

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA RAIZER DIAS

**A importância do brincar para o processo de aprendizagem no Ensino
Fundamental.**

CAMPINAS

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA RAIZER DIAS

A importância do brincar para o processo de aprendizagem no Ensino Fundamental.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção do título de bacharel em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Ana Archangelo.

CAMPINAS

2013

**Dedico este trabalho aos meus
queridos pais Antonio e Regina,
à minha irmã Caroline e
ao meu noivo Giovane.**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

D543i

Dias, Camila Raizer, 1989-

A importância do brincar para o processo de aprendizagem no ensino fundamental /Camila Raizer Dias. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Archangelo.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brincar. 2. Aprendizagem. 3. Ensino fundamental.
I. Archangelo, Ana, 1965- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-128-BFE

Folha de aprovação

Orientador: Ana Archangelo

Segunda Leitora: Tagiane Maria da Rocha Luz

Agradecimentos

Agradeço imensamente às pessoas que fizeram parte deste momento tão especial, o qual exigiu de todos muita paciência nessa fase da minha vida.

Primeiramente, agradeço à professora Dra. Ana Archangelo, que me ensinou muito, transmitindo a cada dia seus conhecimentos, incentivando meu aprendizado através de orientações e discussões teóricas. Agradeço em especial à sua paciência e dedicação.

À Tagiane, que como segunda leitora desse trabalho, contribuiu muito com seus saberes e experiências na área do brincar.

Ao grupo PIBID Pedagogia, Letras e Dança que foi fundamental para que eu me interessasse por esse assunto que nos preocupa a cada dia, proporcionando enriquecedoras discussões teóricas relacionadas ao brincar e às dificuldades de aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental I. Agradeço em especial aos amigos bolsistas, que contribuíram com seus relatos e suas intervenções no projeto, e às professoras da escola parceira, que contribuíram para o desenvolvimento do PIBID em classes escolares e, conseqüentemente, para a conclusão desse estudo.

Aos meus pais Antonio e Regina, que me incentivaram a ingressar, primeiramente, nessa Universidade, e que posteriormente me deram todo o suporte e força para que eu pudesse concluir essa graduação com êxito. Agradeço por todo o carinho.

À minha irmã Caroline por toda paciência e compreensão.

Ao meu noivo Giovane por todo apoio e auxílio nos momentos em que mais precisei.

Enfim, às minhas amigas de faculdade: Karina Scaravatti, Karina Souza, Mayara, Giovana, Priscila e Ewelyn. Foi através de contribuições dessas amizades que aprendi a me apaixonar ainda mais pelo campo da educação. Obrigada pelo companheirismo e risadas.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
Capítulo I - Iniciando o brincar com o 2º ano B.....	14
Capítulo II - Juliana e Natália: duas diferentes capacidades para brincar e para aprender.....	17
Considerações Finais.....	40
Bibliografia.....	43

Resumo

Como bolsista do subprojeto do PIBID, denominado ‘Pedagogia, Letras e Dança’, conheci referenciais teóricos que abordam assuntos referentes ao brincar e ao desenvolvimento emocional da criança, os quais estão relacionados ao processo de aprendizagem. Levando em consideração o ensino de nove anos, vemos que as crianças iniciam o Ensino Fundamental cedo, e a ludicidade deve acompanhá-las para que haja um bom desenvolvimento emocional e intelectual. Por isso, o subprojeto do PIBID mencionado tem como objetivo implantar e manter uma área para ‘o brincar’ em salas de aula do ensino fundamental I, proporcionando às crianças um ambiente facilitador de manifestações criativas. Neste trabalho, apresento a minha atuação como bolsista desse subprojeto e minhas contribuições para o desenvolvimento psíquico e intelectual de determinadas crianças a partir de referenciais winnicottianos, contribuições de Gilberto Safra e outros. Acompanhando e proporcionando o momento do brincar em uma classe de 2º ano, durante o ano de 2012, observei os casos de duas crianças que não brincavam e apresentavam dificuldades de aprendizagem. Com a realização do brincar, ofereci a elas um ambiente acolhedor, proporcionando condições para suprir falhas psíquicas que dificultam os processos de integração e a ludicidade no brincar. Procurei fornecer a elas o que Winnicott (1983) chama de *holding*, a fim de promover desenvolvimento emocional e intelectual. Observei um relativo desenvolvimento em ambas, maior em uma das crianças, que ao final do ano já brincava e estava a caminho da alfabetização.

Palavras-chave: brincar; desenvolvimento emocional; dificuldade de aprendizagem.

Introdução

Desde que ingressei na Faculdade de Educação, interessei-me por compreender as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam no interior das instituições escolares.

Cursando Pedagogia, deparei-me com situações, nos estágios do Ensino Fundamental I, que me despertaram um grande interesse em me aprofundar em estudos sobre a dinâmica psíquica intrínseca aos diferentes casos de dificuldade de aprendizagem. Como o período de estágio do curso de Pedagogia é demasiadamente curto, sempre estive à procura de grupos de pesquisas que tratassem melhor, teoricamente, essa questão.

Sem saber que pudesse estudar esse assunto que tanto me interessava, comecei a participar do subprojeto do PIBID ‘Pedagogia, Letras e Dança’ (carinhosamente apelidado por nós de Escola de Nove Anos), o qual foi destinado, inicialmente, a promover o brincar em classes do Ensino Fundamental – primeiro ciclo, considerando, de uma perspectiva psicanalítica, a importância dessa atividade para o bom desenvolvimento emocional. O meu interesse pela área psicanalítica cresceu ainda mais, embora eu ainda não tivesse a real dimensão da importância do brincar dentro de uma sala de aula, para alunos de 1º ao 5º ano.

Nesse projeto, pude conhecer referenciais teóricos que abordam ‘o brincar’ e o desenvolvimento emocional infantil. Além disso, pude também refletir sobre a importância desse conhecimento para o entendimento da dificuldade de aprendizagem.

Atualmente, as crianças iniciam o ensino fundamental com seis anos de idade. Em decorrência disso, a preocupação com o oferecimento da ludicidade visando contribuir com o bom desenvolvimento emocional e intelectual deveria ser maior.

O projeto 'Pedagogia, Letras e Dança' tem como objetivo implantar e manter uma área para 'o brincar' em salas de aula do ensino fundamental – primeiro ciclo, proporcionando às crianças um ambiente facilitador, a fim de que as crianças possam explorar brinquedos e habitar um espaço acolhedor de gestos espontâneos e, portanto, propício a fruição da criatividade.. Ao fazer isso, o projeto pretende capacitar os bolsistas – licenciandos – a tornarem-se aptos a realizar intervenções que não sejam estritamente pedagógicas, abrangendo também intervenções empáticas ao desenvolvimento emocional, ou seja, congruentes com as necessidades psíquicas de cada criança.

O projeto é composto por dez bolsistas que promovem o momento do brincar em salas de aulas do 1º ao 5º ano de uma escola localizada em uma área vulnerável à exclusão social, da cidade de Campinas. Teve início no segundo semestre de 2011, com a realização do brincar durante uma hora por semana, em cada classe. Para o momento do brincar, são levados baús com brinquedos diversos às classes escolares, a fim de proporcionar às crianças um momento para brincar dentro da sala de aula, explorando os espaços no interior desta, e criando um ambiente propício ao jogo simbólico.

A função do bolsista é de proporcionar um ambiente facilitador da fruição da criatividade das crianças, além disso, observar e procurar compreender, à luz de teorias da psicanálise, o processo de desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.

