

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O BRINCAR E O IMAGINÁRIO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO FILME
PONTE PARA TERABÍLIA**

Stéfanie Anastácia de Sousa – 188223

Campinas – SP

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O BRINCAR E O IMAGINÁRIO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO FILME
PONTE PARA TERABÍLIA**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Estadual de
Campinas como requisito para obtenção do
título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Ana Archangelo

Campinas – SP
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

So85b Sousa, Stéfanie Anastácia, 2001-
O brincar e o imaginário infantil : uma análise do filme Ponte para Terabítia /
Stéfanie Anastácia de Sousa. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Ana Archangelo.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brincar. 2. Imaginação. 3. Sobrevivência. 4. Filmes de ação e aventura. I.
Archangelo, Ana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Playing and children's imagination: film analysis of Bridge to Terabithia

Palavras-chave em inglês:

To play

Imagination

Survival

Action and adventure films

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 15-12-2023

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por ter sido mais do que "suficientemente boa" e por representar tudo o que sei sobre amor e bondade.

Ao meu pai por ter sido alegria nos dias nublados e por ter me acompanhado em todas as minhas jornadas.

Aos meus irmãos, Ingrid e Marcelo, que sempre estiveram ao meu lado.

Aos meus amigos, especialmente à Amanda por ter sido a segunda leitora extraoficial da minha tese e a Giovana pelas motivações incessantes.

Aos meus amigos e colegas de formação, em especial às 'pedagogigas', por serem apoio, acolhimento e escuta. Graças a vocês, pude viver com leveza as turbulências da graduação.

Aos professores, que com muita paciência e dedicação, contribuíram para que eu me tornasse a educadora que almejo ser.

À Ana Archangelo, minha querida orientadora, por todo suporte, carinho, incentivo e principalmente por ter acreditado em mim quando me julguei incapaz de fazê-lo! Sem você, este trabalho não seria possível.

Agradeço também os que não estão aqui, mas que ainda assim, fazem parte de mim.

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

(Drummond)

RESUMO

O presente trabalho aborda o papel desempenhado pelo brincar e pelo imaginário infantil em casos em que a sobrevivência na escola é atravessada pelos sentimentos de não pertencimento, não reconhecimento ou acolhimento. Considerados pela psicanálise como capacidades intrínsecas ao desenvolvimento humano e à vida criativa, o brincar e o imaginário infantil se desdobram em atividades artísticas e culturais na vida adulta. Por essa razão, esse trabalho toma a obra cinematográfica *Ponte para Terabítia* (Csupó, 2007) como ponto de apoio para descrever e problematizar os fundamentos teóricos sobre o brincar, bem como as experiências socioculturais das personagens à luz de tais fundamentos. A pesquisa foi de cunho bibliográfico, realizada mediante a uma comparação entre as concepções apresentadas por teóricos dos campos da educação e da psicologia com o fantástico mundo de Terabítia. Estes constituem um repertório conceitual potente para análise da sobrevivência na escola.

Palavras-chave: Brincar; Imaginação; Sobrevivência; Terabítia.

ABSTRACT

This research approaches the role played by playing and children's imagination in cases where survival at school is crossed by feelings of not belonging, not being recognized, or not being welcomed. Considered by psychoanalysis as capabilities intrinsic to human development and creative life, children's play and imagination unfold into artistic and cultural activities in adult life. For this reason, this work uses the cinematographic production *Bridge to Terabithia* (Csupó, 2007) as a point of support to describe and problematize the theoretical foundations of playing as well as the sociocultural experiences of the characters in the light of such foundations. The research was bibliographic, carried out through a comparison between the conceptions presented by theorists in the fields of education and psychology with the fantastic world of Terabithia. These constitute a powerful conceptual repertoire for analyzing survival at school.

Keywords: To play; Imagination; Survival; Terabithia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Armandinho.....	10
Figura 2 -	Leslie ganha a corrida.....	26
Figura 3 -	Funda-se Terabítia.....	27
Figura 4 -	A casa de Leslie.....	36
Figura 5 -	Os tênis de Jess.....	36
Figura 6 -	A provocação de Scott Hoager.....	36
Figura 7 -	Janice ataca Jess.....	37
Figura 8 -	Janice impede o acesso ao banheiro.....	38
Figura 9 -	Janice impõe uma taxa de acesso ao banheiro.....	39
Figura 10 -	Procura do espaço potencial.....	40
Figura 11 -	Jess desafia Leslie.....	43
Figura 12 -	Leslie compartilha a conversa com Jess.....	44
Figura 13 -	O reino de Terabítia.....	47
Figura 14 -	O universo fantástico de Terabítia.....	52
Figura 15 -	A corda encantada de Terabítia.....	53
Figura 16 -	A busca por um reino mágico.....	54
Figura 17 -	Jess e Sra. Edmunds vão ao museu.....	56
Figura 18 -	Guerreiros aliados.....	58
Figura 19 -	A suspeita de Jess.....	59
Figura 20 -	É uma mera coincidência.....	60
Figura 21 -	A imaginação compartilhada.....	61
Figura 22 -	Jess é perseguido pela floresta.....	62
Figura 23 -	A figura de seu pai.....	63
Figura 24 -	O pai acolhe Jess.....	63
Figura 25 -	A frustração de Jess.....	67
Figura 26 -	A aparição do troll.....	68
Figura 27 -	A escrita criativa de Leslie Burke.....	69
Figura 28 -	A redação de Leslie Burke.....	70
Figura 29 -	Contraposição à realidade.....	71

Figura 30 - O retrato de Terabítia.....	72
Figura 31 - Criações artísticas de Jess Aarons.....	72
Figura 32 - O desenho utilitário.....	73
Figura 33 - Jess vai ao museu.....	74

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Tema	10
1.2. Problema	12
1.3. Justificativa	12
1.4. Metodologia	14
2. CINEMA: LUZ, CÂMERA E IMAGINAÇÃO	15
2.1. CINEMA E PSICANÁLISE	18
3. O BRINCAR	23
3.1. O BRINCAR PARA A PEDAGOGIA	28
3.2. O NÃO BRINCAR	33
3.3. O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE SOBREVIVÊNCIA	34
4. O IMAGINÁRIO INFANTIL	47
4.1. CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO	52
4.2. IMAGINAÇÃO E REALIDADE	56
4.3. IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
FILMOGRAFIA	81
FICHA TÉCNICA	82

1. INTRODUÇÃO

1.1. Tema

Figura 1 - Armandinho



Fonte: BECK, Alexandre (2022)

Desde muito pequenas, antes de arriscarem seus primeiros passos, as crianças começam a engatinhar, exploram diferentes ambientes, objetos e interagem com o meio. Ao brincar, os pequenos estabelecem relações com seu próprio eu e com o outro, o que possibilita a formação de laços afetivos e a constituição de noções antes desconhecidas por eles. Essas são, muitas vezes, construídas espontaneamente, através das experiências vivenciadas pelas crianças a partir do contato com diferentes objetos, formas, cores, quantidades, jogos e brincadeiras.

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self) (Winnicott, 1975, p. 89).

O brincar é um ato criativo. Partindo da perspectiva Winnicottiana, o interesse por realizar tal pesquisa advém da necessidade de compreender a dimensão do lúdico e suas potencialidades, haja vista que, ao brincar, a criança interpreta e recria o mundo em que vive, expressa seus comportamentos e desenvolve-se de forma social e integral.

Ainda que não seja uma verdade absoluta, é de senso comum crer que as memórias da infância estão estritamente associadas com os espaços-tempos escolares. Quando penso em “memórias da escola”, logo me vem à mente lembranças do meu ingresso no mundo letrado. Poderia dizer que meu processo de alfabetização foi, no mínimo, dramático. Tudo começou por volta dos meus sete anos, quando fui matriculada em uma escola estadual, situada no Ipiranga, um

bairro de classe média da cidade de São Paulo. Logo vivenciei um choque de realidade, visto que muitas daquelas crianças, advindas de famílias com boas condições financeiras, chegavam na primeira série já alfabetizadas. Porém, minha conjuntura foi outra, totalmente discrepante em relação àqueles estudantes. Ainda muito pequena, com cerca de seis meses, comecei a frequentar instituições municipais – creche e EMEI –, espaços em que minhas principais preocupações eram as atividades lúdicas, as descobertas e a hora da soneca. Porém, ao ingressar nos anos iniciais, essas preocupações começaram a sofrer leves mudanças.

Poderia afirmar que, desde muito pequena, um forte traço de minha personalidade foi a comunicação. Prontamente, fui considerada uma criança comunicativa, uma desculpa que as pessoas dão para justificar o fato de eu falar muito. Apesar dessa característica ter sido facilitadora no estabelecimento de laços com meus colegas de classe, o fato de eu não saber ler, no auge dos meus sete anos, desagradou a professora Cely. Não obstante, no decorrer da primeira reunião de pais e responsáveis, a professora relatou tal situação, em frente a todos os presentes, como sendo algo inaceitável. Minha mãe sentiu-se muito humilhada e relata que, ao sairmos da escola, eu lhe indaguei: “*Mãe, você vai me bater?*”. Aquilo me afetou de tal forma que cheguei a ficar em estado febril, muito provavelmente, ocasionado pela frustração de não atingir as expectativas em mim depositadas.

Segundo Góes (1997), “o percurso de crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores [...]”. A partir daquele dia, minha mãe se comprometeu a me ajudar, atuando como uma mediadora direta no meu processo de ensino-aprendizagem. Ao regressar da escola, praticávamos a leitura de diversos livrinhos. Minha mãe alega inúmeras situações nas quais eu me recusava a brincar, dizendo: “*não, mãe... eu tenho que aprender a ler*”.

Apesar de ter sido um episódio isolado, tal experiência ressignificou o ambiente escolar para mim, tornando-o um espaço hostil. Tal situação assemelha-se com as vivenciadas por Jesse Aarons (Josh Hutcherson), protagonista do longa-metragem *Ponte para Terabítia* (Csupó, 2007). Nota-se que o personagem sente-se um estranho na escola e em seu núcleo familiar, ocupante de um des-lugar que o impede de ser parte da instituição e dos atos de aprendizagem (Archangelo et al., 2021).

Ambas as narrativas, aqui presentes, apontam impasses contemporâneos corporificados, a violência das expectativas impostas no interior da escola e a discriminação derivada de uma padronização dos tempos e formas certas de se educar.

A partir dessa problemática, desenvolvi minha monografia, organizada em três capítulos principais apresentados em um constante diálogo com cenas do filme *Ponte para Terabítia* (2007). O primeiro capítulo tem por objetivo introduzir noções do cinema enquanto pensamento plástico ou estético e suas relações com o campo da psicanálise; o segundo visa compreender a dimensão do brincar e suas potencialidades; e, por fim, o terceiro irá abordar fundamentos acerca do imaginário infantil.

1.2. Problema

O ingresso das crianças em instituições escolares representa, em muitos casos, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018). Contudo, para alguns estudantes, a escola pode representar um palco de sofrimento.

Sendo o brincar e o imaginário infantil dinâmicas intrínsecas à infância, minha questão é como podem auxiliar em casos em que a sobrevivência na escola é atravessada pelos sentimentos de não pertencimento, não reconhecimento ou acolhimento (Villela e Archangelo, 2013). A relevância de tal problema está, primeiramente, no direito que todas as crianças e jovens têm a uma escola significativa; em segundo lugar, no papel fundamental desempenhado pelas instituições escolares e corpo docente na experiência dos alunos, tendo em vista que algumas crianças e/ou jovens não terão outra possibilidade de auxílio que não seja a própria escola.

1.3. Justificativa

A escolha de utilizar uma obra cinematográfica se deu por acreditar, assim como Gonzaga, que “o cinema é uma janela aberta que nos faz ver através dos olhos dos outros” (Gonzaga, 2013, p. 05).

Optou-se por “*Ponte para Terabítia*” (2007), por retratar a complexa realidade vivenciada pelos jovens amigos, Leslie Burke (AnnaSophia Robb) e Jesse Aarons, que tentam lidar com as angústias e frustrações cotidianas que envolvem a

sobrevivência ao sofrimento constituído no viver. Nesta aventura, dirigida por Gábor Csupó, os personagens-protagonistas exploram um mundo imaginário fantástico criado por eles, e que se encontra a apenas uma corda de distância. Neste reino, eles lutam contra Dark Master (Matt Gibbons) e suas criaturas, além de conspirarem contra as brincadeiras de mau gosto que são feitas no ambiente escolar.

O brincar é uma atividade inerente ao ser humano. Conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

A brincadeira oportuniza a imaginação, a criatividade e a liberdade. Por meio das brincadeiras em grupo as crianças passam a conviver, a cooperar, a compartilhar, uma vez que, as brincadeiras de faz de conta representam uma experimentação da realidade. Além disso, ao brincar as crianças enfrentam desafios, superaram medos, buscam soluções criativas e compreendem suas próprias emoções. Como salienta Winnicott (1975), “O ato de brincar é compreendido como facilitador do desenvolvimento da criança, uma vez que se constitui de experiências culturais e possibilita a interação, comunicação e organização interna da criança”.

Minha intenção é defender a tese de Winnicott e de Safra, de que o brincar é um existir, uma possibilidade de criar mundos nos quais a criança vive, de fato, enquanto brinca. Creio que o brincar e as atividades lúdicas devem estar presentes ao longo de toda trajetória escolar, não posta meramente como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, mas como um direito constituinte das infâncias. Penso no brincar enquanto experiência, sempre criativa, sendo um ato com um fim em si mesmo.

Se o brincar, então, é fundamental para o processo de subjetivação, é também recurso relevante para processos de elaboração de conflitos. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é promover uma compreensão abrangente e plural acerca dos conceitos relacionados ao brincar e ao imaginário infantil para sujeitos que se encontram em sofrimento, na condição de sobreviventes no interior da escola. De forma mais específica, busca-se conceber o fenômeno da sobrevivência (e do sobrevivente) no contexto escolar, considerando como a teoria

se articula com cenas cinematográficas que retratam o cenário de interesse e quais as possibilidades de intervenção ela oferece a fim de contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos. Esse trabalho justifica-se por lidar com temas sensíveis que envolvem características internas e externas à escola, como problemas sociais, conflitos familiares, relação educador/educando, práticas excludentes e indiferença institucional.

1.4. Metodologia

A metodologia utilizada compreende uma revisão bibliográfica, de caráter exploratório, realizada no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, com ênfase em pensadores do campo da educação e da psicologia, visando apresentar um panorama geral sobre o brincar e o imaginário infantil mediante a uma análise fílmica da obra *Ponte para Terabítia* (Csupó, 2007).

No que diz respeito aos possíveis recursos a serem utilizados, pretendo fazer uso de elementos conceituais e estéticos como cenas do filme selecionado, livros, teses, artigos e outros documentos publicados que auxiliem na investigação do problema proposto na pesquisa. Tendo como alvo o diálogo com o campo educacional, privilegiarei autores que promovam essa interlocução, tais como: Kishimoto, Winnicott, Freud, Vygotsky, dentre outros.

Devido a sua relevância e por ser um fenômeno intrínseco à vida das crianças, o brincar e o imaginário infantil, como tema de pesquisa, vem atraindo a atenção de diversos pesquisadores no âmbito da educação. Atualmente, há uma gama de estudos relacionados a esta temática, o que possibilita a formação de concepções divergentes.

A presente pesquisa se articula e dialoga com as outras produções realizadas anteriormente, uma vez que tenciona analisar e construir reflexões críticas acerca deste tópico, pensando no lúdico como fator impactante para a vida dos indivíduos. Como alega Friedrich Schiller (1988), “Um homem somente brinca quando é humano... e só se torna plenamente humano quando brinca.” (Schiller apud. Zatz, 2007, p. 11).

2. CINEMA: LUZ, CÂMERA E IMAGINAÇÃO

Há filmes que alteram nossa percepção sobre a vida, que ressignificam as experiências vivenciadas pelo indivíduo. Há aqueles que nos causam pesadelos e nos deixam acordados durante as madrugadas. Outros geram ansiedade e uma curiosidade sem fim. Existem ainda, aqueles que não nos provocam coisa alguma. Todavia, o cinema não tem um fim em si mesmo.

Quando assistimos a um filme, vemo-nos colocando os nossos pensamentos nos diversos personagens. Projetamo-nos nos personagens, nas imagens em progressão. Ao realizarmos isso, situamos o filme para mais além da dimensão puramente icônica. Passamos a fazer parte dele mediante uma participação ativa na criação. As cenas do filme são articuladas com a nossa atividade de simbolização e com o nosso mundo (Martin, 2003, p. 18).

