

Renata Reznik

Como fundar o mundo a partir da brincadeira?

Monografia

Departamento de Educação

Curso de Especialização em Educação Infantil

Rio de Janeiro

Outubro 2016

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas
de trabalho em Creches e Pré-escolas

Como fundar o mundo a partir da brincadeira?

Renata Reznik

Orientadora: Cristina Laclette Porto

Rio de Janeiro

Outubro de 2016



RENATA REZNIK

Como fundar o mundo a partir da brincadeira?

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pela conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil - Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas.

Orientadora: Cristina Laclette Porto

Rio de Janeiro

Outubro 2016

**Para Samuel, Ester, Daniel e Bianca, minha família,
com quem aprendi que o mais importante é estarmos juntos e
compartilhar realizações pessoais com quem se ama.**

Agradecimentos

À minha orientadora, Cristina Laclette Porto, que me guiou na monografia, ajudando a dar vida ao tema, sempre com muita atenção, conhecimento e dedicação ao longo desse período.

Aos belíssimos professores que tive o prazer de encontrar durante essa trajetória. A humildade e respeito desses professores despertaram em mim ainda mais interesse na relação professor-aluno. Obrigada pela troca, pelas aberturas que em mim provocaram, pelas desconstruções de certezas impostas e pela disponibilidade.

Às minhas companheiras de trabalho e de pós, Cristiana Dias e Nathália Abreu, que fizeram dessa jornada um lindo caminho e uma parceria incrível.

Aos meus familiares e amigos que, sempre ao meu lado, aguentaram até o final me ouvindo falar sobre a monografia e todos os meus outros projetos.

Ao meu namorado, Eduardo, por toda a linda disponibilidade e interesse em querer sempre saber dos meus desejos sobre a educação.

Agradeço a Os Batutinhas, escola na qual me orgulho muito em fazer parte, instituição que me acolheu e me mostrou o que é o educar com crianças tão pequenas. Que me deu a oportunidade de lecionar, acreditou no meu talento e me forma a cada dia.

Agradeço aos meus pequenos alunos, por esses três anos de muita alegria! Muito obrigada pelo abraço de cada dia, pela confiança de compartilharem as suas histórias e de me proporcionarem dividir este momento de suas vidas.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta imensa felicidade que estou sentindo nesse momento.

Resumo

O presente trabalho pretende realizar uma reflexão acerca do dispositivo do brincar como um processo para o desenvolvimento infantil. Desta forma, serão destacadas as contribuições do psicanalista Donald W. Winnicott e dos teóricos Vygotsky e Brougère.

Apresento, através das ideias de Winnicott, o caminho da vida emocional do ser humano desde as etapas iniciais do desenvolvimento até a etapa em que é possibilitada a função criadora do brincar. Em seguida, trago, através dos teóricos Vygotsky e Brougère, a questão do lúdico em meio ao processo de construção do saber da criança, mostrando que o casamento entre educação e ludicidade pode trazer relevantes contribuições no que se refere à formação da criança. Finalizo o trabalho apresentando as ideias existentes acerca da ludicidade, procurando articulá-las às práticas educativas.

Palavras-chave: brincar; desenvolvimento infantil; ludicidade.

SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo I – Winnicott e a emergência do brincar na relação mãe-bebê	10
1.1 - O espaço transicional	10
1.2 - Objetos e fenômenos transicionais	13
Capítulo II – O brincar e o viver criativo	17
2.1 - Contribuições de Vygotsky	19
2.2 - Contribuições de Brougère	22
Capítulo III – O brincar na Educação Infantil	25
3.1 - O professor e o brincar	26
3.2 - Materiais não-estruturados	29
Considerações finais	36
Referências bibliográficas	38

Introdução

Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas convivências.

Sigmund Freud

Diante de uma sociedade em constante transformação, uma avalanche de informações e de influências invade cotidianamente a vida das crianças. Ao mesmo tempo, a criança vem alcançando e ocupando um espaço diferenciado na contemporaneidade. Esta conquista possibilita uma visibilidade maior de suas necessidades, desencadeando um leque de preocupações e de questionamentos em relação ao papel exercido por ela.

A partir da década de 1990, notamos o surgimento de uma concepção sobre a infância que passou a orientar as propostas educacionais na direção de uma maior articulação das dimensões do cuidar e do educar (Kramer, 2005). Essa compreensão sobre o universo infantil destacou a importância das criações realizadas pelos pequenos, enfatizando, assim, o brincar como a principal linguagem utilizada por eles, de inúmeras maneiras e para muitos propósitos.