Uma das preocupações do projeto é com as crianças que não brincam. Diante da dificuldade de brincar, o papel do bolsista é fundamentalmente o de ser um adulto que

sirva de suporte tanto ao brincar incipiente, quanto à criação de um novo brincar, significativo para a criança. Após o momento da brincadeira, as crianças realizavam registros sobre 'o brincar' de cada dia, por meio de desenhos e escritas, retratando o que ocorreu durante a brincadeira. Registravam geralmente com quem brincaram, com quais brinquedos, como foi a brincadeira, o que aconteceu durante 'o brincar', registrando, dessa forma, a importância que a experiência teve para elas.

As atividades e os objetivos do projeto foram baseados na dissertação de mestrado de Luz (2009).

Luz (2009) realizou um estudo em que procurou compreender, através do brincar, uma criança nomeada de apática. A pesquisa foi realizada internamente ao projeto 'Exclusão social, vulnerabilidade à exclusão escolar e psicanálise: uma contribuição para o dia-a-dia da escola', coordenado pela orientadora da presente monografia. Luz (2009) participava de reuniões semanais com as professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental que ocorriam na escola que sediava a pesquisa. As reuniões foram coordenadas pela profa. Dra. Ana Archangelo. Nas reuniões ocorriam discussões a respeito de crianças consideradas, pelos professores, vulneráveis à exclusão escolar. Esses encontros visavam proporcionar às professoras um entendimento do aspecto emocional das crianças.

Luz (2009) realizou, primeiramente, observações em sala de aula, uma vez por semana, durante um mês. Ao longo desse tempo, fez registros sobre um garoto que despertava preocupação na professora. Após as observações, realizou uma entrevista com a mãe do garoto, para falar sobre a possibilidade de o aluno participar de momentos para o brincar, que faziam parte da pesquisa empírica, com o que a mãe do aluno consentiu.

Em relação ao momento do brincar, Luz (2009) destaca que este foi proporcionado com o objetivo de oferecer à criança um ambiente acolhedor, no qual a criança poderia utilizar os brinquedos oferecidos livremente e ter gestos espontâneos acolhidos. Em alguns momentos, brincava junto com a criança. Luz (2009) descreve que ‘o brincar’ foi realizado, primeiramente, com todos os alunos de três classes da referida escola e, posteriormente, apenas com crianças que despertavam preocupação no professor.

A metodologia utilizada por Luz (2009), especificamente a de realizar o brincar com todos os alunos da classe, dentro da sala de aula, foi tida como base para as atividades do projeto ‘Pedagogia, Letras e Dança’. Luz (2009) descreve que para começar o brincar é necessário orientarmos as crianças a guardarem seus materiais escolares. A partir dessa organização das crianças, proporcionamos um espaço entre as fileiras de carteiras, para que elas possam ocupá-los no momento da brincadeira. Geralmente, unimos todas as fileiras da sala, de modo que tornem-se apenas duas fileiras, com espaços entre as fileiras laterais e as paredes, pois são lugares onde as crianças gostam de brincar, aproveitando para apoiar os brinquedos. A sala de aula precisa contar com espaços livres nas laterais e no centro.

Participando do projeto PIBID, em 2012, realizei a observação e a organização do momento para ‘o brincar’ em uma classe de segundo ano, a partir das observações e da realização desses momentos do brincar, identifiquei dois casos de crianças que não brincavam, sendo as crianças a Juliana e a Natália (nomes fictícios) e que, além de não brincar, apresentavam dificuldades de aprendizagem. Acompanhei o desenvolvimento delas, durante um ano, e participei, junto com elas, dos momentos para ‘o brincar’, que foram proporcionados semanalmente. Analisei esses casos, e procurei compreendê-los à

luz da teoria de Winnicott e Safra e de autores da psicologia que discutem o desenvolvimento intelectual e a dificuldade de aprendizagem.

Ao proporcionarmos um ambiente em que as crianças possam vir a brincar, esperamos que elas usufruam de experiências que são fundamentais à constituição de um si mesmo capaz de enriquecer-se com seu potencial intelectual, conquista que, aparentemente, todas as crianças tem sem nenhuma dificuldade, que é a de brincar.

No decorrer desse trabalho, apresento como isso ocorre ao observarmos mais precisamente e de perto essas crianças.

Ao vermos uma criança diante de um brinquedo, tendemos a pensar que, invariavelmente, ela irá brincar. No entanto, muitas vezes, isso não acontece. Algumas crianças apenas manipulam os brinquedos. Quando a criança apenas manipula os brinquedos que estão à sua disposição, ou nem isso, apenas observando-os sem iniciativa para brincar, algo ocorreu ou está ocorrendo, que tende a romper a continuidade de seu desenvolvimento emocional .

De acordo com Winnicott (1975), no início da vida do bebê, a mãe adapta-se às suas necessidades, e essa adaptação contribui para o desenvolvimento de um laço de confiança entre mãe e filho. Esta confiança, conquistada pelo bebê na mãe e em outras pessoas, torna possível a ele estabelecer a separação entre o 'não-eu' a partir do 'eu'. Conforme Winnicott (1975), a separação entre mãe e bebê no tempo e no espaço é preenchida pelo surgimento de um espaço potencial propício ao brincar e ao viver criativo. Para a constituição do espaço potencial, contribuem a capacidade de simbolização e tudo o que passa a fazer parte da vida na cultura tradicional.

A criança que apresenta dificuldades para brincar evidencia que seu espaço potencial está empobrecido. Por isso, necessita de um suporte, oferecido por outras

pessoas e pela instituição escolar, para que se torne possível a retomada do desenvolvimento de potenciais que tenham sido sacrificados em decorrência de experiências emocionais dolorosas, intrusivas. O suporte pode ser dado a partir do oferecimento de um ambiente suficientemente bom, que significa ter alguém acolhedor, concatenado com as necessidades emocionais da criança.

Segundo a teoria winnicottiana (2000), tudo o que acontece com o bebê nos seus primeiros anos de vida o marca profundamente, tomando parte na estrutura de si mesmo e tendo efeitos no decorrer de toda a vida deste indivíduo. Podem ocorrer dificuldades nessa fase precoce que o acompanharão durante seu desenvolvimento, ocasionando dificuldades em experimentar o viver a partir da organização da realidade psíquica em uma posição subjetiva mais elaborada e estável. Frequentemente, a criança que apresenta dificuldades em simbolizar e, conseqüentemente, brincar, ser criativo, apresenta também dificuldades de aprendizagem.

A partir disso, a indagação que norteia a reflexão da presente monografia é: “O que pode ser feito em sala de aula, a partir da oferta do brincar, que contribua para o desenvolvimento global da criança e, em particular, para o desenvolvimento de sua capacidade para aprender?”

Capítulo I

Iniciando o brincar com o 2º ano B

Participando do projeto PIBID, ‘Pedagogia, Letras e Dança’, acompanhei, em 2012, a sala da professora Milena (nome fictício). Uma classe de segundo ano, composta de 24 alunos entre 7 e 8 anos de idade. Por um ano, como já foi dito, realizei o momento do brincar e observação de aula. Era uma classe, em geral, disciplinada, atenciosa, participativa, companheira e solícita. A professora Milena era exigente, amiga de seus alunos, divertida, muito empenhada nos compromissos e muito receptiva.

Professora e crianças me receberam muito bem quando dei início às observações junto a essa turma, e foram muito solidários em minha adaptação à rotina da classe. A interação com as crianças foi bastante tranquila. Embora fossem novinhos, sempre estavam ao meu lado, acolhendo-me durante as aulas.