A história do cinema tem início em Paris no ano de 1895 com as primeiras projeções das imagens em movimento produzidas pelos irmãos Lumière. O evento no qual se apresentou a primeira película realizada por eles tomou enormes proporções e atraiu diversas pessoas para assistir aos poucos minutos de cenas que retratavam situações tidas como cotidianas e triviais. Dentre os dez pequenos filmes projetados no salão Indiano do *Gran Café* estavam “*Entrée d’un Train en Gare de La Ciotat*” (A Chegada do Comboio), “*La Sortie des Usines*” (A Saída da Fábrica). Mas quem poderia supor que a chegada do trem na estação causaria tanto pânico nos telespectadores ali presentes ao visualizarem a locomotiva tendo sua dimensão expandida na tela em projeção?

Pouco tempo depois, Georges Méliès – cineasta e ilusionista francês –, passa a ser reconhecido como um dos precursores do cinema ao abrir espaço para a fantasia. Seu filme mais conhecido é “*Viagem à Lua*”, de 1902. Méliès, considerado um dos artistas mais inventivos do cinema mundial, aparece na cena cinematográfica fazendo uso de técnicas inovadoras e valendo-se do potencial artístico proporcionado pelo cinematógrafo.

Surgem, então, duas vertentes na história do cinema: a realista dos irmãos Lumière e a fantástica de Méliès.

No cinema nada podemos tocar, nada podemos pegar em nossas mãos, como no caso das fotografias. No cinema alguns de nossos sentidos estão em estado de suspensão. Entramos em um túnel que irá desligar-nos de nossas relações imediatas com o mundo que nos cerca. Quando lá

estamos, estamos fora do tempo e do espaço. Estamos em um lugar para entrar em imersão em algo que é absolutamente diferente do mundo do qual saímos e no qual vivemos (Menezes, 1996, p. 86).

Ao experienciar um filme, o indivíduo aceita se teletransportar, não há por parte dele uma preocupação a respeito das técnicas que compõem o universo cinematográfico. Ele não assiste ao filme afirmando para si mesmo que aquilo é uma simples combinação de luz e cores. Ainda que momentaneamente, a imersão proporcionada por um filme deve ser capaz de fazer o sujeito parar de pensar. O espectador não se dirige ao cinema para ficar ponderando o tempo todo sobre o que está vendo. O filme não se propõe ser racionalizado, mas sim experienciado. Em vista disso, não é por acaso que a luz e o som, dois elementos essenciais dos filmes, sejam ao mesmo tempo os mais imateriais (Menezes, 1996).

O cinema é fundamentalmente construído por luzes e sons, sendo eles que proporcionam as emoções mais sensíveis e diretas. Menezes dá o seguinte exemplo, "Quando um cineasta quer nos assustar, ele não quer que pensemos no susto. Quer simplesmente que nos assustemos" (Menezes, 1996, p. 97). Para ele, o mais importante é que esta experiência singular seja vivenciada.

Nesta mesma perspectiva, Wim Wenders, cineasta alemão, argumenta que a imagem nos impregna, invade nossos poros, faz-nos quase reféns delas (Wim Wenders *apud* Marcello; Fisher, 2011). O espectador se deixa levar pelo filme, mas não abandona completamente o mundo, uma vez que utiliza de conhecimentos externos para significar aquilo que é observado no filme. Gonzaga (2013) dialoga com tal pensamento ao afirmar que assistir a um filme implica uma entrega subjetiva na leitura do texto construído através de imagens, designando ao sujeito a tarefa de absorver, por meio dos sentidos, tais imagens para a formulação de novos conceitos. Em suas palavras:

A estrutura do filme é a linguagem cinematográfica, com a qual se organizam e tomam sentido os acontecimentos e as personagens, que acabam por constituir no filme uma consciência própria. O cinema e a consciência são direcionados para um mesmo mundo. Há momentos em que a consciência vai para o cinema e outros em que o cinema vai para a consciência, num enriquecendo mútuo (Gonzaga, 2013, p. 05).

Ainda, de acordo Menezes (1996), todo cineasta é, por essência, um pensador que pensa por meio das imagens que constrói, sendo também, um

construtor de sensações e não de coisas. O autor levanta a hipótese de que esta possa ser uma das razões pelas quais as pessoas vão ao cinema para que, por meio dele, possam resgatar vivências que já tiveram ou buscar experiências que ainda não viveram.

O cinema possibilita a ressignificação do olhar. Parte-se da perspectiva de que o cinema contempla determinados temas de hoje, e, ao fazê-lo, convida e ensina o sujeito a olhá-los de outro modo. Por meio dele, pode-se refletir acerca das subjetividades que permeiam as sociedades, viabilizando através de seus enredos, imagens e sons, um espaço no qual o espectador pode considerar outras realidades que não a sua. Conforme destacado por Duarte:

Ver filmes é uma prática tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (Duarte, 2002, p. 18).

A utilização de imagens e representações como instrumentos para compreensão da vida social e cultural – evidências de como cada sociedade se concebe e se constrói visualmente –, é uma tradição antiga e crucial para entender o papel desempenhado pelos objetos visuais na construção de saberes. Anderson Trevisan (2019), em seu artigo "*Imagem, sociedade e conhecimento: da História Cultural à Sociologia da Arte*", propõe uma discussão metodológica sobre as possibilidades de uso das imagens como caminho para a construção de conhecimento. Haja vista que toda obra de arte é aberta e sujeita a interpretações, é necessário sensibilidade para perceber como elas relacionam-se com a sociedade que as produziu. Todavia, esse caminho também apresenta suas armadilhas e, por isso, ao analisar objetos visuais e figurativos é essencial estar consciente de suas fragilidades (Burke *apud* Trevisan, 2019).

Cabe ao pesquisador criar hipóteses interpretativas, a partir do material visual em questão, considerando as possibilidades de construção de sentido. Como ressalta Vanoye, Goliot-Lété:

Analisar um filme ou um fragmento é, antes de mais nada, no sentido científico do termo, assim como se analisa, por exemplo, a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente "a olho nu", uma vez que o filme é tomado pela totalidade (Vanoye, Goliot-Lété, 2008, p. 15).

A análise fílmica pressupõe um exercício constante de retomada da obra em questão, implica que o filme seja visto e revisto a fim de evitar a produção de análises tendenciosas, realizadas como meras reproduções verbais, o que finda por deslegitimar a pluralidade de códigos que compõem a natureza das produções cinematográficas. Os processos de descrição e análise procedem da compreensão e da (re)constituição de um outro objeto, o filme pronto passado pela peneira da análise, da interpretação (Vanoye, Goliot-Lété, 2008).

Assim, é função do analista abordar os temas retratados no filme com cautela para evitar equívocos comuns conduzidos pelas primeiras percepções e impressões exacerbadas tidas no calor do momento. Isto não significa que tais hipóteses iniciais devem ser totalmente descartadas, mas sim, que devem ser examinadas e revisadas no decorrer da análise.

A análise vem relativizar as imagens "espontaneístas" demais da criação e da recepção cinematográficas. Estamos cercados por um dilúvio de imagens. Seu número é tão grande, estão presentes tão "naturalmente", são tão fáceis de consumir que nos esquecemos que são o produto de múltiplas manipulações, complexas, às vezes muito elaboradas. O desafio da análise talvez seja reforçar o deslumbramento do espectador, quando merece ficar maravilhado, mas tomando-o um deslumbramento participante (Vanoye, Goliot-Lété, 2008, p. 13).

A imagem constitui o elemento de base da linguagem cinematográfica. Todavia, é necessário considerar que as imagens não representam uma cópia fiel da realidade, pelo contrário, elas são passíveis de alteração, manipulação e/ou colagens. Da mesma forma, o filme não deve ser compreendido como imagens, puramente estáticas, mas sim como imagens em movimento, resultado de um processo de edição e montagem.

2.1. CINEMA E PSICANÁLISE

Curiosamente, a psicanálise compartilha com o cinema sua data de origem, com a publicação de *Estudos sobre histeria* de Freud sucedida em Viena. Contudo, Machado Junior e Mandelbaum (2021), autores do artigo "O curioso caso de Freud e Goldwyn", alegam que os eventos que iniciaram o diálogo entre a psicanálise e o cinema foram fortemente marcados pelo estranhamento, senão aversão e antipatia de Freud no que diz respeito à preambular arte dos Lumière.

A psicanálise passa a ser objeto de interesse de cineastas a partir da década de 1920 com as produções do cinema expressionista alemão. Após algum tempo, os psicanalistas aproximaram-se do cinema e descobriram a potência das imagens produzidas e da realidade exibida nas telas das salas de projeção (Machado Jr.; Mandelbaum, 2021).

Supõe-se que o primeiro contato, ainda que indireto, de Freud com os primórdios da cinematografia tenha ocorrido na Salpêtrière, um laboratório de fotografia dirigido por Albert Londe (Machado Jr.; Mandelbaum, 2021). Utilizou-se neste laboratório um mecanismo eletromecânico, que permitia o disparo consecutivo de alguns fotogramas por segundo, os quais eram então justapostos de forma a reproduzir a cena. O intuito era registrar imagens das internas de Salpêtrière durante ataques histéricos para a realização de estudos.

Ainda que Freud tenha desenvolvido uma forte afeição pelas expressões artísticas, em especial pela literatura e pela escultura, ele não nutria qualquer interesse pelo cinema ou pela música, por estas não possuírem uma organização linguística que pudesse expressar algo por meio da palavra. Sem embargo, o propício diálogo estabelecido pelo psicanalista com a literatura teve um viés designadamente unilateral, uma vez que se concentrava no uso que Freud fazia da arte para explorar suas primeiras teorias, e não no que a psicanálise poderia fazer pelas artes, no sentido de elucidar algo da obra analisada (Kaufman *apud* Machado Jr.; Mandelbaum, 2021).

No decorrer de sua vida, Freud manteve-se distante do universo cinematográfico, dispondo de uma atitude de indiferença pelo desenvolvimento do cinema enquanto forma de expressão artística (Machado Jr.; Mandelbaum, 2021). Por fim, em uma carta a Ernest Jones em 13 de dezembro de 1925, Freud dá o braço a torcer: “talvez tenhamos sido muito conservadores em relação a esse assunto” (Zaretsky *apud* Machado Jr.; Mandelbaum, 2021).

Apesar da distante relação de Freud com a sétima arte, pode-se buscar uma aproximação entre eles a partir da abordagem dos sonhos. Fernandes (2005) apresenta no artigo “*Cinema e Psicanálise*”, as semelhanças entre o cinema e o estado onírico. Em suas palavras, “O homem busca no escuro do cinema o isolamento do mundo para viver uma experiência imaginária com todas as emoções proibidas e perigosas; sai delas como se despertasse de um sonho” (Fernandes,

2005, p. 69). O cinema direciona o espectador ao desconhecido mundo dos sonhos, da fantasia. Segundo Freud (1900/2013), o sonho é composto por imagens criadas pelo inconsciente que narram a história do desejo do sonhador. Ao sonhar, o sujeito não é capaz de discernir o sonho da realidade, uma vez que o sistema motor está momentaneamente paralisado.

As luzes se apagam. Portas e cortinas, como pálpebras pesadas, fecham-se, garantindo o silêncio das sombras do mundo, abandonado no exterior da sala de projeção. O feixe de luz aponta a tela branca. Poltronas, geralmente confortáveis, abrigam o repouso do corpo, permitindo até certo ponto o desativamento do pólo motor da ação. A tela branca contempla a subjetividade e a entrega ao enigma possível. O branco da tela é potência de mundos e de histórias. Começa, então, o movimento de imagens sonoras e visuais que por algum tempo dirigirá a consciência, nesta espécie de sonho produzido pela máquina (Sampaio, 2000, p. 45).

Dentre os pontos de contato tecidos entre sonho e cinema, descritos por Catharin, Bocchi e Campos (2017), pode-se citar a linguagem. Ambos dispõem de uma linguagem própria e expressa sob forma de imagens, sendo que o sentido transmitido pode ser obtido para além da imagem expressa, fato evidenciado pelos sentidos verbais das imagens oníricas e dos sentidos obtidos pela união de planos e cenas (Catharin *et al.*, 2017). No sonho essa elaboração onírica se dá por meio do mecanismo de figurabilidade, que consiste em um processo de transformação de conteúdos latentes em imagens visuais; de forma análoga, a adaptação de um livro ou de um roteiro transforma-se em cenas cinematográficas.

Em sua obra “*A interpretação dos sonhos*”, originalmente publicada em 1900, Freud (1900/2013) evidencia dois mecanismos essenciais na atribuição da forma assumida nos sonhos: o *deslocamento* e a *condensação*. De acordo com Catharin *et al* (2017), o processo de condensação ocorre a partir de expressões da realidade que são lembradas no material onírico, conservando o enunciado idêntico, mas com um ou mais significados atribuídos, ou então aglutinado a outros termos cuja relação é de continuidade, pelo fato de terem sido experimentados numa mesma ocasião ou em ocasiões muito similares. Os autores afirmam que tal mecanismo também pode ser identificado no cinema quando um objeto contém em si vários elementos significativos para a personagem, quando um lugar encerra em si vários significados ou quando uma personagem/aspecto do filme indica outro significado.

No que se refere ao deslocamento – processo completamente metonímico –, Freud (1900/2013) alega que este sucede no momento em que o conteúdo do sonho não se assemelha mais ao núcleo dos pensamentos do sonho e pressupõe um remetimento a outro significante e não à substituição de um em detrimento de outro. Tal processo decorre de uma transformação na trama de associações representacionais, produzindo uma distorção do pensamento latente na passagem para o conteúdo manifesto. A sensação de estranheza e de falta de sentido no sonho é, em grande parte, obtida por meio desse mecanismo (Catharin *et al.*, 2017). O deslocamento assemelha-se à técnica cinematográfica de se utilizar cenas com conteúdos mais leves, com elementos mais positivos, para simbolizar algo de significado mais forte e/ou pesado, de modo a promover uma distribuição de cargas dramáticas e tensões entre personagens e, também, entre as cenas componentes do enredo (Catharin *et al.*, 2017).

Rivera (2008) complementa alegando que o sonho só passa a ser "realista" após uma rica elaboração secundária, momento em que o sonho encontra-se organizadamente composto. A partir deste processo, o sonho passa a ser compreendido como uma narrativa coesa, sendo apresentado como uma imagem em projeção em uma tela imaginária. Nas palavras da referida autora: “dizemos então, de forma corrente, que o sonho era tão real que parecia um filme” (Rivera, 2008, p. 31). Contudo, Rivera (2008) aponta para a importância de não se iludir pela confusão entre sonho e cinema, mesmo que a fala de quem descreve um sonho possa se referir a ele como a um filme. Em geral, o sonho não é experimentado como a recepção de uma película. Para a autora existe algo óbvio, apesar de ser constantemente esquecido, em relação ao sonho: seja nítido ou não, o sonho é vivido.

Ainda que haja a possibilidade de se estabelecer um paralelo entre o sonho e a construção cinematográfica é necessário ressaltar que esta aproximação se dá de maneira parcial, visto que ambos contam com objetivos distintos. Com relação a isso, Catharin *et al.* (2017) declara que:

É importante salientar um ponto de divergência entre a formação onírica e a formação cinematográfica. A primeira não é feita com a intenção de ser entendida, ela busca escapar da censura imposta pela resistência, enquanto a segunda é feita intencionalmente, a partir do ponto de vista que o cineasta pretende utilizar para causar as emoções que deseja no público. (Catharin *et al.*, 2017, p. 149)

Com o passar dos anos, muitos estudiosos da psicanálise desenvolveram trabalhos nos quais explicitaram a importância do uso do cinema em busca da ampliação e compreensão da teoria psicanalítica. Pode-se observar que, assim como a psicanálise, o cinema expressa, através de imagens e sons os mais diversos, e muitas vezes desconhecidos, emoções humanas. Neste mesmo sentido, Zusman (1994) afirma que ainda que se mantenha como elemento virtual nos filmes, a imagem ganha certa objetivação e um certo grau de realidade.

Se é verdade que o cinema está diretamente relacionado com o desejo, com o imaginário, como o simbólico, que se utiliza de jogos de identificação e de mecanismos que regulam nosso inconsciente, nosso psiquismo, tendo estabelecido, assim, ao longo dos anos, uma relação ímpar com a psicanálise, também é verdade que a psicanálise encontra no cinema um interlocutor profícuo (Bartucci, 2000, p. 13).

