempo para que a criança vivencie a ilusão, a fusão e a distinção gradual entre o interno e o externo pode causar desenvolvimento prematuro do ego e desenvolvimento precoce da capacidade de simbolização. Nesse caso, o ego se desenvolve por intrusões e será caracterizado pela falta de sensação de realidade dos

objetos externos. Consequentemente, as relações de objeto não serão sentidas como significativas, e o indivíduo manterá sua preservação à custa de alta ansiedade (MILNER, 2001).

Para Winnicott (1975), a simbolização, enquanto conquista do desenvolvimento emocional, tem sua raiz nos fenômenos e nos objetos transicionais. No estágio de dependência absoluta, não é possível que um objeto seja símbolo de outro, pois o bebê não tem consciência do *eu* e do *não eu*. A possibilidade de se relacionar com objetos como símbolos será decorrente da percepção da externalidade. Como foi discutido, o bebê precisa fazer uma jornada, indo da percepção totalmente subjetiva da realidade externa para a percepção objetiva. Segundo Fulgêncio (2007), essa jornada começa nas primeiras experiências do bebê no útero materno, passa pela maturação dos fenômenos primitivos, que constituirão o ego (integração, personalização e relação de objeto), pelas provisões ambientais, que facilitam a sua maturação (respectivamente *holding*, *handling* e *object relating*), evoluem ao relacionamento com objetos e fenômenos transicionais até chegarem à capacidade de usar objetos. Quando a externalidade é apreciada, delimita-se a fantasia para o indivíduo e se concretiza a percepção de um “eu” e do “não eu” (FULGÊNCIO, 2007).

Quando o simbolismo é empregado, o bebê já está claramente distinguindo entre a fantasia e o fato, entre objetos internos e objetos externos, entre a criatividade primária e percepção. Mas o termo objeto transicional, segundo minha sugestão, abre campo ao processo de tornar-se capaz de aceitar diferença e similaridade. Creio que há uso para um termo que descreve a jornada do bebê desde o puramente subjetivo até a objetividade, e parece-me que o objeto transicional (ponta do cobertor, etc.) é o que percebemos dessa jornada de progresso no sentido da experimentação (WINNICOTT, 1975, p. 19).

O período primevo de relacionamento com objetos transicionais e fenômenos transicionais será fundamental para a relação objetiva com a realidade externa. Segundo Celeri (2009, p. 3), os objetos e fenômenos transicionais inauguram “uma área de experiência, o espaço potencial, que se localiza entre a ilusão do narcisismo primário e a percepção madura da separação e dívida, onde a verdadeira capacidade de simbolização é possível”.

O teor da experiência de onipotência é significativamente reduzido com a passagem do relacionamento com o objeto subjetivo para o relacionamento com o objeto transicional. No entanto, a ilusão de ser o criador do objeto com o qual se relaciona não desaparece totalmente. Com a ilusão, na área dos objetos transicionais, inicia-se a compreensão intelectual, que contribui para que o indivíduo perceba os objetos como anteriores à sua existência. Cria-se, então, o paradoxo de que os objetos são criados e encontrados, o que significa que o bebê transita entre estar fundido com o objeto (como se boca e seio fossem a mesma coisa, ou como se um fosse a continuidade do outro, ou como se o seio e o ursinho fossem a mesma coisa), e a desfusão, ou seja, a percepção do indivíduo de que o objeto é algo diferente e separado dele. A área dos objetos e fenômenos transicionais é fruto da confiança na fidedignidade materna na época da dependência máxima. Essa confiança se expande para o objeto transicional e impulsiona o sujeito a buscar novos objetos.

Winnicott (1975, p. 19) expõe: “[...] é verdade que a ponta do cobertor ou o que quer que seja é simbólica de algum objeto transicional, tal como o seio”; porém, o mais importante não é o fato de estar identificado com algo, mas o fato de ser real para o bebê, de ser concreto e permanente no tempo e no espaço, pois as propriedades do objeto vivenciadas no relacionamento bebê-objeto serão incorporadas, incrementando o processo de integração. Assim, o amadurecimento da percepção *eu versus não eu*, pelo delineamento de fronteiras entre o si mesmo e o objeto externo, desperta a atenção para o que é específico aos diversos objetos, para as diferenças e as semelhanças. Esses desenvolvimentos são fundamentais para o uso dos objetos, um uso que não é mais restritamente pautado pela apercepção criativa, mas pautado, também, pela objetividade.