Sempre tive um bom relacionamento com eles, e nos momentos do brincar e durante as aulas, eles expressavam total confiança em mim, no que eu falava, no que eu fazia, em minhas orientações.

Sempre que eu chegava à escola, eles me recebiam com aquele sorriso que comunicava que algo eles gostavam muito iria acontecer naquele dia: o brincar.

Antes de realizar o primeiro brincar nessa sala, nos dois primeiros encontros, realizei apenas observação de aula, a fim de conhecer os alunos e a rotina da professora. Nesses dois primeiros dias de observação, aproveitei para identificar as crianças que apresentavam maiores dificuldades de relacionamento e para se expressar.

Após as duas semanas de observação, foi iniciado o momento para o brincar. O brincar foi realizado sempre durante a segunda aula de um dia da semana, eu observava a primeira aula e, assim que esta terminava, pedia licença à professora para trazer os baús de brinquedos¹ para a sala de aula e iniciar ‘o brincar’. Os alunos esperavam ansiosos. Após o término do horário para o brincar, realizava observação, e auxiliava os que necessitavam de alguma ajuda, com autorização e orientação da professora.

Durante o brincar, para que as crianças pudessem aproveitar melhor o espaço da sala de aula, eu organizava as carteiras, de modo a formar fileiras, deixando espaços livres nas paredes laterais das janelas, ao fundo da sala, próximo à lousa e aos baús e um corredor maior no centro. Essa sempre foi a organização da sala para o momento do brincar

Para iniciar o brincar, eu posicionava os dois baús de brinquedos próximos à lousa da sala, para que as crianças pudessem escolher brinquedos. Chamava-as seguindo a sequência das fileiras, até que todas escolhessem. Após esse momento, as crianças podiam trocar de brinquedo quando quisessem.

Pouco a pouco, fui identificando algumas crianças que apresentavam dificuldade maior com a experiência oferecida pelo momento para ‘o brincar’. Duas delas estão apresentadas no capítulo abaixo.

Juliana era uma garota tímida, conversava pouco com os colegas e solicitava a ajuda da professora frequentemente. Natália era quieta, mas às vezes conversava com alguns colegas da classe. Embora esta última tivesse mais facilidade em dialogar, raramente solicitava a ajuda professora, a qual procurava atender às necessidades das

¹ Os baús são de madeira com estampas infantis, e dentro estão brinquedos como: bonecas, Barbies, caminhão, roupinhas para as bonecas, peças de lego, bloquinhos de “Engenheirinho”, panelinhas, kitcabeleireiro, quebra-cabeça, barcos, lousinhas, massinhas, super heróis e outros.

duas garotas de diversas formas. Juliana e Natália eram muito amigas, e principalmente no início do ano, passavam a maior parte do tempo juntas.

Capítulo II

Juliana e Natália: duas diferentes capacidades para brincar e para aprender.

O primeiro momento do brincar aconteceu no dia 02 de abril de 2012. Neste dia, realizei, primeiramente, a observação da classe durante a primeira aula e, na segunda aula, trouxe os baús de brinquedos para a sala e posicionei-os de frente para as carteiras dos alunos. Logo que abri os baús e comecei a chamar as crianças para escolher os brinquedos, pude observar as diversas expressões faciais que caracterizavam as emoções do momento: felizes, ansiosos, surpresos e, até mesmo, contidos. O que me intrigou foram essas crianças contidas, que ficavam sem reação alguma diante do convite para que se levantassem e fossem até os baús, escolher um brinquedo e, então, simplesmente brincar. Dessas crianças, pude observar que algumas estavam tomadas de timidez e outras aparentemente hesitavam por não saberem o que fazer com todos aqueles brinquedos.

A maioria das crianças escolheu os brinquedos sem dificuldade. Essas procuraram na classe os espaços livres que mais lhe agradaram e iniciaram as brincadeiras.

Logo no início, me preendi no brincar de duas garotas, Juliana e Natália. Chamou-me a atenção as atitudes dessas garotas: Juliana pegou, primeiramente, um brinquedo de peças de montar, o “engenheirinho”, mas logo desistiu dele, sem praticamente ter brincado. Logo em seguida, aproximou-se dos baús para a escolha de um novo brinquedo. Pegou o pote com números e o alfabeto móvel e se juntou à amiga Natália para brincarem juntas, porém, manusearam as letras por apenas um instante e

logo as devolveram ao baú. Observei, então, que elas estavam novamente às voltas com a escolha de brinquedos. Pegaram o saco com coisas de cozinha e bonecas. Elas organizaram esses brinquedos em cima de carteiras, aparentemente, começaram a brincar. Percebi que elas se “desligaram” desses brinquedos, mexendo nos que estavam com amigos próximos, indo até o baú e pegando mais e mais objetos, como tiaras e lousinhas. As meninas transmitiam aos que as acompanhavam uma enorme ansiedade diante dos brinquedos. Percebi que elas não conseguiram desenvolver um brincar em conjunto ou a sós. Isso me intrigou.

Na segunda semana em que realizei o momento do brincar, passei a observar Natália e a Juliana mais de perto, e notei que elas brincaram por um período de tempo maior que na semana anterior. Nesse dia, havia mais uma garota junto ao brincar delas, a Alice (nome fictício), que é prima de Juliana. Alice costumava faltar muito, mas quando estava presente, era com a Juliana e com a Natália que ela brincava. Ao contrário de Juliana e Natália, Alice era bem decidida na escolha de brinquedos, e brincava bem. As três escolheram os brinquedos e sentaram-se no chão para brincar. Interagiram muito bem umas com as outras e, aparentemente, a brincadeira estava fluindo, até que percebi Natália se afastando e indo fazer a escolha de outros brinquedos. Depois de um tempo, Juliana e Alice também fizeram trocas, até que o momento do brincar finalizasse, mas essas duas últimas brincaram por um tempo maior que na semana anterior, mesmo havendo pouco diálogo entre elas.

Em observações e acompanhamento de atividades durante as aulas, no início do mês de abril, observei que Juliana e Natália apresentavam uma grande dificuldade de aprendizagem. Essa classe de 2º ano ainda não estava alfabetizada, mas todos estavam

a caminho, já num momento pré-silábico. No entanto, as duas ainda tinham grandes dificuldades em reconhecer letras e números.

Quando iniciei as observações nesta sala, Natália já estava presente, mas a professora me informou que ela era aluna nova. Em um momento da aula, uma estagiária entrava na sala para auxiliá-la em algumas atividades. Esta estagiária, normalmente, sentava-se ao lado de Natália para auxiliá-la nas atividades que a professora estava trabalhando, utilizando-se de um alfabeto móvel.

Juliana solicitava muito a minha ajuda e a ajuda da professora durante a realização de exercícios; eu percebia um esforço muito grande da garota em aprender.

De acordo com Safra (2006), uma das características do brincar é a de que ele nada produz, e que este é, frequentemente, desqualificado por esse motivo e por estar sempre colocado na categoria do infantil, e que habitualmente se costuma pensar que algo que é infantil não tem importância. Embora isso seja um pensamento comum, Safra (2006) ressalta que a criança que não é capaz de brincar, normalmente vivenciou intrusões que causaram rupturas em seu processo de desenvolvimento emocional, ocasionadas por suportes ambientais negligentes. Em decorrência disso, o adulto deve preocupar-se com o fato de a criança conseguir brincar ou não, uma vez que esta manifestação é um indício de que o desenvolvimento psíquico e intelectual está indo bem. Para Winnicott (2000), o recém-nascido, ao sentir a necessidade de algo, como a de mamar, está pronto a aceitar algo externo a ele, que ele não sabe o que é. A única coisa que o bebê tem nesse momento é uma orientação voltada para a sua mãe, e hesitando, transmitindo sinal de ansiedade, ele fornece a informação de que está precisando de algo naquele momento e naquela situação. Por volta dos quatro, cinco ou

seis meses de vida, o bebê começa a se interessar por coisas externas a ele que não são estritamente a mãe ou a figura materna, mas ele não sabe o que podem ser tais coisas.