Nota-se que a relação entre o campo da psicanálise e do cinema foi se fertilizando ao longo dos anos. Ainda que compreendam dispositivos teóricos e técnicos diferentes, esta não deve ser uma justificativa que os impeça de serem articulados. No que concerne aos estudiosos desta temática, pode-se citar Sérgio Telles, psicanalista e escritor, autor de três volumes da coleção intitulada “*O psicanalista vai ao cinema*”, nos quais utiliza da acessibilidade e da popularidade do cinema para difundir conhecimentos psicanalíticos. Vale destacar também a coleção “*Cinema e psicanálise*” organizada por Christian Dunker e Ana Lucilia Rodrigues. Sem contar nos inúmeros departamentos universitários e projetos de extensão que abordam a psicanálise e o cinema como objeto de pesquisa. Por fim, não se trata de fazer uso da psicanálise para captar nas obras algo que somente esta disciplina seria capaz de revelar, pelo contrário, trata-se de buscar conhecimento sobre o sujeito nessas obras e, mais especificamente, com elas compreender sobre o sujeito e sua relação com a imagem (Rivera, 2008).

3. O BRINCAR

Nascido na Grã-Bretanha em 1896, Donald Woods Winnicott foi um influente psicanalista inglês no campo das teorias das relações objetais e do desenvolvimento psicológico. Formou-se na área de Biologia e da Medicina pela Universidade de Cambridge. Anos depois, trabalhou como pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista no *Paddington Green Hospital for Children*. Sua teoria para Psicanálise foi embasada nas relações entre a criança, desde seu nascimento, e o ambiente no qual ela vive, que corresponde à sua mãe.

Em seu livro “*O Brincar e a Realidade*”, publicado em 1971, Winnicott apresenta o que denomina de fenômeno transicional. Segundo ele, há uma determinada fase do desenvolvimento de um bebê na qual surge, por parte dele, uma tendência a interpor objetos ‘diferentes-de-mim’ em seu padrão pessoal, podendo ser este um objeto macio, ou outro tipo de objeto que tenha sido descoberto e utilizado pelo bebê, tornando-se assim o que chama de objeto transicional. Como exemplo, pode-se citar o bichinho de pelúcia ou a “naninha”, utilizado pela criança para suportar a ausência da figura materna.

Ainda que seja proveniente do exterior, de acordo com o ponto de vista do bebê, ele não o é. Sequer provém de dentro; não é uma alucinação. O objeto transicional representa o seio, ou o objeto da primeira relação. Este primeiro estágio do desenvolvimento é possibilitado pela capacidade da mãe de realizar sucessivas adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe, assim, a ilusão de que aquilo que existe foi criado por ele.

O autor utiliza o termo *objeto subjetivo* para descrever o primeiro objeto, aquele que ainda não foi repudiado como um fenômeno *não-eu*. Este termo foi empregado para viabilizar uma distinção entre o que é observado e o que está sendo experimentado pelo bebê (Winnicott, 1962).

Winnicott aponta que a característica essencial do conceito de objetos e fenômenos transicionais é o paradoxo e a aceitação do paradoxo. O bebê cria o objeto, mas o objeto ali estava, à espera de ser criado e de tornar-se um objeto catexizado, – tal terminologia é empregada para referir-se à energia psíquica que está vinculada a um objeto externo ao indivíduo, ou à representação desse objeto na mente do sujeito. Com base em um desenvolvimento sequencial, pode-se afirmar

que, em primeiro lugar, há a relação do objeto e, ao final, o uso do objeto. Observa-se a seguinte sequência apresentada pelo autor:

(1) O sujeito *relaciona-se* com o objeto. (2) O objeto está em processo de ser encontrado, ao invés de ter sido colocado pelo sujeito no mundo. (3) O sujeito *destrói* o objeto. (4) O objeto sobrevive à destruição. (5) O sujeito pode *usar* o objeto (Winnicott, 1975, p. 151).

Para alcançar o uso do objeto, é necessário que este encontre-se fora da área do controle onipotente do sujeito. A fim de ser utilizado, o objeto precisa ser necessariamente real, percebido objetivamente como um objeto presente na realidade compartilhada. Ao torná-lo externo, o sujeito destrói o objeto e este precisa sobreviver à destruição. Ao sobreviver, o objeto obtém autonomia e torna-se real, assim sendo, o sujeito pode começar a viver uma vida no mundo dos objetos. A destrutividade somada à sobrevivência do objeto à destruição, coloca este último fora da área de objetos produzidos pelos mecanismos psíquicos projetivos do indivíduo.

Dessa maneira, cria-se um mundo de realidade compartilhada que o sujeito pode usar e que pode retroalimentar a substância diferente-de-mim dentro do sujeito (Winnicott, 1975, p. 151).

O autor afirma que, na medida em que se desenvolvem os interesses culturais, o objeto transicional de um bebê torna-se, gradualmente, descatezizado.

Nos primórdios do desenvolvimento emocional do bebê, um papel vital é desempenhado pelo meio ambiente, que, de fato, o bebê ainda não separou de si mesmo. A separação entre o *não-eu* e o *eu* se efetua paulatinamente, e seu ritmo varia de acordo com o bebê e com o meio ambiente.

Winnicott simplifica a função ambiental e afirma, de maneira sucinta, que ela envolve: (1) o segurar; (2) o manejar; (3) a apresentação de objetos.

Um bebê é segurado, satisfatoriamente manejado e, isso aceito, é-lhe apresentado um objeto de tal modo, que sua experiência legítima de onipotência não seja violada. O resultado pode ser que o bebê seja capaz de usar o objeto e sentir-se como se esse objeto fosse um objeto subjetivo, criado por ele (Winnicott, 1975, p. 176).

De acordo com os processos ambientais, apresentados acima pelo autor, cabe dizer que seu sucesso possibilita o desenvolvimento e a estruturação saudável

do sujeito, da mesma forma que as falhas ambientais implicam no desenvolvimento adaptativo e reativo de personalidade ao ambiente.

Em um desenvolvimento sadio, a criança torna-se, aos poucos, autônoma, capaz de assumir responsabilidades por si mesma, independentemente de um apoio de ego altamente adaptativo. As principais mudanças realizam-se quanto à separação da mãe como aspecto ambiental objetivamente percebido. Se não há alguém que represente esta figura, tal tarefa desenvolvimental torna-se infinitamente complexa.

Winnicott defende que a brincadeira se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do ser humano. Se a mãe for capaz de proporcionar as condições corretas para o bebê, toda e qualquer particularidade de sua vida constituirá um exemplo do viver criativo. Cada objeto é um objeto 'descoberto'. Dada a oportunidade, o bebê passa a viver criativamente e a fazer uso de objetos reais, para neles e com eles ser criativo. Caso o bebê não receba esta oportunidade, não existirá área em que possa brincar, ou ter experiência cultural, disso decorrendo que não existirão vínculos com a herança cultural, nem contribuição para o fundo cultural.

A temática relativa ao brincar, estudada no campo psicanalítico, já esteve profundamente associada à masturbação e às variadas experiências sensuais. Todavia, para Winnicott, o brincar precisa ser estudado como um tema em si mesmo, complementar ao conceito da sublimação do instinto. Ele reivindica que o brincar tem um tempo e um lugar.

A brincadeira é universal e própria da saúde, o brincar facilita o crescimento e, portanto, o bem-estar. Pode também ser uma forma de comunicação na psicoterapia. O brincar é por si mesmo uma terapia que possui aplicação imediata e ampla, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva no que se refere ao brincar.

Uma outra contribuição ao tema do brincar é oriunda de Gilberto Safra (2006), psicanalista contemporâneo. Para ele, uma característica substancial em relação ao brincar é que este nada produz, sendo apenas um modo de se estar em uma situação. Por esta razão, o autor aponta que o ato de brincar é constantemente desqualificado e colocado na categoria infantil. O problema encontra-se na

existência de uma mentalidade habitual que considera sem relevância toda ação classificada como infantil.

Safra (2006) alega que ao brincar a criança funda mundos, instituindo situações organizadas em termos de espaço e de tempo. O brincar estabelece a possibilidade de a criança estar no mundo e instituir modos de ser.

Embarcando na narrativa cinematográfica, encontra-se Leslie. A personagem de *Ponte para Terabítia* (2007), recém chegada à Lark Creek, logo identifica-se com Jess: o pacto de amizade é proposto por ela. A aliança entre eles nasce através da afeição às corridas – atividade na qual Jess destacava-se e encarava como forma de ressignificar sua posição social entre os colegas. A história muda com a chegada da menina, que ultrapassa a todos durante a competição no primeiro dia de aula (Figura 2). No decorrer da trama, tal atividade transfigura-se e eles passam a correr pelos campos livremente, pelo prazer da ação.

Figura 2 - Leslie ganha a corrida



Fonte: Netflix (2023)

Em uma dessas corridas, os personagens deparam-se com terras desabitadas na floresta próxima a suas casas. Leslie é a primeira a subir em uma das árvores, sob um dos galhos, a menina diz: "Dá pra ver o reino todo daqui". Jess começa a escalar e ela continua dizendo: "Não é o máximo? Podemos fazer qualquer coisa aqui. Veja: é todo nosso. Desde as montanhas até os mares". Jess se une a ela e indaga mirando o horizonte de montanhas: "O que exatamente eu

procuro?". Leslie insiste: "Você vai ver. Feche os olhos, mas deixe a mente bem aberta." E assim, funda-se o maravilhoso universo de Terabítia (Figura 3).

Conforme observa Safra (2006), quando brinca, a criança tem a possibilidade de projetar um destino e um horizonte existencial. Recorrendo ao jogo e à brincadeira com símbolos, a criança põe-se em devir. Trata-se de um vir a ser, do caminhar para uma vida psíquica significativa. Uma mente aberta tem a potência de criar um mundo novo.

Figura 3 - Funda-se Terabítia



Fonte: Netflix (2023)

Ao brincar ela não está simplesmente projetando conteúdos psíquicos no jogo, mas está constituindo mundos e estabelecendo a possibilidade de transformar a realidade dada por meio de seu gesto (Safra, 2006, p.13).

Em “*Desvelando a memória do humano: O brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*” (2006), Safra propõe que, ao jogar em um determinado meio ambiente, a criança o ressignifica, conferindo a ele uma organização diferente daquela que lhe foi oferecida. Segundo o autor, isto evidencia que todo brincar demanda um tipo de ruptura com o que é dado. Outrossim, Safra alerta que a brincadeira não deve restringir-se a uma abordagem que a enxerga como um ensaio para a vida social e para a vida adulta.

Safra (2006) observa que o brincar se apresenta de modos variados, aponta

ainda a presença de jogos que possuem uma qualidade onírica. Como exemplo, ele cita a utilização de brinquedos por parte da criança para compor uma narrativa, contar uma história –, à medida em que joga, a criança constrói cenas e um enredo vai sendo criado. Uma história acontece e a criança constrói um devir. Segundo ele, este seria o tipo de jogo mais frequente.

3.1. O BRINCAR PARA A PEDAGOGIA

*Ora bolas, o brincar tá na escola!*¹

Era meu primeiro dia de estágio em um Centro de Educação Infantil. Muito curiosa, adentrei a sala buscando conhecer todas as crianças e suas vivências. Indaguei a uma delas acerca de sua rotina na escola – o que poderíamos fazer ao longo do dia. Rafaela (5 anos), prontamente respondeu: "Aqui não fazemos atividade nenhuma, a gente só brinca!" (Autoria própria, 2023).

Para Huizinga (1999), o "lúdico é tão necessário à natureza humana quanto o raciocínio (Homo Sapiens) e a fabricação de ferramentas (Homo Faber)". O termo *Homo Ludens*, utilizado pelo autor, expressa que o lúdico está na base do surgimento e do desenvolvimento da civilização e é primordial ao indivíduo.

Pode-se afirmar que o conceito de ludicidade é recorrentemente associado à brincadeiras, jogos e diversão. No período da Renascença (Santos Pereira, 2014), o lúdico torna-se elemento essencial para aprendizagem dos conteúdos escolares, opondo-se aos processos de ensino tradicional. Nota-se, porém, que com o passar do tempo, esta expressão passou a ser compreendida como uma mera ferramenta pedagógica, utilizada como recurso para compor o ensino de conteúdos.

Conforme destaca Kishimoto (2000), é no contexto do Romantismo que o jogo revela-se como conduta típica e espontânea da criança. Antes da revolução romântica, a recreação era uma das concepções que estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educação. Visto desta forma, desde a antiguidade greco-romana, o jogo aparecia como uma necessidade de relaxamento diante das atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar.

O Romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröebel, que consideram o jogo como

¹ Gênero criado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp (Gepec), pipoca pedagógica é uma crônica do cotidiano, uma breve narrativa de acontecimentos que têm lugar na escola.

conduta espontânea e livre e instrumento de educação da pequena infância. O uso metafórico do jogo como conduta prazerosa e espontânea tem suas origens nas teorias da recapitulação, conforme estudos recentes de Brougère (1993) (Kishimoto, 2000, p. 30).

A garantia da circulação e da preservação da cultura lúdica se dá por meio dos processos estabelecidos durante o brincar. Segundo Kishimoto (2010), a criança precisa aprender a brincar, uma vez que este conhecimento não é inato, e acontece através da interação da criança com seus pares e/ou com adultos. Os bebês e as crianças pequenas têm uma enorme necessidade de explorar o mundo. Ao experienciá-lo através do brincar, as crianças procuram, descobrem, pesquisam e aprendem. O brincar é coisa séria: “Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado” (Kishimoto, 2000, p. 24).

As instituições escolares, acostumadas a fazer uso de métodos tradicionais cada vez mais engessados, optam por deixar propostas lúdicas de práticas pedagógicas em segundo plano. Góes (2008), afirma que,

[...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo (Góes, 2008, p. 37).

O ambiente escolar apresenta-se para as crianças pequenas enquanto em um espaço extremamente potente e privilegiado ao possibilitar a elas o primeiro contato com uma gama de sentimentos que abarcam o estar vivo. Posto isto, as propostas pedagógicas devem se atentar às manifestações infantis, aos desejos e interesses que as crianças expressam quando brincam livremente entre si (Tiriba, 2010).

Nota-se como a perspectiva adulta restringe as possibilidades de existência no mundo ao limitar os espaços-tempos das crianças. No entanto, essas crianças resistem e se constituem integralmente ao se tornarem sujeitos de seus corpos.

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Art 9º, VIII) (Tiriba, 2010, p. 05).

Toda e qualquer ação dentro de uma unidade educacional de educação infantil deve ter como eixo os bebês e as crianças, compreendendo-os como sujeitos históricos, culturais, e que, portanto, possuem seus direitos, inclusive o de brincar. Aqui, ao pensar nas práticas pedagógicas, faz-se necessário compreendê-las em todas as suas esferas: planejamento; currículo; espaço físico; tempo; políticas públicas; entre outros.

Nessa perspectiva, entende-se que o espaço físico também faz parte do planejamento, então as decisões que lhe cabem são atravessadas por conceitos e concepções. A escolha dos móveis, das suas posições, a disposição dos brinquedos, dentro ou fora de sala, o uso dos espaços, a presença em ambientes que proporcionam sensações, cheiros e tateios, refletem em si intencionalidades.

Entre as atividades infantis, encontra-se o brincar, um de seus direitos. Reconhecido pela Constituição Federal de 1988, o direito ao brincar também é previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990) que o determina como um dos aspectos compreendidos pelo direito à liberdade (Art. 16, IV). No que concerne à legislação que visa o campo educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) sancionam que as interações e as brincadeiras devem ser eixos norteadores das práticas pedagógicas, as quais compõem a proposta curricular das unidades de ensino. O brincar, além de direito inalienável, é também uma condição de existência humana.

Desse modo é preciso delimitar as prioridades implicadas no processo do brincar. Quando a criança brinca, sua atenção está direcionada para a atividade em si e não em seus produtos ou consequências. O brincar infantil só pode receber tal designação na medida em que o propósito da criança é brincar. O jogo educativo, inserido na sala de aula, muitas vezes, corrompe esse conceito ao priorizar o resultado, à aprendizagem de noções e habilidades (Kishimoto, 2000).

O brincar pressupõe a livre escolha. O jogo infantil só pode ser considerado jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino.

Kishimoto (2010) postula o brincar como uma ação livre, que manifesta-se em qualquer momento, iniciada e conduzida pela criança. A brincadeira dá prazer, envolve o sujeito, acolhe a criança no mundo imaginário, mas não reivindica como

condição um produto final. Para ela, o brincar destaca-se no plano da imaginação, pela mobilização dos significados.

De acordo com a referida autora, o brinquedo tem uma dimensão material, cultural e técnica. Na qualidade de objeto, é sempre suporte da brincadeira. Kishimoto (2000) o define como sendo material estimulante para fazer fluir o imaginário infantil. Já a brincadeira seria a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Logo, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de seqüência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica [...] (Kishimoto, 2000, p. 36).

Kishimoto (2000) revela a seguinte especificidade do brinquedo educativo: ainda que este propicie uma rica gama de situações de aprendizagens, nunca se pode ter a certeza de que a construção do saber efetuada pela criança será exatamente a mesma almejada pelo docente.