Para o autor, o objeto transicional não é um objeto interno, no entanto, o objeto transicional só pode ser usado quando o objeto interno está vivo. Essa vivacidade se deve à disponibilidade da mãe real ou da memória dessa mãe. Por isso, se a mãe ficar longe por mais tempo do que o tempo em que bebê consegue mantê-la viva em sua mente, o objeto interno perde sua vivacidade e o objeto transicional deixa de fazer sentido. Essa capacidade do bebê de se manter em relação com o objeto interno pelo objeto transicional implica que ele tenha um papel simbolizador. Por isso, o objeto transicional é a raiz do simbolismo.

O uso do objeto como um símbolo depende fortemente da presença física da mãe, pois as representações do bebê sobre a mãe podem se esmaecer em curto período.

Talvez valha a pena tentar formular isso de maneira a que se conceda ao fator temporal o devido peso. O sentimento de que a mãe existe dura  $x$  minutos. Se a mãe ficar distante mais do que  $x$  minutos, então a *imago* se esmaece e, juntamente com ela, cessa a capacidade do bebê utilizar o símbolo da união. O bebê fica aflito, mas essa aflição é logo corrigida, pois a mãe retorna em  $x + y$  minutos. Em  $x + y$  minutos, o bebê não se alterou. Em  $x + y + z$  minutos, o retorno da mãe não corrige o estado alterado do bebê. O trauma implica que o bebê experimentou uma ruptura na continuidade da vida, de modo que defesas primitivas agora se organizaram contra a repetição da ‘ansiedade impensável’ ou contra o retorno do agudo estado confusional próprio da desintegração da estrutura nascente do ego. (WINNICOTT, 1975, p. 135).

Esse é o motivo pelo qual alguns indivíduos não conseguem utilizar símbolos, ou, mesmo conseguindo reconhecer as propriedades de um objeto, por causa de um desenvolvimento egóico prematuro, com intrusão ambiental, não conseguem usar o impulso criativo, sentindo que a vida não vale a pena ser vivida. Winnicott (1975) se refere assim à capacidade de simbolização de uma criança que havia perdido a mãe por um longo período:

Tínhamos ali o retrato de uma criança, e a criança possuía objetos transicionais, havia fenômenos transicionais que eram evidentes e todos eles simbolizavam algo e eram reais para a criança; gradativamente, porém, ou talvez, frequentemente, por algum tempo, ela teve de duvidar da realidade da coisa que eles estavam simbolizando. Isso equivale a dizer que, se eram simbólicos da devoção e fidedignidade da mãe, permaneciam sendo reais em si próprios, mas aquilo que representavam não era real. A devoção e a fidedignidade maternas eram irreais. (WINNICOTT, 1975, p. 42).

Ao se perder o objeto primário original que o indivíduo tenta identificar em seus relacionamentos no estágio de dependência absoluta, a capacidade de investir significado afetivo em objetos secundários não se desenvolve. Nesse caso, a formação simbólica pode ocorrer, mas como resultado de um funcionamento exacerbado do potencial intelectual para conhecer algo que cause uma intrusão. Sobre uma de suas pacientes, Winnicott (1975) expõe:

Daí, passamos aos símbolos que esmaecem. Alegou ter alcançado certo êxito em tornar seus símbolos reais por longo tempo, apesar das separações. Aqui, ambos chegamos a algo ao mesmo tempo: ela pudera

explorar, embora com esforço, seu intelecto já por si privilegiado. Tinha lido muito, desde cedo; desde cedo pensara muito e sempre utilizara seu intelecto para manter as coisas funcionando e disso extraía prazer; contudo, sentiu-se também aliviada (achei eu) quando lhe disse que, ao lado desse uso do intelecto, existe, permanentemente, um medo de defeito mental (WINNICOTT, 1975, p. 41).