De acordo com Winnicott (1983), o recém-nascido não reconhece que ele e a mãe são duas pessoas diferentes e separadas. No estágio de desenvolvimento primitivo, ele é totalmente dependente da mãe e dos cuidados que ela tem para com ele. Essa dependência absoluta do bebê será o meio no qual ocorrerá o desenvolvimento emocional, propiciando as bases para o estabelecimento de um 'si mesmo'.

Para que a mãe consiga identificar-se com o bebê e conhecer suas necessidades, ela regride emocionalmente, entregando-se a um estado de preocupação materna primária, assim poderá reconhecer as necessidades do bebê e saciá-las suficientemente bem. A mãe não tem consciência dessa regressão, o cuidado suficientemente bom ocorrerá se ela tiver a capacidade de identificar-se com o seu bebê.

No momento em que o bebê está com fome, a mãe suficientemente boa é capaz de identificar suas necessidades, ela tem algo a oferecer ao filho: o seio. O bebê olha e enxerga o seio, que o estimula a sentir vontade de utilizá-lo, mas isso ainda não é suficiente para que ele tenha o controle de sua ação. A mãe precisa tornar essa situação ainda mais estimulante, colocando-se próxima ao bebê para que ele encontre o que realmente necessita, o colo dela, o cheiro, o calor, o seio, ou seja, todo o cuidado materno. Através desse ato, a mãe fornece ao bebê a ilusão de que aquilo que ele encontrou - nesse caso o seio -, é algo que foi criado por ele mesmo através de um poder onipotente.

A mãe procura suprir todas as necessidades do bebê, sempre colocando-se à disposição dele no momento exato, fazendo com que ele, aos poucos, vá conseguindo identificar o seio como algo real e imaginar o que irá lhe acontecer. Se a primeira

mamada do bebê não for bem conduzida pela mãe, podem ocorrer problemas que afetam o desenvolvimento emocional do indivíduo. Nesta primeira mamada, o bebê já está pronto para criar, e a função da mãe é fazer com que o bebê tenha a ilusão de que aquele seio que o alimenta foi criado por ele mesmo no momento diante de uma necessidade (Winnicott, 2000). Winnicott (1975) afirma que a partir desse momento que o bebê sente-se como o criador daquilo que imaginou, ele já contribui com o seu potencial criativo, e tudo o que ele cria depende, em grande parte, do que é apresentado pela mãe. Mas se o bebê não conta com o ambiente facilitador para o surgimento da criatividade, tudo o que lhe for apresentado pela mãe não terá sentido algum, pois nesse caso, o bebê não consegue compartilhar da significação da experiência.

Winnicott (1975) destaca ainda que as palavras “ilusão” e “realidade” tratam de ideias que podem se encontrar e estabelecer semelhanças, na medida em que o que o bebê cria é encontrado. No entanto, também se pode dizer que os bebês estão sujeitos a perder a base disso, da congruência, uma vez que a realidade se apresenta de um modo caótico. Isto quer dizer que a experiência entre a mãe e o bebê neste estágio inicial da vida orienta o modo mediante o qual o bebê e posteriormente a criança irão se relacionar com o mundo das coisas compartilhadas, da realidade externa.

Quando a mãe é capaz de permitir que o bebê tenha a ilusão de que ele é o criador daquilo que necessitava, ela propicia condições para o que o bebê tenha experiências de onipotência, permitindo-lhe desenvolver o impulso criativo. A confiança que o bebê desenvolve na mãe ou figura materna nesse momento estabelece as bases para uma área intermediária, um *playground*. Winnicott chama de *playground* porque a brincadeira ocorre nessa área, a área que contrasta a realidade psíquica e o mundo externo e que se estabelece mediante o estabelecimento de sentimentos de

confiança em um relacionamento, originariamente, no relacionamento mãe bebê. “O playground é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê”. (WINNICOTT, 1975).

Sem a capacidade de criar, o bebê não consegue iniciar um brincar com a sua mãe, o qual surge no espaço potencial. Um dos motivos que bloqueiam a capacidade de criação é a suposta falha do ambiente em relação às necessidades do bebê. Tal falha pode se dar pela ausência de apresentação de objetos, como o seio, a falha ao segurar no colo, o descuido com o corpo do bebê. Do mesmo modo, a criança que não teve a oportunidade de desenvolver sua criatividade nos primeiros meses de vida, pode continuar sofrendo as consequências durante todo o seu desenvolvimento posterior, como no caso de Juliana e Natália, que apresentaram uma incapacidade de criar e enredar um brincar.

Para Winnicott (1975), o ato de brincar e sentir prazer com a brincadeira é algo a ser alcançado no desenvolvimento emocional do ser humano. Determinadas experiências vivenciadas pelo indivíduo são fundamentais para que o brincar criativo ocorra. O brincar da criança fornece as bases para outros processos psíquicos, como o de compreensão e de concentração, um desenvolvimento sustentando o outro. (LUZ, 2009, p.126).

Partindo dessas ideias, bem como do fato de não brincarem, podemos dizer que as dificuldades de aprendizagem que Natália e Juliana apresentavam no início do ano relacionavam-se ao fato de não estarem integradas. Isso significa que não tinham conquistado de modo suficiente para a idade delas a percepção de um ‘si mesmo’ e, conseqüentemente, tudo o que lhes era apresentado e ensinado, pouco ou nada adquiria de significado para elas.

De acordo Winnicott (1983), a integração de um indivíduo está relacionada à função ambiental de segurança, e esta função ambiental só pode ser conquistada quando

o indivíduo desenvolve a capacidade de identificar e separar o “eu” do “não-eu”. Aqui a psique do indivíduo começa a viver no soma, a pele torna-se o limite entre o interno e o externo. Nesse momento, inicia-se a vida psicossomática de um indivíduo.

Para que um indivíduo sinta-se integrado, precisa ter sido conhecido minuciosamente por alguém, e o bebê só consegue alcançar essa integração quando tem alguém que lhe ajude a “juntar seus pedaços”. Quando o bebê não tem uma única pessoa que o ajude nessa fase de integração, ele começa a difícil tarefa de se auto-integrar. Nesses casos, é possível que o indivíduo nunca tenha êxito nessa tarefa, ou não possa manter a integração de maneira confiante (Winnicott, 2000).

A tendência a integrar-se é ajudada por dois conjuntos de experiências: a técnica pela qual alguém mantém a criança aquecida, segura-a e dá-lhe banho, balança-a e a chama pelo nome, e também as agudas experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro. Muitas crianças encontram-se bem longe no caminho da integração em certos períodos já durante as primeiras 24 horas de vida. Em outras o processo é adiado, ou ocorrem recuos devidos à inibição precoce do ataque voraz. Na vida normal do bebê ocorrem longos períodos de tempo nos quais o bebê não se importa em ser uma porção de pedacinhos ou um único ser, nem se ele vive no rosto da mãe ou em seu próprio corpo, desde que de tempos em tempos ele se torne uno e sinta alguma coisa. (WINNICOTT, 2000, p. 224).