Convém destacar que as crianças são capazes de fazer uso de quaisquer objetos para brincar, haja vista que o fundamental não corresponde ao objeto em si, mas sim, ao papel desempenhado por ele enquanto mediador entre a imaginação e a realidade.

A dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são intencionalmente propostas pelos adultos visando estimular certos tipos de aprendizagens (Kishimoto, 2000).

Há diversas concepções sobre o espaço da brincadeira e sua real importância no cotidiano escolar. Existem aqueles que consideram a escola como sendo um ambiente destinado à aprendizagem, sem espaço para que a brincadeira ocorra dentro dela. Outros julgam o brincar como necessário para as crianças, mas separado da hora de estudar, fomentando um certo distanciamento entre o brincar e

o estudar. Por fim, há uma concepção que investe em métodos educacionais que priorizam o brincar por considerarem que a criança aprende brincando.

É necessário destacar que o uso da brincadeira na qualidade de recurso didático não contempla os requisitos básicos que a configuram desta maneira: ser livre, espontânea, sem hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Como salienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998), ao fazer uso de brincadeiras como propostas didáticas é preciso que o educador tenha consciência de que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. Para Kishimoto (2000), contanto que sejam mantidas as condições para a expressão do jogo, – a ação intencional da criança para brincar –, o educador estará potencializando as situações de aprendizagem.

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (Kishimoto, 2000, p. 37).

Kishimoto (2010) afirma que o brincar, enquanto experiência expressiva, só ocorre frente à oportunidade da criança escolher o que deseja fazer, como e com qual brinquedo, com quem brincar para expor seus saberes, fazendo uso das formas de expressão que conhece. A expressividade da brincadeira faz com que a criança compreenda como ela cria tais situações ao agir sobre os objetos. Assim, ela passa a conhecer o mundo, pela sua ação e pelos sentidos.

Os períodos de mudança que envolvem os processos de escolarização, – da casa para a creche, da creche para a pré-escola e da pré-escola para o ensino fundamental –, representam para a criança transições radicais, podendo causar temor a elas. Ao atingirem os 6 anos de idade, essas crianças passam a frequentar novas instituições de Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças. Conforme Kishimoto (2010), a melhor estratégia para garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento é incluir, por meio do projeto político pedagógico, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estender, cada vez mais, a ação orientadora da professora.

A ludicidade compõe um traço substancial das culturas infantis. Todavia, não é e nem deve ser considerada como uma atividade restrita apenas a essa faixa etária. O brincar não se apresenta como uma exclusividade dos pequeninos, mas sim como uma conduta própria do sujeito, sendo uma das mais antigas e relevantes práticas sociais humanas.

3.2. O NÃO BRINCAR

Muito se fala sobre a importância das dinâmicas presentes no brincar, mas o que fazer quando uma criança se nega a participar de tais atividades? É preciso reconhecer que nem sempre as crianças estão no seu melhor humor ou dispostas a fazer parte de determinadas práticas propostas.

Gilberto Safra (2006), aponta esta outra possibilidade, em que a criança procura um lugar para brincar e realizar um fenômeno denominado de *não-jogo*. Cita como exemplo a existência de crianças excessivamente “formatadas” e submetidas ao seu meio ambiente. Vivendo em um meio com excesso de presença, a criança se vê impossibilitada de encontrar nele espaço suficiente para o seu gesto pessoal.

Essas crianças ficam aprisionadas em um tipo de situação existencial na qual a possibilidade de criar é perdida ou sufocada. Para elas, o jogo não é uma forma direta de lidar com os objetos, seja por narrativas ou por modos relacionais. Ao contrário, elas anseiam pelo não jogar. São crianças que anseiam por uma situação em que o não-brincar seja possível (Safra, 2006, p.18-19).

Cada situação requer um tipo de observação e, sobretudo, essa criança precisa ser acolhida. A perspectiva adulta delimita o espaço-tempo das crianças, restringindo as possibilidades de serem e estarem no mundo que ocupam. Assim como o adulto, ela pode necessitar de um lugar que implique a ausência do outro. O que não impede que, a partir do estabelecimento do não-jogo, ela desenvolva um brincar que realmente seja fruto de sua pessoalidade (Safra, 2006).

Outra hipótese, levantada por Kishimoto, é que a falta de repertório lúdico promova o afastamento desta criança do grupo a qual pertence.

O desconhecimento de brincadeiras pode levar a criança a afastar-se do grupo. Ela precisa adquirir confiança para brincar com as outras e, para começar, nada melhor do que iniciar com brincadeiras conhecidas por todas (Kishimoto, 2010, p. 08).

Deve-se considerar que as crianças também são sujeitos que possuem suas

preferências. Algumas podem gostar de brincar coletivamente, enquanto outras preferem brincar sozinhas. Posto isso, é importante pensar em espaços que possibilitem tais interações e respeitem as singularidades de cada um.

Winnicott (1975) apresenta uma diferente hipótese sobre esse aspecto ao discorrer acerca da não capacidade de brincar. Para ele, no momento em que o jogar se estanca, há um adoecimento.

O autor considera como certa a questão da criatividade primária/potencial como fator fundante no desenvolvimento da capacidade de brincar e discute-se, então, um espaço no qual o brincar torna-se possível. Em síntese, a capacidade de brincar constitui-se a partir da criação de objetos transicionais e da experiência de fenômenos transicionais. Ao enunciar sua tese, Winnicott postula que a psicanálise foi concebida como “forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros” (Winnicott, 1975, p. 70) e argumenta que:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (Winnicott, 1975, p. 65).

Considerando os apontamentos de Winnicott, cabe ao psicanalista propiciar uma ambiência suficientemente boa para que o ato de brincar seja uma possibilidade.

Contudo, é de suma importância, retomar a prerrogativa de que em certos momentos, o fato de uma criança não brincar pode não ter relação com o caráter de inibição. Ela pode estar experienciando o vazio. Nesse sentido, tal distinção só pode ser feita por meio da observação dos modos de ser da criança e conhecendo sua trajetória (Safra, 2006).

3.3. O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE SOBREVIVÊNCIA

As instituições escolares têm diversos impasses corporificados em seu interior, alguns deles envolvem a sobrevivência ao sofrimento constituído no viver. Tal fato destaca a importância de compreender como o brincar é passível de promover a sobrevivência desse indivíduo que não apenas sofre, mas que substitui o viver pelo sobreviver; o ato de aprender pelo de repetir; a ação livre e criativa pela

atuação defensiva e, não raramente, desprovida de sentido (Archangelo *et al.*, 2021).

A trama apresentada em *Ponte para Terabítia* (2007), expõe o *bullying* como uma de suas principais temáticas. Esta palavra advém do termo inglês *bully*, que pode ser traduzido livremente como agressor, agressão, intimidação. Os alvos do *bullying* costumam ser considerados, na maioria das vezes, pessoas que exibem certa fragilidade, seja ela de ordem social, cultural, física e/ou financeira. No entanto, é fundamental que se problematize tal ideia, de modo a se reconhecer que o *bullying* pode advir de preconceito, racismo e toda sorte de estigmatização enraizados, que fariam o agressor se sentir autorizado socialmente a agredir a vítima. Tal violência pode incluir ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. O indivíduo, vítima desta ação, tende ao isolamento ou à exclusão do convívio com seus colegas. Ademais, ela passa a exteriorizar sentimentos como angústia, raiva reprimida, impotência e rejeição, desejo de vingança e até pensamentos suicidas (Cruz *apud* Zeyne, 2023).

O ambiente escolar presente no filme é a representação da hostilidade, no qual Jess é alvo assíduo de piadas e ataques. Por ser um menino muito tímido, que vive com sua família no campo e distante do centro da cidade, ele é apontado como o “caipira” da turma. A estrutura familiar dos personagens protagonistas apresenta-se com realidades totalmente opostas. Chega a ser irônico a construção proposta pelo enredo: os dois personagens vizinhos, vivendo um ao lado do outro, mas experienciando vivências claramente opostas.

Jess advém de uma família que enfrenta grandes dificuldades financeiras para sustentar os cinco filhos. Leslie, por sua vez, é a única filha de um casal de escritores profissionais. Com base na teoria das cores, pode-se observar que as cenas gravadas na casa de Jess apresentam tons mais acinzentados, podendo significar a presença de um ambiente de solidão, tristeza e distanciamento. Em contrapartida, a casa da Leslie predomina um jogo de cores mais alaranjadas, representando felicidade e contentamento com o modo de vida caloroso.

Figura 4 - A casa de Leslie



Fonte: Netflix (2023)

Leslie é uma menina muito intelectualizada, porta-se com confiança e ostenta um modo de se vestir muito característico. As crianças riem dela por possuir televisão em sua casa. Mas, ao contrário de Jess, a garota não demonstra se importar, visto que ela gosta de ser vista como alguém original.

Ambos os personagens são chamados de *esquisitinhos* ao longo das cenas. Em uma delas, Jess encontra-se na sala de aula. Scott Hoager provoca-o, dizendo: “Belo tênis, Aarons. Usa também as calcinhas velhas da sua irmã?” (Figura 5 e 6). “Ele te fez uma pergunta, boneca!” pressiona outro colega da classe.

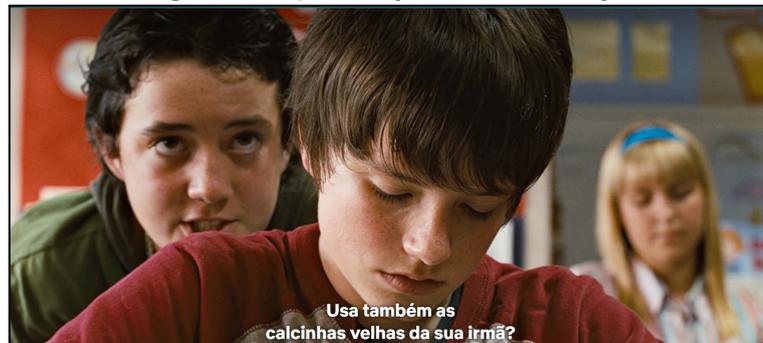
Figura 5 - Os tênis de Jess



Belo tênis, Aarons.

Fonte: Netflix (2023)

Figura 6 - A provocação de Scott Hoager

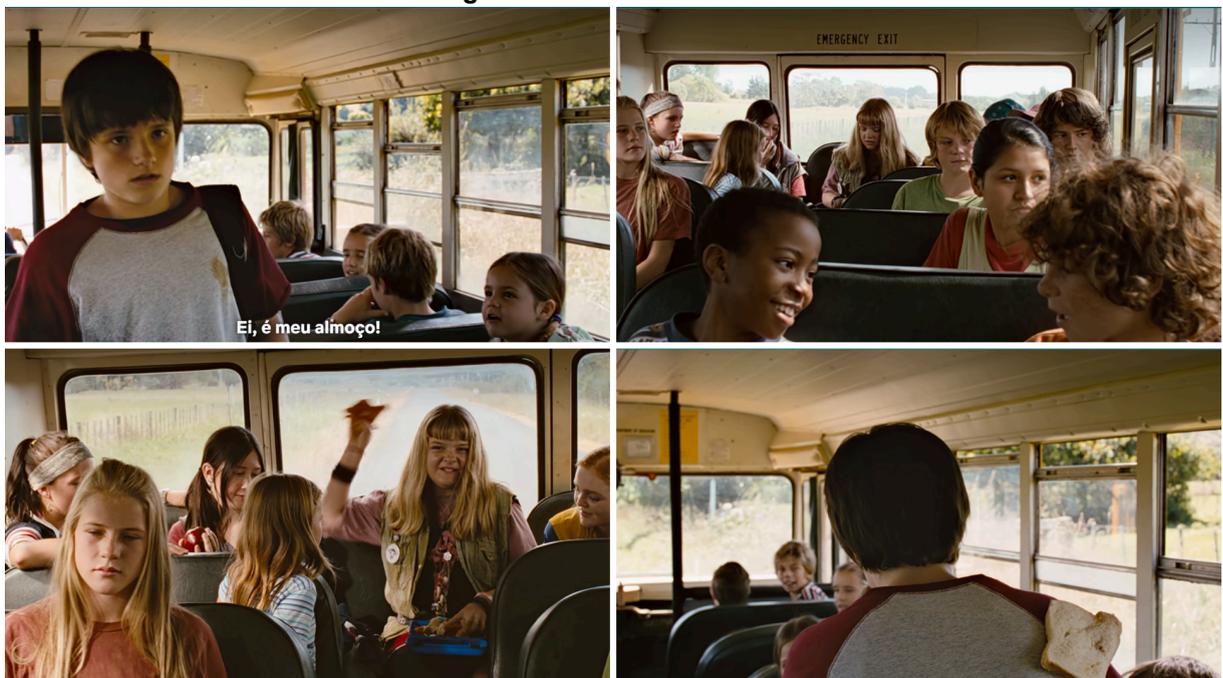


Usa também as calcinhas velhas da sua irmã?

Fonte: Netflix (2023)

Janice também é a personificação desta problemática opressora: a personagem manifesta, ao longo do filme, uma personalidade intimidadora, impõe-se sobre seus colegas, chegando a executar agressões físicas. Na primeira cena em que aparece, Janice encontra-se dentro do ônibus escolar usurpando o almoço de uma menina mais nova. Jess chega às pressas e está prestes a sentar-se no banco, quando a garota arremessa o sanduíche em suas costas (Figura 7). “Encare como uma refeição gratuita, caipira!”, enuncia a menina. As crianças no ônibus começam a rir e a situação termina com intervenção do motorista, que os pede para acalmarem-se.

Figura 7 - Janice ataca Jess



Fonte: Netflix (2023)

Conforme definido pela lei nº 13.185, em vigor desde 2016, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), considera-se bullying:

Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

De acordo com Maria Fernanda Tourinho Peres, professora do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

(USP), o bullying é o tipo mais frequente de violência na infância e na adolescência. A professora explica que o bullying é um tipo de violência que emerge, se estrutura e se sustenta em torno do desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas: “Então há um polo mais empoderado - ou que simbólica ou socialmente ocupa uma posição de poder mais forte - e um polo que ocupa uma posição de poder mais fragilizado” (Cruz *apud* Peres, 2023).

Figura 8 - Janice impede o acesso ao banheiro



Fonte: Netflix (2023)

O comportamento opressor de Janice é recorrente nas cenas em projeção. Observa-se nas imagens (Figuras 8 e 9) situações nas quais a personagem impede os demais colegas de frequentar o banheiro. A condição imposta era que todos pagassem um dólar a ela. Na falta do dinheiro, ela ordena que façam suas necessidades na roupa. Indignados mediante tal cenário, os protagonistas-heróis orquestram planos de vingança.

O plano de vingança elaborado pelos personagens exhibe a veracidade do discurso proferido por Paulo Freire (1987) quando este declara que: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Figura 9 - Janice impõe uma taxa de acesso ao banheiro



Fonte: Netflix (2023)

Além de ser um fenômeno psicossocial, o bullying acarreta sofrimento à vítima e também constata a presença de uma doença psíquica do agressor, “que pode até a cometer atos irreparáveis às vítimas e a ele mesmo” (Cruz apud Peres, 2023).

Cansados dos traumas de rejeição vivenciados no ambiente escolar, os personagens buscam um lugar no qual possam elaborar seus sofrimentos (Figura 10). Após se balançar na corda mágica que perpassa o rio, Leslie constata:

– Precisamos de um lugar só para nós. Onde não haja Janice Avery ou Scott Hoager.

– Mas quando voltarmos à escola, estarão à nossa espera... – responde Jess.

– Mas um lugar que não seja meramente fora da escola. E se houver um reino mágico que só nós conhecemos? – insiste a menina.

Perante a criação de um ambiente de confiança e proximidade, no qual a criança pode brincar e externar suas ansiedades, angústias e fantasias, propicia-se a formação de um self mais fortificado.

Figura 10 - Procura do espaço potencial



Fonte: Netflix (2023)

A sobrevivência – que significa ato ou efeito de sobreviver, de continuar a viver ou a existir – relaciona-se ao fato de que crianças podem causar grandes transtornos, situação diante da qual o papel de quem acolhe é fazê-la sobreviver (Luz, 2015). Tais provisões compõem um ambiente de *holding*. O termo, descrito por Winnicott (1975), é frequentemente traduzido para sustentar ou segurar, e refere-se ao suporte físico e psíquico oferecido ao bebê pelo ego materno. Essa função ambiental representa o cuidado do adulto de referência ao acolher o bebê, que é satisfatoriamente manejado a fim de oportunizar o processo de integração do indivíduo.

Um ambiente suficientemente bom deve ser capaz de suportar os sentimentos agressivos, quando estes forem expressos. Winnicott (1982) esclarece que a criança aprecia a constatação de que seus impulsos coléricos ou agressivos podem ser manifestados em um meio conhecido, sem que haja o retorno do ódio e da violência do meio para ela.