À medida que a integração se torna um fato cada vez mais presente, trazendo consigo o estabelecimento da ideia de *eu*, a simbolização se torna fator decisivo no desenvolvimento psíquico do sujeito. Segundo Freud (2000), uma das maneiras de conhecer o inconsciente é pela interpretação de representações que se apresentam simbolizando outras, em que essas têm função de encobrir representações e afetos reprimidos. A simbolização abundante nos sonhos produz sensações prazerosas e envolve realização de desejos, causando a elaboração de conteúdos psíquicos.

De acordo com Borgogno (2007), a simbolização permite que uma experiência traumática impensável e incompreensível se transforme em pensamento. O simbolismo, com efeitos terapêuticos, possibilita a autoexpressão, o desenrolar do brincar. Quando um indivíduo não consegue simbolizar um evento traumático que pesa sobre ele, que lhe desperta grande ansiedade, surgem sintomas que expressam - mesmo sem transmitir de forma clara para o indivíduo traumatizado e para os outros - a experiência traumática e seu significado. A simbolização permite a transformação da experiência e, conseqüentemente, a libertação do trauma e de seus sintomas.

Borgogno (2007) afirma que a simbolização conscientiza sobre o trauma, distinguindo-o de outras experiências vividas: “Per esempio le vittime di un trauma, parlando in terapia degli evento traumatici del passato, riescono gradualmente a rimuovere l’ombra di quei vissuti traumatici dagli eventi attuali, non correlati e benigni<sup>22</sup>” (BORGOGNO, 2007, p. 25); ou seja, os eventos traumáticos deixam uma sombra sobre eventos sem relação com o trauma e que são, inclusive, benignos. O paciente só vai perceber essas experiências como benignas depois que a sombra for removida, graças à simbolização na análise. A simbolização contribui para a integração, uma vez que permite

---

<sup>22</sup> Por exemplo, vítimas de um trauma, quando falam em terapia sobre eventos passados traumáticos, podem remover dos eventos atuais, não correlatos e benignos, à sombra dessas experiências traumáticas. (BORGOGNO, 2007, p. 25).

ver as pessoas de forma mais clara, separando-as ao identificar as experiências pessoais.

Com base nos casos clínicos apresentados neste trabalho, veremos que a instituição escolar pode ser um ambiente de remoção dessas sombras, uma vez que ofereça espaços em que as experiências traumáticas possam ser elaboradas e sentidas como benignas. No caso de Matheus, a capacidade de simbolização atuava de modo superficial. A criança conseguia utilizar símbolos enquanto alimento para o funcionamento intelectual, porém não podia fazer uso de símbolos para integrar a própria experiência emocional, como a capacidade de sorrir, de se movimentar livremente pela sala, de chorar, de repetir brinquedos nas diferentes semanas, e mesmo de conversar livremente com a bolsista. Faltava o gesto espontâneo decorrente do impulso criativo que guia a capacidade de simbolização para o inusitado.

Em relação a Lorena e Manuela, a capacidade de simbolização estava restringida a ideias estereotipadas que cultuavam o medo do inesperado, impedindo a fruição da simbolização. Júlio, Lucas e Simone apresentavam manifestações que lembravam o momento da integração predominantemente estática, no qual é necessário um cuidado quase perfeito, pela dependência emocional de um *holding* especializado para experimentar e, de momentos em momentos, vivenciar a experiência de brincar.

Felizmente, de modos e em medidas distintas, as crianças puderam desenvolver a ludicidade e, em decorrência disso, ampliar seus relacionamentos e seu desenvolvimento cognitivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou sistematizar os resultados da investigação dos efeitos de um *momento de brincar* em classes escolares do primeiro ciclo do ensino fundamental. Baseou-se na teoria de Winnicott (1975, 1983, 2000) segundo a qual o desenvolvimento da capacidade de brincar funda e sustenta a capacidade de simbolizar, brincar, sonhar, narrar e pensar. O autor expõe que tais premissas tornam possível aos sujeitos criarem e habitarem espaços potenciais, ou seja, espaços relacionais a partir dos quais se edificam as tradições humanas. A pesquisa buscou contribuir com a construção de um método de observação, análise e intervenção de crianças em estado de exclusão na instituição escolar.