O autor afirma ainda que, na saúde, o indivíduo encontra-se durante a maior parte do tempo integrado, vivendo dentro do próprio corpo, sentindo-se real e percebendo a realidade das coisas do mundo externo.

Em um encontro do brincar, ainda realizado no mês de abril, Juliana e Alice brincaram juntas. Natália não estava presente. Quando pegaram os brinquedos, escolheram um lugar da sala e sentaram-se para brincar. Percebi que elas haviam escolhido, neste dia, bonecas e massinhas, mas logo deixaram as bonecas de lado para

brincar com as massinhas. Observando o brincar das duas, reparei que elas já estavam “abandonando” as massinhas, e estavam prontas para se levantar e escolher outro brinquedo. Neste momento, aproximei-me das duas e procurei interagir com elas, inserindo as bonecas e as massinhas na brincadeira, os brinquedos que elas haviam escolhido.

___O que é isso? – Indaguei apontando para as massinhas.

___É comidinha. – Responderam-me tímidas.

Pegando as bonecas deixadas de lado, perguntei-lhes:

___Ah, vocês estão fazendo comidinhas para as filhinhas?

Elas se olharam e riram como se estivessem achando a situação inusitada e engraçada– e responderam:

___É.

Fiquei ao lado delas participando da brincadeira por um momento, e aos poucos fui deixando que elas a conduzissem, apenas observando-as sutilmente. Aparentemente, brincaram bem, por um bom tempo. Neste dia, logo ao final do brincar, quando estava terminando o nosso tempo, elas foram até os baús, devolveram esses brinquedos e escolheram as peças de dominós de palavras e figuras para brincar. Elas se sentaram e organizaram palavras e figuras de forma que não havia uma associação lógica, nem algum indício de que aquilo se constituía em algum jogo. Elas apenas organizavam e manuseavam as peças.

Segundo Safra (2006), embora o brincar não produza nada e seja algo, comumente, relacionado à infância, apresenta elementos fundamentais não só às

crianças, mas também aos adultos, ou seja, o brincar é considerado como uma cura para ambos. Além disso, o autor esclarece que não podemos deduzir que a criança esteja brincando somente porque está mexendo em brinquedos, afinal ela pode não estar brincando de fato. Ou seja, por mais que a criança esteja manuseando determinado objeto por um bom tempo, não podemos concluir que, necessariamente, a atividade possa ser considerada um “brincar”. Alguns objetos tornam-se significativos às crianças, e o manuseio pode ser uma tentativa que a criança faz de se relacionar com eles. Contudo, muitas vezes, sequer consegue obter prazer com essa experiência.

Assim como os jogos que possuem qualidade onírica, o brincar pode acontecer de diversas maneiras. A criança pode tomar alguns brinquedos e nos contar uma narrativa fazendo o uso deste. Há também os jogos relacionais que são diferentes do jogo-sonho; estes são jogos em que a criança propõe um jogo com outra pessoa. Outra possibilidade é aquela em que a criança busca um lugar para não brincar, para realizar um não-jogo. A criança que busca o não-jogo recusa tudo o que pode vir a acontecer naquela situação. Tal recusa expõe uma necessidade de desconstrução do meio ambiente que julga ser intrusivo, ou evidencia o temor relativo à presença excessiva do outro. (Safra, 2006). Cada tipo de situação demanda um tipo de manejo e de acolhimento do modo de ser da criança. É importante compreendermos essa diversidade para que possamos acolher a singularidade e as necessidades de cada criança em suas relações com os brinquedos. (SAFRA, 2006, p.20).

Durante os meses de abril e maio, Natália e Juliana participaram do momento do brincar desta forma: escolhiam e manuseavam os brinquedos por um tempo, mas logo os trocavam por outros. Faziam isso repetidamente, até que houvesse uma intervenção e interação junto a elas. Nessa intervenção adulta, uma narrativa que progressivamente envolvesse os objetos ali dispersos em um jogo simbólico precisava ser produzida. Alternativamente, o jogo propriamente dito podia ser criado, o que dava um “impulso” à criatividade das meninas. Era isso que eu pretendia oferecer às meninas, a cada encontro. Se, por alguma razão, eu não pudesse estar perto delas para intervir, elas passavam o tempo do brincar trocando os brinquedos, algo que ressalta a importância de

um outro, de um ambiente suficientemente bom, no desenvolvimento da capacidade das crianças de brincar.

Alice, prima de Juliana, faltou durante muito tempo no ano, participando do brincar por poucas vezes.

No livro “O brincar e a realidade” (1975), Winnicott aborda que a mãe adapta-se às necessidades de seu filho quando este ainda vive uma dependência absoluta, e essa adaptação da mãe contribui para o desenvolvimento de um laço de confiança entre a mãe e o bebê. Essa confiança do bebê no cuidado materno e/ou em outras pessoas que substituam a figura materna, torna possível uma separação do ‘não-eu’ a partir do ‘eu’. Pode-se dizer também que a separação é evitada através do preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que passa a fazer parte da vida cultural do indivíduo (Winnicott, 1975). A fim de preencher esse espaço potencial “vazio”, esse brincar criativo pode ser proporcionado por pessoas que também amam essa criança e que lhe ofereçam um suporte originariamente oferecido pela figura materna no início de seu desenvolvimento, a partir de uma confiança que se cri diante do acolhimento de suas necessidades psíquicas.

Muitas vezes, o indivíduo não estabeleceu internamente essa confiança no ambiente devido às limitações do espaço potencial, o que restringe a capacidade lúdica, impedindo a criança de sonhar, imaginar e pensar.

Winnicott (1975) destaca ainda que o espaço potencial é instaurado no momento em que há um vínculo positivo entre duas pessoas, que no momento em que duas pessoas brincam juntas, podem ocorrer enriquecimentos em relação às experiências pessoais de ambas. A partir disso, pode-se dizer que Juliana desenvolveu a confiança, inicialmente, na fidedignidade da prima Alice, embora essa não fosse

suficiente, em virtude da ausência frequente dessa última às aulas. Posteriormente, desenvolveu essa confiança em mim, bolsista, que proporcionou a ela o ambiente e as interações narrativas em conjunto ao brincar, levando-a a viver experiências significativas.

Observando o que vinha acontecendo com Juliana e Natália até então, percebi que como uma condição favorável a um suposto desenvolvimento de ambas, o narrar, nesse momento seria fundamental e de extrema importância. O narrar refere-se à possibilidade de se contar uma experiência, pois no cerne de todo narrar há uma experiência. Ao narrarmos uma situação buscamos compartilhar uma experiência de vida, tornando-a presente. (SAFRA, 2006, p.24).

Quando me aproximava para realizar uma brincadeira junto com as meninas, Juliana conseguia prosseguir a brincadeira durante um bom tempo, desenvolvendo assim, cada vez mais, sua criatividade. Apesar de começar a ter ideias para o seu brincar, no início do ano ainda passava grande parte do tempo organizando e desorganizando os brinquedos.

Já Natália apresentou grande dificuldade durante alguns meses, até mesmo em manter uma relação e um brincar conjunto com a amiga Juliana, com a qual se identificava.