[...] quando se nos depara uma criança em que a relação com a realidade interior não está conjugada com a relação à realidade exterior, por outras palavras, uma criança cuja personalidade está seriamente dividida a tal respeito, vemos com maior nitidez como a brincadeira (tal como o recordar e contar sonhos) é uma das coisas que propendem para a integração da personalidade (Winnicott, 1982, p. 162).

Nesse sentido, as brincadeiras servem de elo tanto entre a relação estabelecida pelo indivíduo com a realidade interior, quanto com a realidade externa ou compartilhada (Winnicott, 1982). O brincar é uma parcela importante da vida de todo ser humano. No que se refere ao brincar infantil, Winnicott (1982) ressalta que a angústia é sempre um fator presente e, constantemente, um fator dominante. Para

ele, a presença da agressividade deve ser aceita na brincadeira da criança, caso contrário, ela sente-se desonesta na medida em que o que está presente tem de ser escondido ou negado.

Muitas são as modalidades de sobrevivência frente ao sofrimento, a depender de sua extensão e duração no tempo: desde aquela em que a experiência catastrófica permite desenvolver recursos psíquicos e expandir as formas de ser, até aquela cujo aspecto letal da catástrofe instala-se internamente como letalidade psíquica, capaz de causar a imobilização de áreas inteiras da mente e provocar efeitos mortíferos tanto no ambiente interno quanto no externo (Archangelo *et al.*, 2021).

Os sobreviventes dos quais a escola tem notícia podem estar entre os refugiados, as vítimas de exclusão social e de indiferença institucional, os jovens que experimentaram medidas como privação de liberdade; as vítimas de racismo, de preconceitos religiosos, de gênero, de classe; de violência familiar e sexual, de assédio de toda sorte; e, atualmente, entre crianças e jovens que ficaram privados do convívio escolar, perderam amigos e familiares com a pandemia da SARS-CoV-2 (COVID-19) ou que viram suas famílias vivendo com condições mínimas de subsistência material, dentre outros (Archangelo *et al.*, 2021, p. 02).

O brincar está além da diversão e do entretenimento. Reitera-se que, para Winnicott (1975), a função do brincar é essencialmente integrar partes dissociadas da natureza humana: dentro e fora, realidade interna e externa, razão e afeto. O autor ressalta que o ato de criar e brincar constitui-se em um “*espaço potencial*” – o qual se dá entre o bebê e a mãe –, que possibilita ao sujeito, ao longo de seu desenvolvimento, lidar com suas frustrações e com a vida e, à vista disso, organizar sua realidade e exercer suas potencialidades.

O autor faz uso do termo *experiência cultural* como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira. A experiência cultural localiza-se no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). Pode-se afirmar o mesmo sobre o brincar, haja vista que uma de suas características é que ele não ocupa a área da realidade psíquica interna, está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo propriamente dito. Dessa forma, sucede em uma zona intermediária, desenvolvendo-se entre ambos. Inicialmente, o brincar situa-se na terceira área de experiência e, depois, este mesmo espaço é transposto para outras situações. A experiência criativa tem início com o viver criativo,

manifestado em princípio na brincadeira. Winnicott reforça que viver criativamente constitui um estado saudável, e que a submissão é uma base doentia para a vida. Nas palavras do referido autor:

A característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver (Winnicott, 1975, p. 84).

Winnicott (1975) enfatiza que o brincar é por si mesmo um ato terapêutico. Concomitante a isso, Safra (2016) também refere-se ao brincar enquanto processo de cura dos indivíduos:

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).

Safra apresenta o jogo de forma semelhante com a qual Winnicott (1975) descreve o conceito de holding – que sucede por meio de uma provisão ambiental suficientemente boa. Em suas palavras:

Antes de o jogo ser devir, ele tem a função de sustentar a criança. Ele dará um entorno à criança, para que ela não caia em agonias impensáveis, ou seja, na solidão absoluta ou na experiência de despedaçamento do corpo (Safra, 2006, p. 17).

Ao passo que Winnicott (1982) assinala a brincadeira como prova evidente e constante da capacidade criadora do sujeito, Safra (2006) argumenta que, com a ausência da perspectiva de uma vida criativa, – que implique a transformação contínua do cotidiano –, ocorre a morte em vida, que se caracteriza pela alma entristecida e pela espiritualidade adoecida.

Uma diferente contribuição advém de Rosa Cukier (1998). A autora declara que a atenção aos problemas dos adultos sobreviventes de famílias disfuncionais produziu uma consciência crescente de que o desenvolvimento emocional de um indivíduo nem sempre acompanha seu desenvolvimento fisiológico. De acordo com a autora, na realidade, o indivíduo conserva emocionalmente outros Eus infantis, concebidos em circunstâncias indutoras de vergonha ou deslegitimadoras.

Ao discorrer sobre como surge uma criança ferida dentro de cada um, Cukier (1998) afirma que o ser humano exerce um enorme poder sobre seus pares, sendo este de vida ou morte. Do ponto de vista psicológico, o ser humano nasce aos poucos e nem sempre totalmente, a depender de sua determinação pessoal e da sorte de encontrar responsáveis que saibam gerir suas necessidades básicas. Encontra-se aqui um eixo da relação estabelecida entre criança-cuidador, uma vez que tal relação desempenha uma função importante no desenvolvimento da identidade humana, o que resulta na forma com a qual o indivíduo enxerga a si mesmo e interage com o mundo.

Observa-se na cena a seguir (Figura 11), o momento em que Leslie retorna do banheiro feminino, após encontrar alguém chorando lá dentro. A garota deduz que seja Janice. Jess tenta encorajá-la para que converse com ela. “Está brincando?” exclama Leslie. Ao passo que Jess responde: “Não é choro de quem ralou o joelho. É coisa séria”. Sentindo-se desafiada pelo menino, Leslie resolve encarar a situação. A cena termina com ela adentrando novamente no banheiro.

Figura 11 - Jess desafia Leslie



Fonte: Netflix (2023)

“Isso explica muita coisa”, comenta Leslie, após compartilhar o conteúdo da conversa com Jess. Descobre-se, por meio de sua fala, que o pai de Janice agredia

fisicamente sua filha (Figura 12). Janice isola-se quando a notícia começa a se espalhar: “A coisa se espalhou e todos da 7ª e da 8ª ficaram sabendo”.

Figura 12 - Leslie compartilha a conversa com Jess



Fonte: Netflix (2023)

A autoestima de um indivíduo está intrinsecamente associada às primeiras relações estruturantes. Ao nascer, a criança não tem noção alguma de seu valor pessoal: “Ela irá absorver esse valor de fora para dentro, de acordo com a estima e dedicação que seus pais têm por ela” (Cukier, 1998, p. 28).

Quando um adulto de referência para a criança realiza ameaças, utilizando a retirada de amor como moeda de troca para que esta se comporte de maneira determinada, a criança passa a conceber a si mesma como um sujeito que não possui valor intrínseco, mas sim relativo e dependente daquilo que ela faz e de como o faz. Quando um filho sente que não tem valor para seus pais, ele sente-se envergonhado e inferiorizado por isso. Quando percebe que é amado e respeitado, ele se ama e se respeita, mas em compensação, odeia a si mesmo quando sente que está sendo rejeitado ou deixado de lado (Cukier, 1998).

Para Cukier (1998), a utilização constante desse mecanismo de manipulação do outro, que pressupõe a atribuição e retirada de valor, resulta em adultos que sobrevivem com um senso de valor próprio defeituoso. São pessoas que vivem entre extremos: ora se subestimam, ora se superestimam, tornando-se excessivamente

dependentes do outro, sem a autonomia da vida adulta, ou excessivamente independentes do outro.

Sabe-se que toda criança é vulnerável, não tem um sistema de defesas completamente desenvolvido e depende dos pais para protegê-la. Ainda de acordo com Cukier (1998), a falta de limites entre o Eu e o Outro faz com que a criança seja normalmente egocêntrica e sinta-se misturada com tudo à sua volta, explicando o mundo respaldada em si. A percepção de que o outro não é parte integrante dela, se dá por meio da frustração gradual de algumas necessidades da criança. É comum que ao sentir-se frustrada, a criança reaja com um comportamento agressivo. Em virtude disso, os pais precisam acolher tais impulsos, sem se deixar pessoalmente destruir por eles e sem destruir a autoestima própria da criança.

A expressão da emoção é uma necessidade fisiológica do organismo em busca de uma homeostase que foi perdida. Se a emoção não for expressa, ela retroflete, voltando-se para o Eu da criança. Assim, a raiva, por exemplo, que não pode ser dita acaba se voltando para o próprio Eu e gera sintomas e atitudes autodestrutivas (Cukier, 1998, p. 29).

O único aprendizado que pode ser introjetado através do medo, da vergonha, da sensação de inferioridade e desvalia é o de que não se vale nada enquanto pessoa.

Quando há uma inversão de papéis, no qual a criança sente necessidade de ajudar os pais de quem depende, — a fim de evitar a solidão e o abandono —, ela acaba abrigando dentro de si uma criança abandonada e magoada, pois, na medida em que cuidava tão bem dos pais, suas próprias necessidades infantis não foram satisfeitas nem respeitadas. Esta falta de suporte reflete-se em um grave dano na identidade básica da criança, que começa a considerar suas necessidades como ilegítimas (Cukier, 1998). O egocentrismo infantil, somado à tentativa de manter a idealização dos adultos de quem depende para sobreviver, faz com que a criança, constantemente, atribua a si mesma a culpa pela atitude dos pais. “Essa atribuição acaba, com o tempo, virando um traço da identidade da pessoa” (Cukier, 1998, p.34).

Como forma de defesa, a criança utiliza, alternados ou simultâneos, mecanismos para compor um sistema de defesa que seja potente. Winnicott (1983) o descreve como o *sistema do falso self*. Em uma tentativa desesperada de esconder de si mesma a realidade do abandono e desvalia em que vive, a criança

nega ou substitui suas próprias emoções, escondendo assim seu verdadeiro eu. A partir disso, a criança elabora uma versão alternativa de si que supõe ser mais valorizada e amada pelas pessoas com quem vive. Concomitantemente a isso, Cukier (1998) diz que a função do falso self é dupla: proteger a criança abusada e/ou negligenciada, e ao mesmo tempo, conseguir satisfação para algumas daquelas necessidades negligenciadas que a própria criança tratou de negar.

4. O IMAGINÁRIO INFANTIL

Just close your eyes and let your mind wide open (Bridge to Terabithia, 2007).

Figura 13 - O reino de Terabíthia



Fonte: Netflix (2023)

Percebe-se que a criatividade e a imaginação são capacidades que andam de mãos dadas. A imaginação precede a criação do objeto; sem a habilidade de imaginar, o indivíduo seria incapaz de criar, inovar e se readaptar. Por meio dela, dissolvem-se fronteiras da realidade e possibilidades se expandem. Pode-se compreender e definir o pensar imaginativo a partir de diferentes prismas.

No sentido corrente da palavra, o imaginário é o domínio da imaginação, compreendida como faculdade criativa, produtora de imagens interiores eventualmente exteriorizáveis. Praticamente sinônimo de 'fictício', de 'inventado' (Aumont *apud* Menezes, 1996).

Virginia Ungar (2002) declara em seu artigo "*Imaginação, fantasia e jogo*" que abordar o tema da imaginação pelas lentes da psicanálise é uma questão complexa. Segundo ela, ainda que o termo *imaginação* e seus derivados – tais como o imaginário – estejam presentes na literatura psicanalítica de diversas orientações, não receberam antes uma atenção especial.

Antes de apresentar a relação entre o jogo das crianças, a imaginação e a fantasia, objetivo proposto por seu artigo, a autora faz um trajeto sintético pelos antecedentes filosóficos do estudo da imaginação e por fim direciona seu foco para a perspectiva psicanalítica. Assim sendo, ela apresenta a necessidade de distinção entre os termos *imaginação* e *fantasia*.

A palavra *phantasia*, em grego, pode ser traduzida de diferentes maneiras, como “ação de mostrar-se”, “aparição” ou “representação”. Assim, a fantasia foi considerada como uma ação da mente, pela qual se produzem *imagens*. Etimologicamente, *imaginação* provém de imagem, de apresentação, de aparição. Há um jogo com a idéia de *representação* no sentido de que se trataria de uma combinação de elementos preexistentes e provenientes das percepções. Assim, re-presentação falaria de uma nova apresentação de imagens (Ungar, 2002, p. 460).

A fim de evitar uma enumeração tediosa, a autora aponta que, no campo da filosofia, a distinção entre tais conceitos ficou reduzida a uma discussão sobre se a imaginação apresenta ou re-presenta.

Ao trazer esta discussão para o campo da psicanálise, Virginia Ungar (2002) buscou referenciais teóricos que se tornaram guias importantes para o tema. Dentre eles, a autora cita Freud, Melanie Klein, Segal e Meltzer.

No que diz respeito às obras de Freud, o termo *imaginação* aparece somente em duas ocasiões, ao referir-se às “imaginações” do neurótico, enquanto que a palavra *phantasie* (em alemão) está presente em quatro páginas do índice das Obras Completas, no idioma original (Ungar, 2002).

Klein, por sua vez, alega que a fantasia manifesta-se desde o início da vida mental e é a base da relação da criança com sua corporeidade e com o mundo que a rodeia. Para ela, este termo está intimamente relacionado com o conceito de sublimação.

Outra contribuição vem de Hanna Segal, que retoma a diferenciação entre os conceitos de fantasia – a fantasia como atividade pré-consciente e a fantasia inconsciente. A autora relata que, embora seja certo que a fantasia inconsciente esteja colorindo todas as nossas atividades, existem atividades e fenômenos mentais que apontam de um modo mais direto para a elaboração e a expressão da fantasia inconsciente. Refere-se aos sonhos, aos devaneios, ao jogo e à arte (Segal *apud* Ungar, 2002).

Em suma, Segal realiza uma diferenciação entre os quatro, concentrando-se principalmente em dois pontos: a relação com a realidade e com a atividade de simbolização. Expressa que a arte e o jogo distinguem-se do sonho e do devaneio por serem as tentativas iniciais de traduzir a fantasia em realidade. O sonho e o jogo, por outro lado, têm em comum o fato de serem atividades mentais que tentam a elaboração de uma fantasia inconsciente e estão sujeitos a perturbações parecidas. Segundo ela, a fantasia ou devaneio possuem sempre um caráter egocêntrico, que devem ceder para alcançar a transformação em imaginação, para além disso, deve haver o abandono da onipotência (Ungar, 2002).

Ungar (2002) descreve uma interessante diferenciação proposta por Segal, em que a fantasia criaria um mundo “*como se*”, e a imaginação disporia um mundo do “*o que aconteceria se*”. No mundo ligado à fantasia a realidade seria negada, – tanto interna quanto externa –, enquanto que no mundo do “*o que aconteceria se*”, além de não haver negação, suas possibilidades também seriam exploradas. Cria-se assim, um mundo fantástico, com vínculos em verdades tanto internas como externas. Dito de outra forma, a imaginação explora as possibilidades de ambas as realidades (interna e externa) e não as encerra.

No que concerne a Meltzer, a autora relata que este faz uma retomada do tema a partir de uma ótica intrínseca ao pensamento de Bion. Para ele, o que faltou na teorização kleiniana foi a articulação da teoria da fantasia inconsciente com a dos processos de *splitting*, em que se pensa a mente como separada em vários setores que experimentam as mesmas situações, mas cada um de uma maneira distinta.

Virginia Ungar (2002) procura mostrar que a proposta de seu trabalho é pensar a imaginação como aquela atividade da mente que abre o jogo a múltiplas combinações, em que o contato com o mistério do objeto é essencial. Em relação à fantasia, a autora acredita que tentaria difundir uma “teoria” acerca do objeto e da relação do indivíduo com o mesmo. Diria, seguindo os pressupostos de Melanie Klein, que a fantasia é uma fantasia da relação com o objeto, à medida que a imaginação seria uma relação com o mistério do objeto.

Ungar (2002) parte da ideia freudiana de considerar os devaneios ou fantasias, que substituem o jogo infantil no adulto, como as fontes da atividade criativa no poeta. Vinculando essas ideias com a proposta de Segal, de que tanto o sonho quanto o devaneio, o jogo infantil e a arte são as formas privilegiadas de

elaborar a fantasia inconsciente, Ungar propõe a diferenciação da fantasia e da imaginação em um terreno ligado à clínica psicanalítica.

Partindo das perspectivas teóricas esboçadas e articuladas com um modelo estético, a autora alega que pode-se pensar que a fantasia surge como um modelo, certamente mutante e suscetível de sofrer alterações, sempre que o sujeito encontra-se com o mistério do objeto. Ela acredita que nisso baseia-se a colocação freudiana de que a fantasia tem um caráter altamente defensivo (frente ao desconhecimento e à frustração). A mente humana precisa fazer algo quando assume contato com suas próprias limitações para conhecer o objeto (Ungar, 2002).