O método utilizado compreendeu a criação de um *momento para brincar*. Essa dinâmica envolveu: 1. a observação de crianças de dez classes do ensino fundamental de uma escola pública por bolsistas do subprojeto Pedagogia do Pibid da Unicamp; 2. organização de um momento para brincar e intervenção nas referidas dez classes, de modo a *estar com e brincar com* crianças com sérias dificuldades de usufruir do ambiente de sala de aula em meio a todos os alunos de cada turma. A intervenção junto a esses alunos se tornou, com o passar do tempo, cada vez mais premente, pois as crianças com dificuldade de relacionamento e aprendizagem na escola foram as que não haviam desenvolvido a capacidade de brincar.

A dinâmica do momento para brincar foi construída concomitantemente aos processos de observação e intervenção. Apresentaram-se, como atitudes empáticas ao desenvolvimento emocional da criança, as capacidades de: 1. “estar com” o aluno que apresentava dificuldades, testemunhando e contribuindo para a significação de seus gestos pela construção de narrativas para a criança sobre a criança e suas manifestações espontâneas e 2. “brincar com” a criança até que ela pudesse brincar sozinha aos olhos de alguém e, posteriormente através da internalização de figuras acolhedoras.

A pesquisa apresentou seis casos clínicos que traduzem o cotidiano de muitos alunos em condição de exclusão escolar. Os temas urgentes foram:

1. O primeiro caso mostrou *como e por que* nem sempre o desenvolvimento intelectual condiz com o bem estar emocional dos sujeitos.

2. O segundo apresentou e discutiu os percalços da condição de amadurecimento e sua capacidade de interferir no desempenho escolar.
3. O terceiro versou sobre o estado de regressão e seus desdobramentos no modo como o aluno está em sala de aula e usufrui desse ambiente.
4. O quarto apresentou os significativos progressos de uma criança com sérias dificuldades de atenção, concentração e capacidade de realizar narrativas.
5. O quinto caso clínico discutiu os efeitos de processos de luto vividos por uma aluna.
6. O sexto discutiu o caso de uma criança sobre a qual pairava a suspeita de abuso sexual.

O estudo desses casos possibilitou predominantemente a formulação de modos de intervenção junto a tais crianças. Essas intervenções se mostraram suficientemente boas ao longo do acompanhamento.

Os casos ilustraram como o conceito de espaço potencial, de D. W. Winnicott, pode ser instaurado em escolas, com bons frutos. Tomou-se como norte o referencial teórico winnicottiano sobre o que ocorre no amadurecimento do psiquismo humano e de provisões ambientais favoráveis ao desenvolvimento suficientemente bom desses processos. A investigação buscou, prioritariamente, oferecer as provisões ambientais e acompanhar os fenômenos egóicos que se manifestassem internamente ao ambiente de *holding* (a provisão ambiental suficientemente boa). Procurou, ainda, verificar o efeito desse *holding* no desempenho escolar do aluno. Observou-se, então, o potencial do momento para brincar em escolas ao desenvolvimento da simbolização e da recuperação e/ou fortalecimento da continuidade de ser, e da esperança no vir-a-ser.

À medida que o *momento de brincar* alcançou a condição própria de um espaço potencial, os sujeitos encontraram meios de amadurecerem psiquicamente, sobretudo as crianças com dificuldade de relacionamento e aprendizagem. Nesse sentido, o tempo, o espaço, o outro e os brinquedos oferecidos durante o *momento para brincar* constituíram aspectos favoráveis ao desenvolvimento da criança e de sua capacidade de se relacionar e se desenvolver cognitivamente.