Em um determinado dia, Juliana e Natália pegaram novamente bonecas e coisas de cozinha para brincar, sentaram-se próximas à parede e começaram a organizar os brinquedos. Pareciam iniciar uma brincadeira de casinha. Observei-as. Quando terminaram de organizar as peças que havia dentro do pote e as bonecas, percebi que

Natália se afastou de Juliana, aproximou-se do baú, onde escolheu o dominó de figuras e palavras. Neste momento, aproximei-me delas e perguntei à Natália:

___Por que você foi aí pra longe, Natália?

___Quero brincar sozinha.

Tudo indicava que ela estava entretida com as peças do dominó, e deixei-a brincar, não deixando de observar a Juliana, que neste mesmo momento estava colocando as coisas de volta num pote, onde estavam as peças do brinquedo que ela estava usando, começando a organizá-las novamente.

Aproximei-me de Juliana também e perguntei:

___O que você está organizando aí, Juliana?

___Estou arrumando a minha casa. – Respondeu com muita timidez.

___Ah, você está arrumando a cozinha, para depois preparar um almoço bem gostoso para a sua filha? – Perguntei, aproximando-me da boneca.

___Sim.

___Ai que delícia! Posso almoçar aqui na sua casa hoje? – Perguntei, sentando-me próxima a ela.

___Pode, mas vai demorar pra sair o almoço. Não dá pra você ficar aqui na minha casa.

___Ah, entendi... vou dar uma volta, e quando o almoço estiver pronto, você me liga, pode ser? – Perguntei-lhe, levantando-me.

Enquanto isso fui observar outras crianças pela sala. Aproveitei e sentei-me ao lado de Natália, perguntando se eu poderia brincar com ela, com as peças de dominó. Esta recusou o meu brincar, e me disse que queria ficar olhando as figuras das peças. Propus a ela, então, que brincássemos de tentar descobrir os nomes dos animais, mas esta insistiu que queria brincar sozinha. Contei a ela, então, a brincadeira de que eu e a Juliana estávamos brincando, e convidei-a para brincarmos juntas, mas ela recusou o convite.

Quando eu menos esperava, Juliana veio me buscar no meio da sala de aula, dizendo-me que o almoço estava pronto, e que eu já poderia ir almoçar.

Observei um avanço dos brincares anteriores de Juliana, para este. Ela começou a dialogar comigo e a criar situações, enquanto Natália ainda estava com dificuldade de brincar, de desenvolver uma narrativa, e até mesmo de relacionar-se com as transformações pelas quais passava o brincar da amiga.

Prossigui o brincar com Juliana, mas sempre me aproximando de Natália, para que ela pudesse observar a nossa brincadeira, a fim de poder despertar um interesse na garota.

Para entender melhor o desenvolvimento que ocorreu no caso de Juliana, volto ao processo de desenvolvimento emocional do indivíduo. Deparo-me, novamente, com a afirmação de que entre a mãe e o bebê pode surgir um espaço potencial propício à realização do brincar, e de que esse espaço depende das experiências de vida do bebê em relação à figura materna. Essa área do brincar não é a realidade psíquica interna e também não é o mundo externo, é uma realidade intermediária para a qual ambas contribuem.

Para designar a transição de experiências entre as primeiras atividades criativas do bebê na brincadeira até chegar a um objeto ou um brinquedo, Winnicott (1975) descreve os “objetos transicionais” e os “fenômenos transicionais”.

De acordo com Winnicott (1975), podemos encontrar ampla variação numa sequência de eventos que se iniciam com as primeiras atividades do punho na boca do bebê recém-nascido e que acabam por conduzir a uma ligação com um brinquedo, como um ursinho, uma boneca ou brinquedo macio, ou a um brinquedo duro.

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

O autor destaca que o balbúcio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoava um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir, incidem na área intermediária enquanto fenômenos transicionais, juntamente com o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa.

Winnicott (1975) define precursores dos fenômenos transicionais o colocar a mão na boca, o polegar os movimentos bucais. Esses progridem gradativamente ao apegar-se à ponta do lençol, aos balbúcios, às primeiras notas musicais, entre outros. Ele supõe que sonhar, imaginar, pensar se vinculem a essas experiências funcionais. A partir delas, podem surgir coisas ou fenômenos que, para o bebê, tornam-se vitalmente importantes para o manejo da ansiedade. Por exemplo, no momento de ir dormir, uma

fralda ou um ursinho de pelúcia ajudam o bebê a lidar com a ansiedade, especialmente aquela decorrente da separação da mãe no tempo e no espaço.

O bebê encontra um objeto, na maioria das vezes macio, e, usando-o, acaba por transformá-lo no que o autor define como objeto transicional, muito importante em sua vida. Quando os pais reconhecem a importância e o valor de determinado objeto para a criança, permitem que fique malcheiroso e sujo, que o filho carregue consigo esse objeto, a fim de servi-lo de amparo. Nesses casos, os pais são capazes de perceber que uma ruptura na continuidade das experiências da criança com esse objeto – como, por exemplo, a retirada temporária para que ele seja lavado - pode destruir o significado e o valor do objeto para a criança.

De acordo com Winnicott (1975), esses padrões podem persistir na infância, de modo que o mesmo objeto seja necessário na hora de dormir, em momentos de solidão, ou quando um humor depressivo ameaça manifestar-se.

Para Winnicott (1975), não é o objeto que é transicional, mas ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado.

Às vezes não existe um objeto transicional, com exceção da própria mãe, ou um bebê pode ser tão perturbado em seu desenvolvimento emocional, que o estado de transição não pode ser desenvolvido, ou a sequência dos objetos usados pode ser rompida.

O objeto transicional representa o seio, ou o objeto da primeira relação, e na relação com esse objeto, o bebê passa do controle onipotente para o controle pela manipulação.

Os objetos e fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Esse primeiro estágio do desenvolvimento é tornado possível pela capacidade especial, por parte da mãe, de efetuar adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente. (WINNICOTT, 1975, p, 30).

Winnicott (1975) faz referência à área intermediária, a qual é concedida ao bebê, entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste da realidade. Os fenômenos transicionais representam os primeiros estágios do uso da ilusão, sem os quais não existe, para o ser humano, significado na ideia de uma relação com um objeto que é por outros percebidos como externo a ele.

O fato de conseguir que a criança brinque é considerado por Winnicott (1975) como uma psicoterapia, a qual inclui uma atitude social positiva, a partir de um respeito pelo momento da brincadeira, e não a considerando como algo que nada produz.

O brincar proporciona satisfação à criança, mesmo quando esta demonstra estar ansiosa. A partir desta satisfação, adulto e criança sentem-se mais à vontade e com liberdade para ser criativos. Quando a criança sente esse poder de liberdade e de criação, ela descobre o seu próprio *self*, ou seja, a si mesmo.

A partir de condições favoráveis fornecidas por pessoas que acompanham o desenvolvimento da criança, há a possibilidade de desenvolvimento do ego, que ocorre através de processos de integração, ou seja, de reconhecimento de si e do outro, que favorece a personalidade que tende a integrar-se em uma unidade (WINNICOTT, 1983).

Uma proteção do ego realizada pela mãe possibilita ao bebê construir uma personalidade baseada num padrão de continuidade de ser.

Quando o desenvolvimento ocorre em um ambiente acolhedor, suficientemente bom, o bebê pode reunir os pormenores de seu *self* e se relacionar com a realidade externa de forma espontânea e integral. (LUZ, 2009, p. 25).

Devemos permitir que as crianças brinquem no chão de forma que se sintam livres com diversos brinquedos, transmitindo-nos uma sucessão de ideias e pensamentos que vão surgindo no desenvolver da brincadeira.