A fantasia abrange “um espectro que em um ponto pode se consolidar de maneira fixa em um sintoma e, em outro extremo, pode liberar-se e evoluir para a imaginação” (Ungar, 2002, p. 470). Tal apontamento aproxima-se muito da proposta de Segal, de que a fantasia elabora um mundo “como se”, com poucas possibilidades abertas para evidenciar a multiplicidade de pontos de vista, em consonância com Bion.

Em compensação, a imaginação, sendo aquela que produz o mundo “que aconteceria se”, na concepção de Segal, oportuniza explorar o mundo das diferentes possibilidades; suporta, até certo ponto, tanto a inacessibilidade do objeto, como seu mistério essencial, e permite que ambos tornem-se motores do seu desenvolvimento.

No que tange à questão do conhecimento, pode-se dizer que, enquanto que a fantasia promove mais um estado de certeza, a imaginação une-se à conjectura. A disposição para a conjectura imaginativa relaciona-se mais harmonicamente com o modelo estético do que a fantasia, pelo grau de certeza ou convicção que esta última proporciona. Em conformidade com essa proposta, a fantasia pode ser compreendida como uma defesa frente à experiência estética, enquanto que a imaginação poderia ser seu instrumento (Ungar, 2002).

Ungar (2002) busca relacionar, de alguma maneira, a discriminação entre fantasia e imaginação, com as idéias de Castoriadis no tocante da imaginação radical. Para ela, a imaginação é radical enquanto originária em sua abertura. Nas palavras da autora: “Seria originária mais como atividade aberta da mente, do que como fundamento. A atividade imaginativa dependerá dos encontros, dos materiais que vão lhe oferecendo” (Ungar, 2002. p. 471). Nesse sentido, ela aponta que:

Fantasia e imaginação podem ser tomadas como dois modos de funcionamento de uma mesma capacidade, que é a de fazer aparecer coisas. Mas, a fantasia estaria dominada por uma aspiração de saber, face à impossibilidade de tolerar o desconhecimento. A imaginação estaria mais orientada para o funcionamento estético, para a idéia de que é impossível saber, e é graças a isso, na realidade, que se pode jogar (Ungar, 2002, p. 471-472).

Tendo em conta a perspectiva ligada à capacidade de imaginar como a raiz da criatividade, a autora propõe uma definição de jogo como o *exercício da conjectura imaginativa por meio da ação*, porque as crianças realizam coisas ao jogar. Uma hipótese apresentada por ela seria a de que o jogo atinge seu ápice em termos de pôr em ação a imaginação quanto maior for a intensidade do seu encontro com o mistério do objeto.

A teoria kleiniana postula o jogo como sendo um modo de expressão privilegiado tal qual a linguagem verbal o é para os adultos. Concomitante a isso, Kishimoto (2010) também declara que a brincadeira, como forma de expressão, representa oportunidades para manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade. Outra possibilidade seria pensar no jogo como produtor, como criador de significado. É desta maneira que parece haver uma consonância entre o originário do jogo e o originário da imaginação: “assim como a imaginação produz e não re-produz, o jogo produz e não somente expressa ou re-produz” (Ungar, 2002, p. 474).

O jogo não seria visto apenas como uma instância, na qual a criança se expressa, mas como um espaço no qual produz, o produto sendo a si mesmo, a criança produz subjetividade (Ungar, 2002).

Virginia Ungar (2002) finaliza reafirmando que a fantasia é uma espécie de produto armado e fechado, de tal maneira que não suporta a cota de mistério que a imaginação necessita ter para ser delineada como tal. Ainda de acordo com a autora, esta diferenciação entre fantasia e imaginação pode dar lugar a dois funcionamentos diferentes em relação ao contato com o mistério do objeto. A fantasia daria espaço a um saber ilusório que, embora gere angústia, tranquiliza. Já a imaginação, daria lugar a um jogo criativo.

4.1. CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

Figura 14 - O universo fantástico de Terabítia

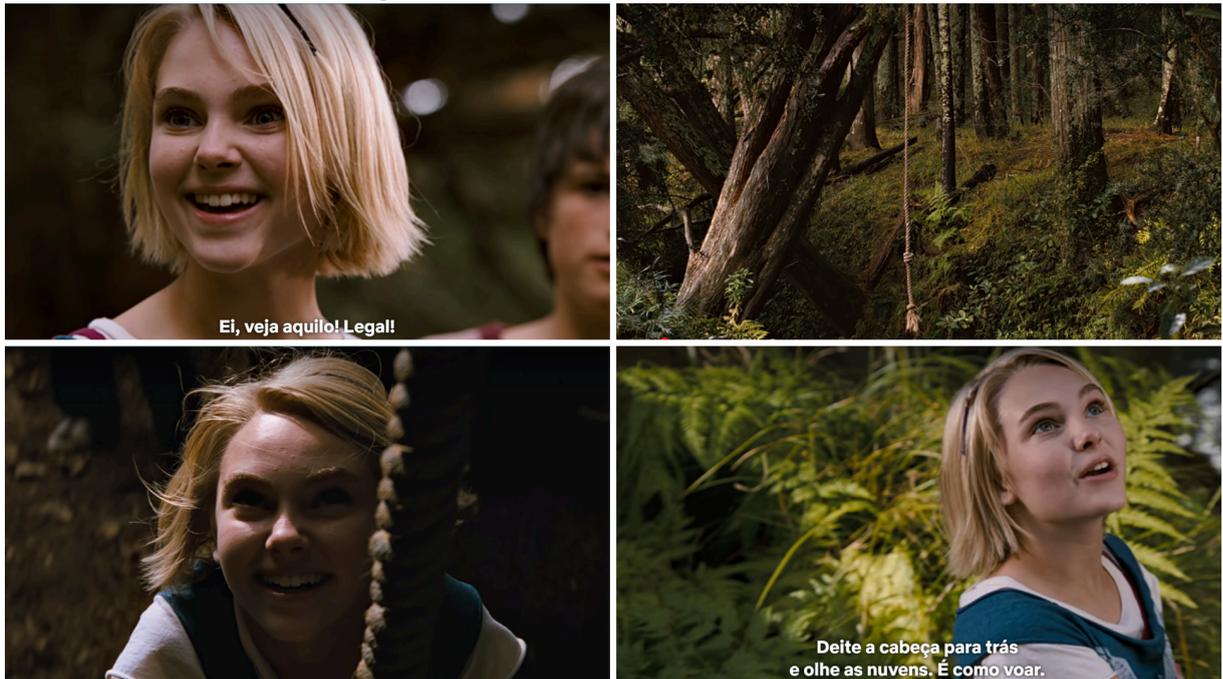


Fonte: Netflix (2023)

Pode-se debater acerca de muitos temas por meio da análise do filme *Ponte para Terabítia* (2007). Todavia, nota-se que a atividade imaginativa destaca-se no colorir das cenas. A descoberta do viver criativo, possibilitada pela parceria estabelecida entre Leslie e Jess, propiciou a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento emocional dos personagens, possibilitando a eles a reelaboração de seus traumas.

A imagem a seguir (Figura 15) mostra o momento no qual Leslie descobre a passagem para Terabítia. Logo depois de encontrar a corda no meio floresta, Leslie pendura-se, dá um impulso e começa a balançar. A garota incentiva Jess a experimentar e, apesar de receoso, ele se permite a tentativa. Eles continuam balançando-se sobre o rio, um após o outro, cada vez mais seguros de seus movimentos. Com o olhar direcionado para o céu, Leslie diz: “é como voar”.

Figura 15 - A corda encantada de Terabítia



Fonte: Netflix (2023)

Vygotsky, em sua obra *“Imaginação e Criação na Infância”*, publicada no ano de 1930, já apontava que qualquer ação humana que dá origem a algo novo é tida como um ato criativo, independente do que se cria, podendo ser um objeto do mundo exterior ou uma construção própria da mente ou do sentimento que vive e se encontra apenas no indivíduo (Vygotsky, 2012).

Na continuação da cena (Figura 16), Leslie reflete: “E se só pudermos entrar nele [reino de Terabítia] balançando-nos nesta corda encantada? Vamos!”. Cético, o menino pergunta: “Corda encantada?”. Leslie assente, segurando-se na corda e sumindo para o outro lado do rio. Assustado, Jess grita pela amiga, e começa a correr atrás dela para dentro da floresta.

As imagens em movimento mostram as majestosas árvores que constituem a atmosfera misteriosa da floresta. Com a forte ventania, ouve-se o farfalhar das folhas. Apesar de deserto, ecoa pelo espaço o som de animais. Em um mecanismo de proteção, o menino agarra um galho do chão, segue caminhando cuidadosamente enquanto chama por Leslie. A garota encontra-se escondida atrás de uma das árvores e diverte-se com o temor do menino. Com coragem, Leslie adentra cada vez mais na floresta, levando o amigo para acompanhá-la na aventura.

Figura 16 - A busca por um reino mágico



Fonte: Netflix (2023)

De acordo com o autor, ao observar o comportamento humano e toda atividade que desenvolve, pode-se distinguir dois tipos de atividades. A primeira, designada de *reprodutiva* ou *reprodutora*, associa-se de modo intrínseco à nossa memória. Seu eixo consiste no fato do indivíduo reproduzir ou replicar modos de comportamento já antes elaborados e produzidos ou ressuscitar traços de impressões anteriores. Nesse sentido, ao escrever sobre minha experiência ao ser alfabetizada, eu realizei uma reprodução dos traços daquelas impressões internalizadas na infância, algo que foi por mim anteriormente assimilado e reelaborado.

A atividade que não se restringe à reprodução das experiências ou de impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence à segunda função denominada *criadora* ou *combinatória*. Para Vygotsky, é justamente a atividade criadora que desperta no sujeito a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente. O autor problematiza a visão corrente da psicologia da época., dizendo que:

À atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro, a psicologia chama imaginação ou fantasia. Em geral, não é costume entender-se os conceitos imaginação e fantasia da mesma forma que a ciência os interpreta (Vygotsky, 2012, p. 24).

Na interpretação comum da psicologia, imaginação e fantasia designam tudo o que é irreal, não apresentando correspondência alguma com a realidade, sendo assim, sem qualquer valor prático (Vygotsky, 2012).

O autor aponta que as manifestações superiores da criatividade restringem-se a um grupo seletivo de pessoas, mas cotidianamente, a criatividade constitui-se como condição necessária para a existência humana e tudo aquilo que ultrapassa as barreiras da rotina, ainda que represente uma ínfima quantidade de novidade, é devida ao processo criativo humano. Winnicott (1975) concorda com Vygotsky ao afirmar que,

Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos (Winnicott, 1975, p. 112).

Winnicott, por exemplo, defende que, “é através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida” (Winnicott, 1975, p. 108). Em “*O Brincar e a Realidade*” (1975), ele se interessa pela criatividade enquanto uma proposição universal, relacionada ao estar vivo. Investiga ainda, a criatividade que se relaciona com a abordagem do indivíduo à realidade externa.

Descobrimos que os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver. Essa variável nos seres humanos está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê (Winnicott, 1975, p. 117).

Encontram-se na primeira infância, processos criativos que se manifestam sobretudo nos jogos. A criança que brinca com as panelinhas imagina-se cozinheira, aquela que brinca com carrinhos imagina-se piloto, um cabo de madeira transforma-se em cavalinho, “todas estas crianças que brincam são exemplo genuíno e real do próprio processo criativo” (Vygotsky, 2012, p. 27). Constata-se que nos jogos as crianças reproduzem muito do que observaram, sabe-se também do importante papel desempenhado pela imaginação na atividade lúdica. Em contrapartida, Vygotsky argumenta que os elementos de uma experiência anterior

nunca se reproduzem no jogo da mesma maneira como apresentaram-se na realidade. O jogo não se resume a uma simples recordação do que foi vivenciado pelo indivíduo, “é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas” (Vygotsky, 2012, p. 27). Como resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na atividade lúdica, nota-se uma propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia.

Vygotsky (2012), declara que o fundamento do processo criativo constitui-se pela capacidade de elaboração e de construção a partir de elementos, de combinar os elementos velhos em novas combinações.

4.2. IMAGINAÇÃO E REALIDADE

Figura 17 - Jess e Sra. Edmunds vão ao museu



Fonte: Netflix (2023)

Vygotsky (2012) demonstra uma preocupação com relação à gênese das funções mentais superiores, refletindo sobre quais seriam os princípios para explicá-las. No que diz respeito à atividade combinatória criativa, o autor argumenta que esta não surge subitamente, mas de maneira lenta e gradual, desenvolvendo-se a partir de formas elementares e simples para outras mais complexas. Esta atividade, em cada faixa etária do desenvolvimento, detém uma expressão particular, sendo assim, caracterizada por uma forma de atividade criativa específica.

O autor elucida sua obra a fim de que se possa compreender a imaginação, não como um mero capricho da atividade mental, mas como uma função fundamentalmente necessária.

Vygotsky enuncia que a primeira forma de ligação da imaginação com a realidade consiste no fato de que qualquer criação da imaginação é elaborada através de elementos captados da realidade e retirados da experiência anterior do sujeito. Sendo assim, a imaginação tem origem na experiência passada. Ele aponta que apenas as representações religiosas e místicas acerca da natureza humana poderiam atribuir a origem dos resultados da fantasia não à nossa experiência passada, mas a uma força exterior sobrenatural. Contudo, a análise científica de algumas das mais fantásticas elaborações apartadas da realidade evidenciam que as fantasias mais elaboradas que representam não são mais do que uma nova combinação de elementos similares, de fato retirados da realidade, mas apenas submetidos à alteração ou à reelaboração pela ação da nossa imaginação.

Tomemos novamente, como exemplo, a imagem de um mundo fantástico retratado em *Ponte para Terabítia* (2007). Em virtude da construção cinematográfica, vê-se que muitos dos elementos que compõem as atividades psíquicas dos personagens provém de elementos pertencentes à realidade compartilhada, mas sua ordenação é realizada por eles de maneira imaginativa.

A imagem seguinte (Figura 18), extraída do filme, elucida tais apontamentos. Juntos, Leslie e Jess vão, ao longo da trama, em busca de elementos que possam compor suas narrativas fantásticas. Leslie, principalmente, atribui variados significados aos sons, aos animais e aos objetos. O tilintar do sino transforma-se no som das correntes dos prisioneiros do Mestre das Trevas; a casa da árvore abandonada converte-se na ruína de uma antiga fortaleza cujo povo foi aprisionado; as libélulas são seus aliados, guerreiros que irão ajudá-los em sua missão heroica.

Figura 18 - Guerreiros aliados



Fonte: Netflix (2023)

Conforme Vygotsky (2012), a primeira e mais importante lei a que se subordina a atividade imaginativa formula-se da seguinte forma: a atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada com a herança cultural, uma vez que as experiências acumuladas pelo sujeito constituem-se como matéria-prima, a partir da qual elaboram-se as construções da fantasia. Para ele, quanto mais rica for a experiência humana, mais vasta será a matéria disponível para a imaginação, sendo esta a razão pela qual a imaginação da criança é menos rica se comparada a de um adulto, devido a sua experiência ser mais “pobre”.

Smolka (2009), aponta este como um dos pontos mais polêmicos do texto de Vygotsky, uma vez que ele fala sobre riqueza e pobreza de experiência relacionada ao acúmulo ou quantidade. O problema, então, é como quantificar e qualificar a experiência. Segundo ela, há que se entender esse argumento com base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano. Se considerarmos o caso de crianças abandonadas, sem contato com outros humanos, a experiência social faz a diferença.

A fantasia não se opõe à memória, apoia-se nela e apresenta os seus dados em combinações renovadas. A atividade combinatória cerebral fundamenta-se no fato de ele conservar os traços das estimulações anteriores. O cérebro combina

esses traços em diferentes posições daquelas em que se encontravam na realidade (Vygotsky, 2012).

A segunda forma de ligação da fantasia com a realidade é diferente e mais complexa: ela reproduz o que foi percebido pelo sujeito nas experiências anteriores, mas cria, a partir destas experiências, novas combinações. Torna-se possível graças à experiência alheia ou à socialização. Smolka (2009), afirma que a linguagem possibilita a formação de imagens, a imaginação, a criação mental de cenas e cenários, tomando por base a experiência alheia. Tanto a narrativa de alguém quanto o efeito causado no outro, mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção quanto a história resultam da atividade criadora da imaginação.

Percebe-se no filme que a imaginação de Jess passa a ser orientada pela experiência alheia. Leslie entrega-se completamente ao universo fantástico estruturado por eles: “Aqui em Terabítia podemos fazer qualquer coisa!”. Jess, por sua vez, demora mais para embarcar em tal aventura, como observa-se na figura 19.