O impulso *criativo*, o *outro* acolhedor e os *brinquedos* constituem aspectos do processo de maturação do ser humano. Para Winnicott (1975), o impulso criativo é o

aspecto mais original na base do *self*. O ser humano só pode viver livremente se encontrar e habitar áreas em que o instinto criativo seja compartilhado com o outro e com a cultura. A capacidade da realidade psíquica interna de sustentar a vivacidade do paradoxo existencial, ou seja, da área transicional, mantém a integração e a continuidade do processo de maturação. Assim, os sujeitos podem usufruir livremente de espaços potenciais. Conseqüentemente, o impulso criativo se desenvolve pela criação cada vez mais ampla e sofisticada de círculos benignos.

Quando o ego se sustenta pelo *ambiente de holding*, ocorre a identificação com a experiência de *holding*. Assim, o ambiente de *holding* externo e interno ao sujeito se torna objeto da necessidade e do desejo instintual, e o indivíduo irá buscá-lo. Assim que o ego esteja suficientemente integrado para sustentar o processo implícito, a capacidade de simbolização se desenvolve para que o instinto criativo encontre e de formas à sua finalidade. Desse modo, cria-se, na infância, o cenário necessário para que a criança usufrua suficientemente das experiências vividas na escola, e enriqueça-se/desenvolva-se afetiva e cognitivamente a partir delas.

Conforme Winnicott (1975), o espaço potencial não depende de tendências herdadas. O autor ressalta que ainda que o herdado tenha seu lugar no processo de maturação, as provisões ambientais influem com maior ênfase nos acontecimentos que permeiam as conquistas no processo de amadurecimento. Nesse sentido, são as inúmeras experiências de integração vividas pelo sujeito num ambiente de *holding* que propiciarão a este a capacidade de criar e habitar espaços potenciais. Em decorrência disso, diante de crianças que não conseguem criar/usufruir de espaços potenciais, este trabalho procurou demonstrar como a instituição escolar tem a possibilidade de despertar a capacidade de brincar uma vez que esta torne possível o encontro da criança com um adulto acolhedor '*para estar com e brincar com*' de modo que essa experiência seja vivenciada inúmeras vezes. A experiência dotará progressivamente o aluno da capacidade de jogar com símbolos e sentir o efeito emocional desse gesto no mundo interno. Desse modo, ocorrerá o amadurecimento de um conhecimento a respeito de si mesmo que lhe será fulcral para o desenvolvimento da capacidade de criar e habitar espaços potenciais, algo fundamental para o desenvolvimento de relacionamentos e da aprendizagem escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAM, Jam. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donalds W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre a amorfia (*formlessness*) em Winnicott e seu papel na simbolização. **Revista de Psicanálise** da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre, v. 20, p. 553 – 573, 2013.

ALVAREZ, Anne. **Companhia viva**: psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, borderline, carentes e maltratadas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 255p.

ARCHANGELO, Ana. A psychoanalytic approach to education: “problem” children and bick’ a Idea of skin formation. **Psychoanalysis, culture & society**. Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society, v. 12, p. 332 – 348, 2007.

\_\_\_\_\_. **A importância de brincar em sala de aula: níveis de intervenção**. 2013. 10p. Mimeo.

AZZI, Isabel C. S. Realidade: uma razão que não se explica, mas se crê. **Revista Ágora** [on line], v. X, 2, p. 245-263, 2007.

BION, Wilfred. **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 141p.

BIRMAN, Joel. Criatividade e sublimação em psicanálise. Psicologia Clínica. **Revista de Psicologia Clínica**, v. 20, 1, p. 11 – 26, 2008.

BLEGER, José. A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação. **Temas de Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1 – 49.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. 110p.

BORGOGNO, F.; TAGLIANTI, M Vigna. II gioco: elemento fondante del lavoro terapeutico psicoanalitico. In: **L'analista "in gioco"**. Roma: Borla, 2007. p. 15-54.

CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

CELERI, Eloísa Helena Rubello Valler; OUTEIRAL, José. Existiria o equivalente ao instinto de morte no pensamento de Winnicott? Algumas reflexões sobre ser, não-ser e solidão essencial. In: OUTEIRAL, José; HISADA, Sueli; GABRIADES, Rita; FERREIRA, Afrânio (Org). **Winnicott: seminários brasileiros**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 434 – 440.

CELERI, Eloísa Helena Rubello Valler. A mãe devotada e seu bebê. In: Manoel da Costa Pinto (Org). **O Livro de ouro da psicanálise: o pensamento de Freud, Jung, Melanie Klein, Lacan, Winnicott e outros**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007. p. 421 – 434.

\_\_\_\_\_. A questão do paradoxo da transicionalidade no pensamento de Winnicott e suas implicações para a técnica psicanalítica. Disponível em: <http://www.joseouteiral.com.br/textos/TRANSICIONALIDADE%5B1%5D08.doc>. Acesso em: outubro de 2009.

DAVIS, Madeleine; WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço: uma introdução à obra de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 1982. p. 11 - 99.

DIAS, Elza O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003. 339p.

FERENCZI, Sandór. Confusão de línguas entre os adultos e as crianças: a linguagem da ternura e da paixão. In \_\_\_\_\_. **Obras completas de Sandor Ferenczi**. São Paulo: Martins Fontes, vol. 4, 2011. p. 97 – 106.

FILHO, Julio de M. **O ser e o viver**. Porto Alegre: Artmed, 1989. p. 1- 50.

FRANCO, G. Sérgio. O brincar e a experiência analítica. **Ágora: estudos em teoria psicanalítica** [on line]. V. 6, p.45 - 59, 2003.

FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias sobre psicanálise (parte I e II). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 285p.

\_\_\_\_\_. A psicologia dos processos oníricos. In: \_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 492 – 595.

\_\_\_\_\_. A dinâmica da transferência. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. 109 – 119.

FULGÊNCIO, Leopoldo. A constituição do símbolo e o processo analítico para Winnicott. **Paidéia**. Revista Paidéia, v. 21, 50, p. 393 – 104, 2011.

GREEN, André. **Conferências brasileiras de André Green**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 209p.

\_\_\_\_\_. O mito: um objeto transicional coletivo. In: \_\_\_\_\_. **O desligamento: psicanálise, antropologia e literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1994. p. 117 – 142.

\_\_\_\_\_. **Brincar e reflexão na obra de Winnicott**. São Júlio: Zargodoni, 2013. 76p.

\_\_\_\_\_. **André Green e a fundação Squiggle**. São Pulo: Roca, 2003. 94p.

KLEIN, Melanie. A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. In: KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946 – 1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 149 – 168.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Júlio: Martins Fontes, 2001.

MILNER, Marion. O papel da ilusão na formação simbólica. In: MILNER, Marion. **A loucura suprimida do homem são: quarenta e quatro anos explorando a psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 89 – 117.

\_\_\_\_\_. WINNICOTT e a viagem de ida e de volta. **A loucura suprimida do homem são: quarenta e quatro anos explorando a psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 244 – 251.

OGDEN, Thomas. **Reverie e Interpretação**. São Paulo: Escuta, 2012. p. 1 – 68.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984. 146p.

REEVES, Christopher. **Winnicott e a Evolução da Psicoterapia de Crianças (teoria e técnica) com Particular Referencia Ao Caso Piggie**. Palestra proferida no Seminário Winnicott e a evolução da Psicoterapia de crianças. São Paulo – USP, 18 a 20 de setembro de 2012.

RUSTIN, Michael. **Reason and Unreason: psychoanalysis, science and politics.** London: Continuum. 2001.

SAFRA, Gilberto. **Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio.** São Júlio: Edições Sobornost, 2006. 80p.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminaras, 2014. 154p.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida.** São Paulo: Martins fontes, 1983. 3ª ed. 345p.

TURATTO, Egberto R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, v. 39, p. 507 – 514, 2005.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa.** São Paulo: Loyola, 2013. 140p.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135p.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203p.

\_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: LCT, 1982. 270p.