Há um momento em que a criança passa pelo estágio de ficar sozinha na presença de alguém. Nesse caso, a criança brinca com base na suposição de que a pessoa a quem ama e que é em quem ela pode confiar, e que, portanto, lhe dá segurança, está disponível quando é lembrada, após ter sido esquecida. Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando as crianças brincam, mas não significa que precisem ingressar no brincar delas, como foi feito no caso da Juliana. Ela permitiu-se distanciar-se de mim, desenvolver o brincar a partir de suas condições, e no momento em que achou pertinente, aproximou-se de mim e deu continuidade ao brincar, colocando em prática a sua capacidade de criação.

Ao observar o desenvolvimento das brincadeiras de Juliana, consegui reconhecer os momentos em que ela me permitia introduzir contribuições ao seu brincar. Isso acontece com a mãe que brinca com o bebê, sempre se ajustando às atividades lúdicas desenvolvidas por ele, inserindo aos poucos suas ideias. A partir disso, conseguimos desenvolver um brincar conjunto, favorecendo a relação com outras pessoas.

A brincadeira, além de ser considerada como universal, é ela própria sinônimo de saúde. O brincar conduz um relacionamento entre as crianças, e entre estas e os adultos, e pode ser considerada como uma forma de comunicação na psicoterapia (Winnicott, 1975).

A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem admite intrusões facilmente. Essa área do brincar não é a realidade psíquica interna e também não é o mundo externo, mas está localizada fora do indivíduo. A criança traz para dentro dessa área objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Neste momento, sem alucinar, a criança põe pra fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa. (Winnicott, 1975).

Depois de um período sem o brincar, devido às programações de greve na escola, voltamos em junho, e observei que Juliana e Natália escolheram brinquedos diferentes e sentaram-se separadas para brincar. Percebi que Juliana manuseava o brinquedo que estava com ela, sem iniciar uma brincadeira. Ela tentou brincar sozinha durante um tempo, mas sem conseguir desenvolver algum jogo simbólico. Fracassando, aproximou-se da amiga Natália, convidando-a para brincar. Nesse momento, despertou-me a preocupação de que Juliana tivesse regredido em relação ao brincar.

Nesse dia, Juliana chamou Natália para brincar, e esta recusou o convite, dizendo, novamente, que queria brincar sozinha. Natália estava com as coisas de cozinha, e organizava tudo em cima de sua carteira, o que chamou muito a atenção de Juliana. Aproximei-me delas e tentei fazê-las interagir em uma brincadeira, mas Natália insistiu dizendo que queria brincar sozinha. Apesar de falar em “brincar sozinha”, o uso que fazia dos brinquedos não podia ser chamado de um genuíno brincar. Tratava-se, apenas, de um manuseio desprovido de vida.

Então, chamei Juliana para brincar de casinha comigo, e ela disse que não queria mais. Chamei-a para irmos até o baú escolher um brinquedo para brincarmos juntas, e

ela escolheu brincar com massinhas. Sentei-me no chão com ela, começamos a construir objetos com as massinhas. Percebi que Juliana, mesmo ali brincando comigo, não parava de observar os amigos ao lado brincando de casinha, e tentei incluir a garota na brincadeira deles:

— Olha pessoal, a Juliana trouxe várias comidinhas para o restaurante de vocês, e agora ela vai ajudar vocês a cozinhar.

Nessa brincadeira havia meninas e meninos, e eles brincavam de restaurante. Nesse momento, eles riram e aceitaram muito bem Juliana na brincadeira. De longe, observei que Juliana brincava, mas sem trocar nenhuma palavra com o grupo de crianças. Apesar disso, achei um progresso o fato de estar no grupo, relacionando-se com ‘o brincar’ proposto pelos colegas, e sem a condução da prima Alice, que neste dia estava ausente.

Natália continuou brincando sozinha no outro canto da sala.

Esse desenvolvimento de Juliana no momento do brincar pode ser relacionado com o suporte físico, ambiental e emocional que eu, como bolsista, forneci a ela, observando-a durante as atividades e durante o brincar, identificando suas necessidades e realizando narrativas para que ela pudesse desenvolver sua capacidade de criação. Esse suporte a que me refiro é nomeado por Winnicott (1983) como *holding*.

O cuidado da mãe ou figura materna acolhendo o bebê em seu colo de forma que ele se sinta bem seguro, acompanhado da preocupação contínua com as necessidades físicas, emocionais e ambientais para que o bebê não vivencie incômodos, facilita o processo de integração. Esse cuidado é descrito como *holding*. O *holding* é o cuidado principal. Implica em a mãe segurar o bebê em seu colo e em seu psiquismo. (LUZ, 2009, p.16).

Entramos de férias. Quando voltamos, logo no primeiro brincar, observei que, mesmo sem auxílio para a interação, Juliana estava com um grupo de meninas de sua sala, brincando de casinha. Observei-as de perto, e as garotas me envolveram na brincadeira delas. Juliana ficou observando por um tempo a interação das meninas comigo na brincadeira. Foi quando ela pegou uma das bonecas e, aproximando-se de mim, disse que a filha dela estava doente. Dei uma atenção maior a essa interação que surgira por iniciativa de Juliana, e analisei que ela estava feliz e sentindo-se realizada através das minhas ações. Talvez tenhamos sentido o mesmo naquele momento: uma imensa satisfação pela realização de um brincar criativo.

A partir desse dia, observei que Juliana interagia cada vez mais com os colegas de classe, tanto meninas quanto meninos, e o seu brincar se enriquecia a cada semana. Em seus registros, eu já podia observar as várias crianças que Juliana desenhava junto a ela em volta dos brinquedos, fato que antes não ocorria. Os registros de Juliana, inicialmente, eram representados por poucas produções na folha.

Nesse período, Natália se distanciou bastante da amiga Juliana durante o momento do brincar, embora ainda estivessem muito próximas em outras atividades do dia. No brincar, Natália passou a se aproximar de Júlia (nome fictício) (aluna com Síndrome de Down), com quem manuseava peças do “engenheirinho”. Quando eu me aproximava delas, Júlia sempre narrava uma história sobre seus castelos para mim, mas Natália sempre dizia que estava construindo uma torre, e que nessa torre não morava ninguém. Comecei a incentivá-la a narrar histórias com essas torres, mas ela iniciava as narrativas comigo, e logo se desinteressava, distanciando-se de nós. Observei, aos poucos, que ela permanecia por mais tempo com brinquedos quando eu estava longe, então procurava observá-la à distância, talvez por detectar, nesses momentos, sua incapacidade de criação e frustrar-se diante disso.

Não havia qualquer diálogo entre Júlia e Natália, apenas a companhia de uma para a outra. Natália continuou a brincar com Júlia por algumas semanas, inclusive usando os utensílios de cozinha, mas sem que Natália construísse o jogo simbólico, e sempre sem muito diálogo. A minha dúvida sobre a possibilidade de Natália vir a desenvolver um brincar crescia a cada dia.

De acordo com Winnicott (1975), quando a mãe é capaz de proporcionar ao bebê as condições suficientemente boas, todos os fatos de sua vida constituem um exemplo de viver criativo. Todo objeto é objeto descoberto, e quando se oferece oportunidade ao bebê, ele começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para ser criativo. Quando isso não é proporcionado ao bebê, não existirá área em que possa brincar, ou ter experiência cultural e, a partir disso, observa-se uma criança inquieta e incapaz de brincar.

Quanto mais Juliana crescia no brincar e na interação com os colegas, mais Natália a observava, aparentemente num misto de admiração, ressentimento e inveja. Era como se sua antiga companheira de infortúnio, de repente, tivesse rompido uma barreira que ela ainda não conseguia ultrapassar.