Figura 19 - A suspeita de Jess



Fonte: Netflix (2023)

Ao considerar a experiência prévia, no nível pessoal, Vigotski enfatiza que ela é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva, sendo esta vista como condição fundamental na produção do novo. Minha imaginação é, assim, constituída e orientada pela experiência de outrem. Minha experiência é ampliada na apropriação da experiência alheia (Smolka, 2009, p. 24).

Vê-se, ao longo das cenas, a resistência demonstrada por Jess para adentrar nesta dimensão imaginária. Leslie anuncia: “Você e eu fomos enviados para libertá-los!”. Mas Jesse insiste:

- Não conheço essa brincadeira...
- Que brincadeira? É de verdade!

A cena continua, Leslie sobe até o alto da casa na árvore e clama para que os prisioneiros do Mestre das Trevas os ouçam. Assim que pergunta se eles podem ouvi-los, as árvores passam a se balançar. “Mostrem que podem nos ouvir!” exclama a menina, ao mesmo tempo que uma forte ventania os cerca. Incrédulo, Jess responde que aquilo não passou de uma coincidência, uma vez que o vento está indo e vindo o dia todo (Figura 20). Leslie segue confiante em sua atividade imaginativa.

Figura 20 - É uma mera coincidência



Fonte: Netflix (2023)

Aos poucos, Jess começa a ingressar na ação imaginativa, impulsionado pela mente de Leslie. Verifica-se na imagem a seguir (Figura 21) a surpresa da menina no momento em que Jess compartilha de sua dimensão imaginativa.

Figura 21 - A imaginação compartilhada



Fonte: Netflix (2023)

Ao transformar-se em meio para expansão da experiência humana, a imaginação adquire um importante papel no comportamento e desenvolvimento humano, pois, por meio dela, o sujeito poderá imaginar o que nunca viu, será capaz, a partir da descrição do outro, de representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, não se limitando a sua própria experiência, mas podendo ir para além das suas fronteiras, assimilando, com auxílio da imaginação, a experiência histórica e social de outros (Vygotsky, 2012).

A terceira forma de ligação, descrita por Vygotsky, é a conjunção emocional. Segundo ele, há algum tempo, os psicólogos constataram que o sentimento tem não somente uma expressão exterior corporal, mas também uma expressão interior, que se evidencia na escolha dos pensamentos, imagens e impressões. A denominação dada a este fenômeno foi a lei da expressão dupla dos sentimentos.

Figura 22 - Jess é perseguido pela floresta



Fonte: Netflix (2023)

No decorrer da película, um tópico se sobressai: a criação de novas personas, inimigos imaginários – que, na realidade, eram bem reais. Ao brincar, Leslie e Jess retratam as humilhações sofridas no chão da escola, integram sentimentos experienciados diariamente. Nota-se acima (Figura 22) Jess sendo perseguido por um destes personagens floresta adentro. O plano sequência mostra Jess correndo assustado, o menino tropeça e seu pai aparece ao seu lado (Figura 23). A cena induz a compreensão de que a figura paterna do menino representa para ele um monstro. Pode-se afirmar hipoteticamente que, de forma inconsciente, Jess sente-se menosprezado pelo próprio pai.

Figura 23 - A figura de seu pai

Fonte: Netflix (2023)

O entendimento da cena salienta como a influência dos sentimentos interfere na percepção de acontecimentos, objetos e representações exteriores. Semelhante ao modo com o qual os indivíduos aprenderam a manifestar através de impressões exteriores os seus estados de espírito interiores, as imagens da fantasia servem de expressão interior dos sentimentos.

Figura 24 - O pai acolhe Jess

Fonte: Netflix (2023)

As cores, por exemplo, são diversas vezes associadas a sentimentos. Assinala-se o desgosto e o luto com a cor preta, a alegria com o branco, a calma com o azul, a raiva com o vermelho. Vygotsky levanta a hipótese de que as imagens e fantasias concedem igualmente uma linguagem interior para as emoções humanas.

Para Vygotsky, a essência da quarta e última forma de ligação da fantasia com a realidade consiste em que a construção da fantasia pode representar algo não existente na experiência humana ou qualquer coisa que não corresponda a nenhum outro objeto da realidade, sendo, por si só, algo essencialmente novo. Todavia, ao incorporar uma nova forma do exterior, esta imaginação “cristalizada”, ao tornar-se objeto, começa a existir de fato no mundo e a atuar sobre os outros objetos.

O narrador de uma obra literária não combina as imagens da fantasia em vão ou aleatoriamente, não as acumula arbitrariamente umas sobre as outras, ao contrário, elas seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, e esta lógica é condicionada pela ligação estabelecida pela obra entre o seu mundo e o mundo externo (Vygotsky, 2012).

Durante a infância, a criança acumula material a partir do qual, posteriormente, irá construir as suas fantasias. Tudo aquilo que vê e ouve constitui-se como os primeiros pontos de suporte para a sua criatividade futura. Há, em seguida, um processo complexo de transformação deste material, constituído por dissociações e associações das impressões adquiridas por meio da percepção. Cada impressão representa um todo complexo, composto por um conjunto de múltiplas partes separadas.

A dissociação envolve a divisão deste todo complexo em partes individuais. Neste processo algumas dessas partes são retidas na memória, enquanto outras são esquecidas. Desta forma, a dissociação apresenta-se como uma condição necessária para a subsequente atividade da fantasia (Vygotsky, 2012). Segundo Vygotsky, essa capacidade de destacar traços individuais de um conjunto complexo tem significado para todo o trabalho criativo que o indivíduo realiza sobre as impressões.

Denomina-se como associação – parte constituinte seguinte nos processos imaginativos –, a junção dos elementos dissociados e alterados. Por fim, Vygotsky

descreve que o último momento do trabalho prévio da imaginação é a combinação de imagens isoladas que são afinadas num sistema, incluídas num quadro complexo.

Na base da ação criadora está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos, haja vista que uma pessoa totalmente adaptada ao mundo que a rodeia nada poderia almejar, não buscaria outra coisa e certamente nada poderia criar (Vygotsky, 2012). Nota-se que tais pressupostos de Vygotsky alinham-se com os de Winnicott (1983) no que corresponde ao conceito de falso self, descrito anteriormente neste trabalho. O autor sustenta uma diferenciação entre self e eu. O termo self deriva essencialmente de uma descrição sobre como o sujeito sente-se do ponto de vista subjetivo. “O self aponta para a personalidade total e para a experiência de “sentir-se real”” (Franco, 2003, p. 54). Perante a uma falha ambiental, o falso self constitui-se como uma tentativa de substituição da função materna que falhou, a fim de proteger o verdadeiro self e dar condições para o seu desenvolvimento. A existência através do falso self configura-se em uma vida esvaziada de sentido e atravessada por um senso de irrealidade e crença de que a vida não vale a pena (Galvan; Moraes, 2009). É importante conceber a diferenciação existente entre um falso self, defensivo, artificial, estruturado para suprir as demandas do social, e um verdadeiro self, de onde surge uma vida espontânea e criativa e as ideias propriamente pessoais (Franco, 2003).

Vygotsky apresenta que a atividade da imaginação criativa não pode ser compreendida igualmente na criança e no adulto, pois todos os fatores assumem um aspecto divergente em diferentes épocas da infância. Assim, em cada etapa do desenvolvimento infantil, a imaginação criativa elabora uma forma particular em consonância com o estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra.

Em contrapartida, segundo a teoria winnicottiana, o ato criativo está essencialmente relacionado à capacidade de brincar e tem herdeiros na idade adulta. Ao abordar o papel desempenhado pelo brincar nos processos psicoterapêuticos, Winnicott (1975) procura mostrar que o brincar se faz presente tanto na análise de crianças quanto na de adultos. Segundo ele, tudo que se diga sobre o brincar de crianças pode-se aplicar também aos adultos. Nestes últimos, o

brincar manifesta-se, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor.

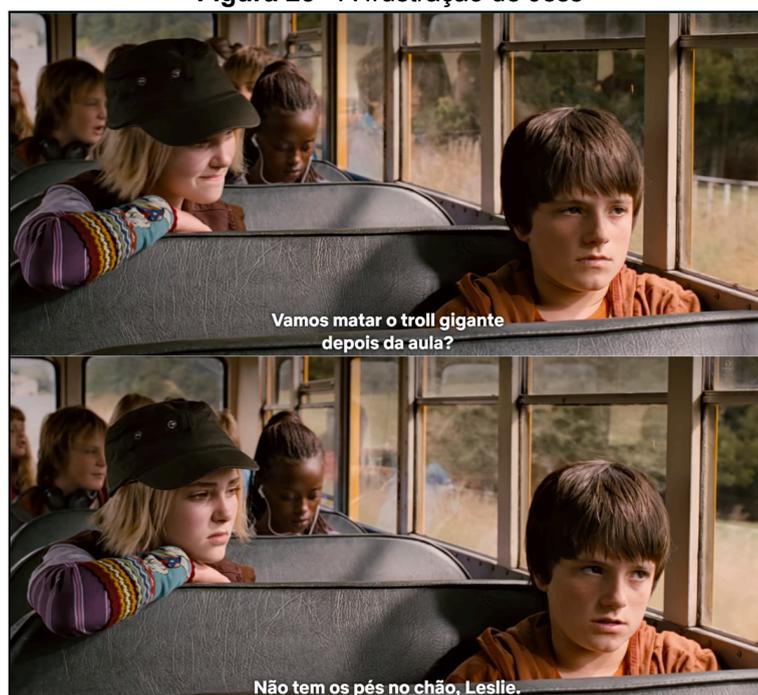
A relação estabelecida entre a criança e o meio, que com a sua complexidade ou simplicidade e com as tradições e influências, impulsiona e direciona o processo da criatividade, é também muito diferente. Para Vygotsky, é compreensível que a imaginação da criança e do adulto funcionem de modo diverso, uma vez que os interesses que nutrem também diferem entre si.

As decorrências da imaginação infantil divergem abruptamente da experiência do adulto e usa-se tal justificativa como base para a conclusão de que as crianças habitam um mundo do fantástico. Vygotsky afirma que outras características que levam a esta conclusão precipitada são as imprecisões, as distorções da experiência real e o exagero próprio das fantasias das crianças, além de sua propensão e gosto pelos contos e narrações fantásticas. Tudo isto serviu como fundamento para afirmar que a fantasia infantil é mais rica e variada do que a fantasia no adulto. Ainda assim, tal opinião não encontra fundamentação na investigação científica.

De acordo com Vygotsky, apesar da criança imaginar menos coisas do que um adulto, ela apresenta uma crença maior nos produtos de sua imaginação e controla-os menos, por isso a imaginação cotidiana, enquanto algo irreal ou inventado, é certamente maior na criança do que no adulto.

Outro ponto importante, assinalado pelo autor, é que a imaginação pode desempenhar um papel duplo no comportamento humano, podendo levar a pessoa a afastar-se ou aproximar-se da realidade. Segundo ele, é especialmente na idade de transição da infância para adolescência que se revelam estes perigosos aspectos da imaginação.

Observa-se, com o passar do filme, que Jess é um personagem que oscila entre entregar-se ao maravilhamento do reino mágico de Terabítia e manter-se na realidade. Pode-se ver (Figura 25) o momento em que o menino acusa Leslie de viver com a cabeça nas nuvens.

Figura 25 - A frustração de Jess

Fonte: Netflix (2023)

Leslie, porém, não se deixa abalar: a garota não hesita em lançar-se no mundo imaginativo. Jess, ocasionalmente, exerce o papel de personagem-herói, em outras, porém, visa a proteção de ambos, recorrendo a observação da realidade: “É uma árvore gigante que quase nos matou!”, diz ele, certa vez, após Leslie alegar que a árvore seca que caiu sobre a casa em ruínas, colocando-os em perigo, representava a figura de um troll (Figura 26). Mas Leslie não renuncia: “Governamos Terabítia e nada vai nos destruir!”.

A imagem de Leslie evidencia como a satisfação alcançada através da imaginação ocorre facilmente. A fuga para o sonho e a evasão para o mundo imaginado pode, potencialmente, desviar o sujeito da realidade, dando ênfase ao que Vygotsky determina como um dos aspectos perigosos encontrados na atividade imaginativa. Entretanto, à luz da psicanálise, esses fenômenos não se confundem. O mundo onírico e imaginativo são um, enquanto o da alucinação é outro, ambos possuem uma base comum, porém caracterizam-se como atividades diferentes: o sonho e a imaginação são integradores, a alucinação não. Sincronizadamente, os personagens impulsionam uns aos outros, progredindo para uma constituição simbólica cada vez mais sofisticada. Pode-se, porém, apontar uma importante divergência entre eles: Leslie embarca de tal forma na viagem imaginativa que erradica qualquer instinto de sobrevivência, desconsidera os perigos e subestima os

riscos. Por outro lado, Jess age mais cautelosamente, preservando o bem-estar e a integridade física de ambos.

Figura 26 - A aparição do troll



Fonte: Netflix (2023)

Vygotsky não considera justa a convicção de que a criatividade é privilégio dos eleitos, pois defende que ao compreender a criação no plano estritamente psicológico, como criação de algo novo, pode-se facilmente concluir que a criatividade é fortuna de todos, em maior ou menor grau, e que ela é a companheira habitual e permanente do desenvolvimento infantil.

O tormento da criação, designado por Vygotsky, expressa que apesar da criação trazer ao indivíduo criador grande alegria e satisfação, ela está igualmente associada ao sofrimento. Criar não é uma tarefa fácil e o impulso de criar nem sempre coincide com a capacidade de criar. Portanto, surge assim um sentimento de tortura e sofrimento.

Segundo ele, a imaginação tem uma tendência, pela força dos impulsos, a ser criativa, isto é, atuante e ativa, transformadora daquilo para a qual está orientada a sua atividade.

Pode-se perceber que tais pressupostos de Vygotsky alinham-se com os de Winnicott (1982) ao defender que o brincar, apesar de parecer divertido, é recurso para lidar com a angústia. No livro "*A Criança e Seu Mundo*", Winnicott (1982)

pondera sobre os motivos pelos quais a criança brinca. No capítulo intitulado "*Por Que as Crianças Brincam?*", o autor expõe que, ainda que a criança brinque por prazer, ela também o faz para ter domínio de suas próprias angústias, para controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se estes não forem dominados. Winnicott descarta a premissa habitual que assume que o brincar seria uma forma de extravasar a agressividade, "como se a agressão fôsse (*sic*) alguma substância má de que fôsse (*sic*) possível uma pessoa livrar-se" (Winnicott, 1982, p. 161).

4.3. IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Costuma surgir de forma muito intensa, na criação literária de jovens, o desejo de transmitir, através da palavra, os sentimentos e/ou pensamentos, o ensejo de contagiar com este sentimento a outra pessoa, e simultaneamente, a consciência da impossibilidade de o fazer (Vygotsky, 2012). Para Vygotsky, a palavra possibilita, mais facilmente do que o desenho, a transmissão das relações complexas do seu sentir, particularmente as de natureza interior.

Figura 27 - A escrita criativa de Leslie Burke



Fonte: Netflix (2023)

Tal apontamento se esclarece por meio da escrita criativa apresentada pela personagem de Leslie Burke. No decorrer da semana de volta às aulas, a professora solicita que as crianças façam uma redação sobre seu passatempo favorito. A Sra. Myers encanta-se com o emprego dos adjetivos realizados pela garota, assim como a transcrição pormenorizada com a qual ela descreve as sensações que vivenciou ao mergulhar. Logo, ela solicita que Leslie leia sua redação, intitulada "*Aparelho*

autônomo para respiração subaquática” (Figura 27 e 28), para seus colegas de classe.

Figura 28 - A redação de Leslie Burke



Fonte: Netflix (2023)

O desenvolvimento da criatividade literária da criança torna-se imediatamente mais fácil e bem-sucedido quando é estimulada a escrever sobre um tema que lhe é internamente compreensível, que a emociona e, mais importante, que a desperta para a expressão do seu mundo interior através da palavra. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem nada sobre o que ela quer escrever (Vygotsky, 2012, p. 80).

Pouco tempo depois, Jess se familiariza com o incrível poder da mente criativa de Leslie. Descobre-se cenas à frente, juntamente ao personagem, que tudo não passara de um fruto da imaginação da menina (Figura 29).

Figura 29 - Contraposição à realidade



Fonte: Netflix (2023)

A cena continua com a resposta da personagem: “Não, eu inventei, e inventar é diferente de mentir.”

Ao agregar a natureza lúdica no recontar histórias, a livre expressão de experiências, vivências e formas de ver o mundo penetra nas narrativas infantis (Kishimoto, 2010, p. 07).