\_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artmed, 1983. 268p.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990. 222p.

\_\_\_\_\_. **Explorações psicanalíticas.** Porto Alegre: Artmed, 1994. 460p.

\_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.  
455p.

\_\_\_\_\_. **Privação e delinquência.** São Júlio: Martins Fontes, 2005. 4ª ed. 322p.

\_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual.** São Júlio: Martins Fontes, 2005.  
247p.

## **BIBLIOGRAFIA**

KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946 – 1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 400p.

\_\_\_\_\_. Fundamentos Psicológicos da análise de crianças. In: KLEIN, M. **A psicanálise da criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 34 – 35.

\_\_\_\_\_. A técnica da análise de crianças pequenas. In: KLEIN, M. **A psicanálise da criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 36 – 54.

\_\_\_\_\_. A técnica de análise no período de latência. In: KLEIN, M. **A psicanálise da criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 78 – 98.

LOPARIC, Zeljko. O "animal humano". **Natureza humana** [online]. 2000, vol.2, n.2, pp. 351-397.

SAFRA, Gilberto. **Perspectivas epistemológicas a partir do vértice Winnicottiano: implicações das escolhas metodológicas em ciências humanas**. São Júlio: Edições Sobornost, 2008. Disponível em: <CD-áudio-mp3 com 2 horas e 14 minutos>.

WINNICOTT, Donalds Woods. **O gesto espontâneo**. São Júlio: Martins Fontes, 1990. p.178.

\_\_\_\_\_. **The Piggie**: relato do tratamento psicanalítico de uma menina. Rio de Janeiro: Imago. 1987. p. 174.

## APÊNDICE

### 4.4 Roteiro para observação e análise desenvolvido durante a pesquisa

É possível tomar a investigação deste trabalho com dois âmbitos de observação: 1. O momento de brincar e 2. O cotidiano escolar com suas tarefas tradicionais. Há especificidades a serem registradas no momento de brincar e no cotidiano tradicional.

No momento de brincar, são elas:

1. Verificar a idade de cada criança, para compreendê-la pela congruência da idade física com a emocional;
2. Registro do tempo em que se “*esteve com*” a criança durante o *momento para brincar*, acompanhado de impressões pessoais sobre o porquê desse tempo específico, considerando o que sente quando se aproxima da criança. Aqui, é possível conhecer o tempo demandado por cada criança, considerar os diferentes brincare e o não brincar. Esse registro propicia ao professor se localizar em sua relação com a criança, com o que ela demanda e com a resposta a essas demandas.
3. Especificar as manifestações das crianças, com especial atenção ao que se repete.
4. Observar a capacidade de estar só na presença de alguém (condição emocional descrita no capítulo V): verificar o modo como a criança forma grupos e, independentemente de ela estar brincando sozinha ou em grupo, perguntar-se se ela está só na presença de alguém ou está com dificuldade de se manter integrada e, portanto, concentrada.
5. As transicionalidades alcançadas: observar por quais mundos a criança circula (“eu” – “não eu”); quanto demanda viver com base na percepção criativa ou na objetividade.

No cotidiano habitual da instituição escolar, as especificidades são as seguintes:

1. Crianças/idade tal qual definido no tópico 1, logo acima.

2. Registro de variações no modo de o aluno estar em sala de aula e no processo de aprendizagem, considerando o tempo em que “*esteve com*” a criança durante o brincar.
3. Registro de como a criança desenvolveu a atividade para aprendizagem em relação ao fato de ter brincado ou não.
4. Observação da capacidade de concentração e atenção da criança durante o processo de ensino-aprendizagem em relação à capacidade de estar só durante o brincar.
5. Registro dos progressos na capacidade de rumar à independência em relação às transicionalidades vividas internamente ao momento de brincar; em outros termos, observar a capacidade da criança de sentir confiança em compreender a tarefa e em realizá-la, acompanhada de esperança por progresso diante das frustrações pela possibilidade de erro.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> O roteiro pode ser transposto para uma tabela para melhor visualização e registro.