Em um dia do mês de outubro, pela primeira vez Natália tomou iniciativa e pediu para brincar de restaurante com um grupo de crianças. Parecia interagir muito bem, inclusive conversando bastante com os colegas. Fiquei surpresa, muito surpresa. No momento do registro, ela estava empolgada, escrevendo linhas e linhas, narrando o seu brincar. Quando me aproximei para ver o seu relato, vi que nada do que havia escrito era compreensível: eram apenas “rabiscos” e letras desordenadas. Ela ainda não estava sequer na fase pré-silábica. Apesar da dificuldade na escrita, acreditei que Natália também tivesse tido um pequeno desenvolvimento.

Num brincar posterior a esse, fiquei observando-a, com a intenção de ver se iria interagir na brincadeira com os colegas novamente, mas esta preferiu brincar com as peças de “engenheirinho”. A frustração por não ter sido capaz de comunicar o seu brincar no encontro anterior parece ter sido determinante nesse retrocesso. Sentei-me junto dela e fui narrando uma história com o meu castelo, incentivando Natália a contar também a sua. Mas ela ficava apenas me observando. Quando era chamada a interagir, desconcentrava-se, direcionando o olhar para outras brincadeiras que estavam ocorrendo ao redor. A escrita de Natália, em outubro, ainda era apenas um “amontoado” de letras “jogadas”, todas as que compõem o seu próprio nome.

Neste dia, conversei um pouco mais sobre a Natália com a professora Milena. Esta me disse que ela ainda está com muita dificuldade de conhecer as letras e seus sons, apresentando muita dificuldade para aprender. A professora ainda me disse, indignada, que somente em uma das últimas reuniões de pais, foi informada pela mãe de Natália, que esta fazia acompanhamento com uma psicopedagoga no começo do ano, e que havia perdido a vaga nesse tratamento por excesso de faltas. Segundo a professora, Natália e uma irmã mais nova ficavam em casa com uma senhora durante o dia todo, enquanto a mãe trabalhava. Natália também comentou com a professora que a mãe chegava tarde em casa, e que quando ela chegava, Natália e a irmã já estavam dormindo.

No final do ano, Juliana já brincava com vários colegas de classe, com uma grande variedade de brinquedos e brincadeiras. Interagia muito bem com os colegas e de modo criativo, principalmente na presença da prima Alice. Juliana já registrava palavras de forma silábica-alfabética. Observando-a durante as atividades em aula, percebi que ela já realizava seus exercícios sozinha. Ela já estava a caminho da alfabetização.

Considerações finais

Atualmente, o Ensino Fundamental de primeiro ciclo recebe crianças pequenas, com idade inicial de seis anos, que ainda necessitam de um cotidiano que dê espaço à brincadeira, ao momento livre, à interação entre amigos, ao movimento do corpo, enfim, que dê espaço, principalmente à ludicidade. Como abordado nesse trabalho, sabemos que ‘o brincar’ é necessário para a vida saudável da criança.

O brincar, por suas características, cura a criança e o homem. Independente das intervenções e das interpretações que um analista possa fazer frente ao jogo, ele por si mesmo promove a transformação e a cura. Embora o brincar não produza e seja aparentemente algo só da infância, ele apresenta os elementos ou a matriz do que é fundamental para o ser humano. (SAFRA, 2006, p.16).

A escola de ensino de nove anos precisa pensar nessas questões e organizar-se para oferecer às crianças um ambiente em que sejam proporcionadas atividades que explorem o sonho e a criatividade.

Baseando-se em observações realizadas no ambiente escolar, percebemos que as crianças que não conseguem brincar são, frequentemente, as mesmas que apresentam dificuldades para estabelecer vínculos com os colegas e professores, bem como para progredir no processo de aprendizagem.

De acordo com as teorias estudadas, quando um bebê nasce, o ambiente favorável promove cuidados necessários a ele nessa fase tão primitiva. A tendência é que a mãe mantenha o bebê em um estado de tranquilidade pelo maior tempo possível.

Através desse cuidado materno e da possibilidade que a mãe fornece ao permitir que o bebê sinta-se como o criador do objeto, é estabelecido um sentimento de confiança por parte do bebê em relação à mãe.

O bebê passa a ser capaz de simbolizar, o que contribui, essencialmente, para um bom desenvolvimento intelectual, para a capacidade de dar significação àquilo que lhe é ensinado. A simbolização permite à criança brincar, relacionar-se consigo mesma e com os outros.

Oferecendo esse suporte, descrito como *holding* por Winnicott (1983), o projeto forneceu às crianças um ambiente facilitador, a fim de que pudessem desenvolver-se intelectual e emocionalmente, tornando-as capazes de realizar o jogo simbólico, incentivando-as a partir do desenvolvimento de narrativas e da criatividade no brincar. Embora esse suporte tenha sido dado a todas as crianças da sala, podemos perceber que as respostas a ele não são homogêneas. No caso de Juliana e Natália, fica evidente que desenvolveram-se de modos distintos.

Verifica-se que os cuidados realizados pela professora e pelos bolsistas em sala de aula com essas crianças, que procuraram recuperar determinados fatores que foram perdidos ou que não se formaram durante o desenvolvimento emocional primitivo de alguns alunos, não produziram os mesmos efeitos nas meninas. É importante, portanto, que tenhamos em mente que o fornecimento de *holding* pode ser feito na escola, mas ele depende de observação e de atitude empática constantes. .

Podemos dizer também que o observar atento e os cuidados oferecidos na escola devem ser diferentes de criança para criança, exigindo maior ou menor duração e intensidade ao longo do tempo.

Para Winnicott (1983), o *holding* refere-se à identificação com o outro, ao reconhecimento de que este possui uma grande dependência. O *holding* envolve a capacidade de propiciar os cuidados de que este necessita, uma proteção física e psíquica à criança.

No caso de Juliana e de Natália, eu e a professora reconhecemos, desde o início do ano, que elas necessitavam de um auxílio, tanto na realização de atividades, quanto na interação no momento do brincar. Reconhecemos que eram dependentes desse auxílio para que continuassem a desenvolver a ludicidade, a criatividade e o potencial intelectual. A partir disso, começamos a observá-las melhor e a fornecer este suporte físico e psíquico.

A professora e os bolsistas têm que proporcionar a essas crianças um ambiente facilitador, para que a criatividade possa ser recuperada, a partir de um espaço potencial que vem sendo proposto.

Luz (2009) destaca que o brincar da criança fornece as bases para outros processos psíquicos, como o de compreensão e de concentração. Esta afirma, de acordo com escritos de Winnicott (1983), que é a função *holding* que permite à criança desenvolver a capacidade de integração e o sentimento de unidade, de ‘eu sou’.

Através do brincar, é importante fornecer *holding* para que as crianças possam sentir prazer com a brincadeira na qual estão envolvidas, prazer que só se torna possível se o desenvolvimento emocional estiver em curso em um ambiente que oferece acolhimento às necessidades intrínsecas.

Bibliografia

- WINNICOTT, Donald Woods. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. **Os Bebês e Suas Mães**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2006.
- _____. **Pensando Sobre Crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos Sobre a Teoria do Desenvolvimento Emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- _____. **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas por D. W. Winnicott. Imago. Rio de Janeiro, 2000.
- SAFRA, Gilberto. **Desvelando a Memória do Humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.
- LUZ, Tagiane M. R. Relatório sobre o brincar em sala de aula. **Apatia em Sala de Aula: um estudo de caso com base na teoria Winnicottiana**. 2009.