Segundo Vygotsky, pode-se perceber, por meio de observações, que todas as crianças desenham e seus desenhos passam por fases mais ou menos comuns em crianças da mesma idade. Ele evidencia que a concentração das forças criativas da criança no desenho não é fruto do acaso, mas sim devido ao desenho ser o modo expressivo que, nesta faixa etária, dá à criança a oportunidade de melhor expressar o que a preocupa. Ao desenhar, a criança simboliza o que sabe sobre o objeto e não o que vê, por isso, compreende-se que a criança desenha mais do que ela própria vê.

Jess é um personagem com notáveis habilidades de desenho (Figura 30 e 31). O menino encontra na produção artística mais do que uma possibilidade de expressão: para ele, o desenhar simboliza a forma com a qual o personagem lida com as frustrações cotidianas, sejam elas presentes no âmbito familiar e/ou escolar.

Figura 30 - O retrato de Terabítia



Fonte: Netflix (2023)

O desenho é a criação típica da idade infantil, principalmente da idade pré-escolar. Nesta fase, as crianças desenhavam muito, às vezes sem serem incitadas pelos adultos; às vezes basta um pequeno estímulo para que a criança comece a desenhar (Vygotsky, 2012, p. 75).

Sintetizando, Vygotsky propõe que o melhor estímulo para a criação artística infantil consiste em organizar a vida e o contexto social das crianças, para que se crie a necessidade e a possibilidade da criação infantil. Ao exercer seus hábitos e tendências criativas, a criatividade permite à criança dominar a linguagem humana, a ferramenta mais sutil e complexa de transmissão do pensamento e dos sentimentos humanos, o mundo interior do indivíduo.

Figura 31 - Criações artísticas de Jess Aarons



Fonte: Netflix (2023)

Jess empenha-se muito em suas produções artísticas e encontra em seu caderno uma espécie de escápula. Apesar de seus esforços, almeja um reconhecimento incapaz de alcançar, sobretudo de seu pai. Como apresenta a imagem abaixo (Figura 32), há um momento no qual seu pai lhe diz: “Seja útil e desenhe algum dinheiro!”. Contextualizando a cena, Jess havia realizado anteriormente uma tarefa a pedido de seu pai. Logo, o menino é acusado de ter perdido suas chaves. Descobre-se, no decorrer da história, que Jess assume a culpa por sua irmã mais nova, que havia encontrado o molho de chaves anteriormente e resolveu guardar para fazer uma surpresa.

Figura 32 - O desenho utilitário



Fonte: Netflix (2023)

Vygotsky faz questão de ressaltar que a lei básica da criatividade infantil determina que o seu valor não se baseia nos resultados ou no produto da criação, mas sim no próprio processo. O que as crianças criaram não é o mais relevante, mas o que elas criam e fazem exercitando a imaginação criativa e a sua implementação. No desenvolvimento da criatividade artística, deve-se estruturar o princípio da liberdade como condição essencial de toda a criação. Portanto, significa dizer que as atividades criativas não podem ser obrigatórias ou impostas, e devem se manifestar somente a partir dos interesses da própria criança.

Tal concepção assemelha-se a de Winnicott, quando este argumenta acerca do brincar como uma coisa em si. Ele retifica que, em muitos momentos, o uso da brincadeira como forma de comunicação na psicanálise infantil deslocou a preocupação do analista para o conteúdo do brincar, deixando em segundo plano o processo vivenciado pela criança que brinca.

Jess demonstra, ao longo do filme, essa busca incessante por reconhecimento, acolhimento e pertencimento. Nota-se um fortalecimento psíquico do personagem no momento em que seu talento para o desenho é captado pelo olhar da professora de música, a Sra. Edmunds.

Villela e Archangelo (2013) defendem que a escola pode representar um espaço propício ao desenvolvimento amplo do estudante, especialmente se for articulada de forma significativa.

O menino nutre uma forte admiração pela professora em questão. Certo dia, ela o convida para um passeio educativo e juntos dirigem-se à uma exposição no museu da cidade. Admirado, Jess observa as peças atentamente com os olhos vidrados. Ouve-se o comentário da Sra. Edmunds: “Será que um deles começou com cadernos como você? Da Vinci, sim.” (Figura 33).

Figura 33 - Jess vai ao museu



Fonte: Netflix (2023)

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).

É relevante avaliar como os protagonistas de *Ponte para Terabítia* (2007) detêm interesses e habilidades distintas, mas que dialogam entre si. Leslie e Jess utilizam de recursos autênticos visando o desenvolvimento de seus potenciais, transitam por meio deles entre os dois mundos - objetivo e subjetivo - e emolduram suas próprias inquietações. Sobretudo, a aliança imaginativa que estabeleceram foi capaz de fortalecê-los, de modo a se sentirem mais aptos para lidar com entraves cotidianos, sustentar suas angústias e medos, consolidando-se em seus talentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar e o imaginário infantil estão intrinsecamente relacionados à atividade criativa do ser humano. O ato criativo relaciona-se com o estar vivo e desempenha uma dupla tarefa: pode proporcionar satisfação, assim como sofrimento.

Destaca-se que o brincar não se caracteriza como uma especificidade do desenvolvimento infantil, visto que a brincadeira ganha espaço no viver criativo e em toda a vida cultural do indivíduo. Por meio dele, a possibilidade de instituir maneiras de ser e estar no mundo é estabelecida, além de assegurar que o sujeito se fortaleça psiquicamente.

O presente estudo almejou, por meio de uma revisão bibliográfica, com ênfase em pensadores do campo da educação e da psicologia, propiciar uma compreensão plural acerca dos conceitos relacionados ao brincar e ao imaginário infantil para sujeitos que encontram-se em sofrimento, na condição de sobreviventes no ambiente escolar. Mais especificamente, buscou-se conceber, mediante a uma articulação de estudos teóricos com a análise de cenas cinematográficas de *Ponte para Terabítia* (Csupó, 2007), a conceitualização dos termos sobrevivência e sobreviventes. Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar que o objetivo proposto foi alcançado.

A escolha por tal película se deu por acreditar que a trama apresenta variadas possibilidades de interpretação, o que demonstra o valor do filme enquanto objeto de análise. Este trabalho salienta a capacidade de dispor da produção artística como uma via de acesso às possibilidades que o brincar e o imaginário oferecem. O enredo apresentado no filme ilustra a busca dos personagens por sustentar suas angústias e inquietações através de realizações criativas e artifícios imaginativos, o que a torna uma obra fértil e elucidativa.

Entre os principais achados tem-se que o brincar possui capacidade de cura, haja vista que ele possibilita ao indivíduo a integração de aspectos dissociados dentro de si; a vida espontânea e criativa. No que se refere ao imaginário infantil, constatou-se que o imaginar encontra-se na raiz da criação, sendo assim, o indivíduo que cria, o faz por meio de sua imaginação. Tal atividade consiste em um jogo de imagens que provêm de elementos preexistentes e que se reordenam. A imaginação difere-se da fantasia, pois nela não há negação da realidade, mas uma

exploração das possibilidades que lhe são oferecidas. Da mesma forma como o jogo produz e não reproduz, a imaginação o faz.

Outro achado que pode ser considerado ponto forte deste estudo, é o entendimento de que sem a presença de um ambiente provedor suficientemente bom, capaz de oferecer as condições necessárias para um desenvolvimento sadio, não há a possibilidade de experiência cultural (fenômenos transicionais e brincadeiras). Dessa forma, tem-se um indivíduo que é psicologicamente enfraquecido e sem acesso ao viver criativo, portanto, sem anseio de vida.

Logo, é possível concluir que o brincar e o imaginário infantil, de fato, atravessam-se e possuem relação com a recuperação de sujeitos na condição de sobreviventes, tendo em vista que o jogo não reproduz a vida social, mas cria significados. O seu produto é o próprio eu, é a subjetividade. O jogo seria o exercício da tese imaginativa que se dá por meio da ação.

Os resultados aqui apresentados oferecem evidências sobre a importância do papel desempenhado pela escola no auxílio de estudantes que se encontram debilitados, em condições de sobreviventes. Um exemplo disso são os estudantes vítimas de bullying. Alegar com precisão os tipos de sobreviventes que ocupam as instituições escolares é uma tarefa complexa, mas sabe-se que a escola é passível de transfigurar-se em um palco de inúmeros sofrimentos. Dessa forma, este estudo contribui para evidenciar a responsabilidade que as instituições escolares possuem frente àqueles que não encontram outra possibilidade de suporte que não seja ofertada pela própria escola. Desse modo, é de suma importância que esta estimule a atividade criativa, principalmente pelo brincar e imaginar, organizando seu contexto para conceber a necessidade e a possibilidade da criação.

A escola representa, em muitos casos, a primeira transição experienciada pela criança que ingressa em um contexto social distinto do núcleo familiar. O afastamento da convivência com a família pode ser encarado com muito temor pela criança, manifestando tensão quando realizada de forma abrupta.

Percebe-se que, no campo educacional, o brincar é mais valorizado nos centros de educação infantil, o que salienta o espaço ocupado pelo brincar nas relações institucionais. A ausência desta atividade nos demais níveis de escolaridade evidencia o utilitarismo presente nas condutas curriculares das unidades que são pautadas por um currículo neoliberalista que só considera de valor

aquilo que é capaz de produzir algo rentável. Ainda que possa ser encontrado como uma ferramenta lúdica no processo de ensino-aprendizagem, essa não é a essência do que caracteriza o brincar defendido nesta tese. Acredita-se que a brincadeira e as atividades lúdicas devem estar presentes em toda a trajetória escolar, porque são direitos que constituem as infâncias.

Nesse sentido, considera-se que tais estudos que englobam esta temática contribuam infinitamente para o desenvolvimento de um olhar cuidadoso perante aos impasses que se materializam dentro e fora das escolas. A fim de oportunizar uma experiência significativa, a escola precisa que o estudante encontre nela o reconhecimento e pertencimento que tanto deseja, além de, sobretudo, acolher e suportar as tendências agressivas sem devolver com violências. Salienta-se ainda que, se não há espaço para expressão, o indivíduo tende a redirecionar os comportamentos hostis para si mesmo, em um movimento de autodestruição.

É importante destacar que esses resultados não são conclusivos. Sugere-se, em relação às futuras investigações, a construção de uma investigação mais cuidadosa acerca do conceito de sobrevivência na dimensão escolar em busca de uma escola que seja verdadeiramente significativa para o estudante, na qual a possibilidade de brincar e imaginar seja parte da vida institucional.

REFERÊNCIAS

- ARCHANGELO, Ana; *et al.* **Escola, Comunicação e Sobrevivência**. Campinas, Unicamp, 2021.
- BARTUCCI, Giovanna (Org.). **Psicanálise, cinema e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2009.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- _____. **Lei Nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, [2015].
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CATHARIN, Verônica; BOCCHI, Josiane Cristina; CAMPOS, Érico Bruno Viana. **Psicanálise e cinema: o ser humano como um ser cinematográfico**. Ide (São Paulo), São Paulo, v. 40, n. 64, p. 143-157, dez. 2017 .
- CRUZ, Elaine Patricia. Agência Brasil explica: o que é bullying?. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/abr-explica-o-que-e-bullying>>. Acesso em: 23 de Nov. de 2023.
- CUKIER, Rosa. **Sobrevivência emocional: as dores da infância revividas no drama adulto**. 7. ed. São Paulo: Ágora, 1998.
- DUARTE, Rosalia. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERNANDES, Ana Lúcia Sampaio. **Cinema e Psicanálise**. Estudos de Psicanálise: Rio de Janeiro, n. 28, p. 69-74, 2005.
- FRANCO, S. DE G.. **O brincar e a experiência analítica**. Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 6, n. 1, p. 45–59, jan. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, S. (2013). **A interpretação dos sonhos**. Porto Alegre: L&PM. (Trabalho original publicado em 1900).
- GALVAN, Gabriela Bruno; MORAES, Maria Lúcia Toledo. **Os conceitos de verdadeiro e falso self e suas implicações na prática clínica**. Aletheia, Canoas , n. 30, p. 50-58, dez. 2009.
- GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet**. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.
- GONZAGA, Bento Matias F. **Cinema e Fenomenologia: sentidos e sentimentos**. In: XIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada - ABRALIC, 2013, Campina Grande - PB. Anais ABRALIC Internacional, v. 1, 2013.
- HUIZINGA, J. (1999). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais, 1., nov. 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos.

_____. (org). **O jogo e educação infantil**. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez. São Paulo, 2000.

LUZ, Tagiane Maria Da Rocha. **Sobre o espaço potencial instaurado no primeiro ciclo do ensino fundamental de uma instituição escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MACHADO JÚNIOR, P. P.; MANDELBAUM, B. P. H.. **O curioso caso de Freud e Goldwyn**. Ide (São Paulo), v. 42, p. 171-180, 2021.

MARCELLO, F. de A.; FISCHER, R. M. B. **Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 36, n. 2, 2011.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. **Cinema: imagem e interpretação**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(2): 83-104, outubro de 1996.

RIVERA, T. (2008). **Cinema, imagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SAFRA, Gilberto. **Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio**. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

SAMPAIO, Camila. **O cinema e as potências do imaginário**. In: BARTUCCI, Giovanna (Org.). **Psicanálise, cinema e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

SANTOS PEREIRA, S. N.. **A brincadeira como instrumento pedagógico**. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TREVISAN, Anderson Ricardo. **Imagem, sociedade e conhecimento: da História Cultural à Sociologia da Arte**. In: *Leitura: Teoria e Prática*, v. 37, 2019.

UNGAR, V. **Imaginação, fantasia e jogo**. *Psicanálise - Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 459–478, 2002.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 5 ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2008: 1994.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. 2a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. v. 1. 140p .

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio de Psicologia. Tradução do russo, introdução e notas de João Pedro Fróis. 1.ed. Portugal: Dinalivro, 2012.

WINNICOTT, Donalds Woods. **Ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

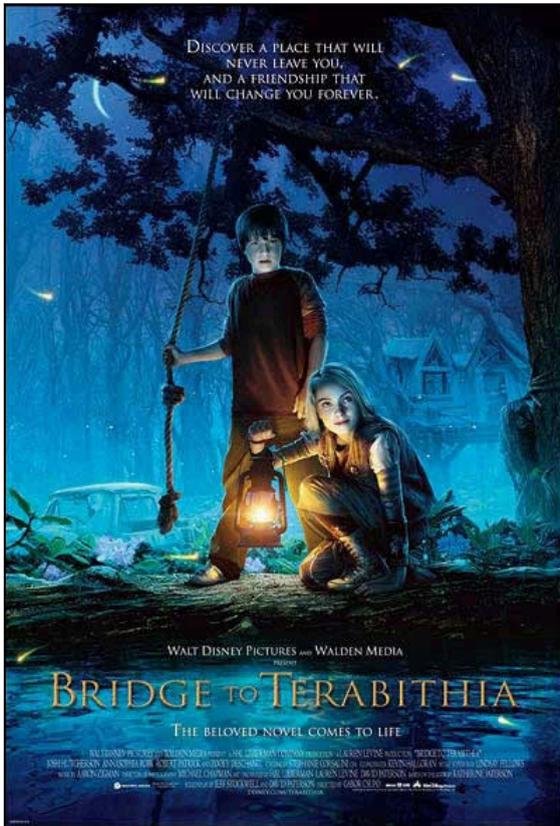
_____. **Por que as crianças brincam.** In: A criança e o seu mundo. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

ZUSMAN, Waldemar. **Os filmes que eu vi com Freud.** Série Diversos - Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994.

FILMOGRAFIA

PONTE para Terabítia (Bridge to Terabithia). Direção: Gábor Csupó. Walden Media, Hal Lieberman Company e Lauren Levine Productions Inc., EUA, 2007. DVD (96 min.).

FICHA TÉCNICA



Título Original: *Bridge to Terabithia*

Tradução Brasileira: *Ponte para Terabítia*

Gênero: Fantasia, Aventura, Drama

Tempo de Duração: 96 minutos

Ano de Lançamento (Estados Unidos): 2007

Direção: Gábor Csupó

Roteiro: Jeff Stockwell, David Paterson

Produção: Lauren Levine, Hal Lieberman, David Paterson

Música: Aaron Zigman

Fotografia: Michael Chapman

Montagem: John Gilbert

Distribuição: Walt Disney Pictures (EUA), Summit Entertainment (global), Imagem Filmes (Cinema/DVD, BR), MGM (Canais Telecine, BR)

Produtoras: Walden Media

Elenco: AnnaSophia Robb

Josh Hutcherson

Robert Patrick

Zooey Deschanel

Bailee Madison

Kate Butler

Devon Wood

Gloria Carlin

Emma Fenton

Grace Brannigan

Latham Gaines

Judy McIntosh

Cameron Wakefield

Carly Owen

Elliot Lawless