Sou formada em Psicologia pela PUC-Rio, e por alguns anos trabalhei com clínica infantil. Posto isso, meu projeto de conclusão de curso na Graduação foi sobre a importância do brincar dentro da prática psicanalítica, na qual eu dei mais destaque para o aspecto afetivo da brincadeira, a partir das referências teóricas de D. W. Winnicott. Deve-se a ele a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura: "Se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo." (Winnicott, 1975).

A brincadeira tem uma grande importância na vida pessoal de todos os seres humanos e devido a isso, transformou-se em grande elemento de estudo. Pelos estudos do psicanalista inglês Donald Winnicott, certas necessidades emocionais são postas em evidência. E, do ponto de vista psicanalítico, o brincar tem a função de fazer o sujeito relacionar-se consigo mesmo e com o outro, e tal função se prolonga desde o nascimento até a vida adulta. O brincar é, portanto, um meio pelo qual nos comunicamos, principalmente com as crianças.

Gilberto Safra (2006), psicanalista brasileiro e professor da USP, estudioso da prática clínica de Winnicott, afirma que, ao brincar, a criança institui situações organizadas em termos de espaço e de tempo. Brincando ela funda mundos. 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. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança coloca em jogo as diversas facetas do seu ser, como a questão do corpo e do seu psiquismo, com todas as angústias que a visitam e a necessidade de projetar um destino.

Vygotsky, por sua vez, por meio da sua abordagem histórico-cultural, nomeia o valor das instâncias sociais constitutivas da subjetividade. E, para ele, os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras.

Meu interesse por esse tema sempre foi grande, e tornou-se ainda mais evidente há dois anos, quando comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil no Rio de Janeiro. Durante esses anos muitas dúvidas e curiosidades me causaram inquietação: que interações as brincadeiras proporcionam; durante o desenrolar das brincadeiras, qual o papel do professor no desenvolvimento e na aprendizagem social das crianças?

Como o espaço de trabalho com as crianças pode favorecer a expansão criativa, a invenção de problemas, a descoberta de soluções novas, a diversificação das possibilidades expressivas, sensoriais e emocionais da criança? O que nós, como educadores, podemos fazer no espaço para ampliar as possibilidades criativas das crianças? Devemos convidar as crianças a se reconhecerem como poetas – que fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro, como sugere Freud?

Que tempo e espaço temos dado ao brincar na Escola? Qual a importância do brinquedo no contexto escolar? Qual o papel da brincadeira no desenvolvimento pré-escolar? E na socialização? Quais os processos psicológicos que surgem no momento pré-escolar? Na Escola é mais importante ter brincadeiras dirigidas, que envolvam regras pré-estabelecidas ou o brincar livre é tão importante quanto? Qual o papel do professor nas brincadeiras dentro da instituição? Até que ponto os professores podem e devem entrar nas brincadeiras das crianças?

Há várias áreas de conhecimento que se debruçam sobre o estudo do brincar, mas gostaria de destacar duas delas – a psicanálise e a pedagogia. Os pressupostos teóricos, apesar de distintos, mostram que a criança não pode ser entendida apenas tomando-se por base sua natureza biológica, e sim, claramente, situada nos seus contextos relacionais. Pretendo compreender como essas duas áreas lidam com o tema de estudo e que contribuições trazem para a prática do professor de Educação Infantil.

As pessoas que os bebês se tornam têm imediata relação com a maneira como são aceitos, acolhidos, cuidados, educados e tratados. Para explorar teoricamente a infância e o brincar, devemos enxergar, primeiramente, de que modo a infância é concebida no seio de uma cultura.

Este trabalho tem como objetivo entender a importância da brincadeira dentro da instituição de ensino, no período pré-escolar, no que diz respeito, sobretudo, ao desenvolvimento e à socialização das crianças.

Esse trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, trago os principais conceitos utilizados por Winnicott para tratar do desenvolvimento emocional do bebê humano. No segundo capítulo, parto dos estudos desse autor sobre o brincar nas relações mãe-bebê, mas busco as contribuições de Vygotsky e Brougère para pensar o brincar no contexto escolar. O capítulo três é dedicado à reflexão sobre o papel do professor diante da importância dada ao brincar por esses autores. Nas considerações finais, trarei o que ficou de mais importante ao fim desse mergulho, o que, a meu ver, poderá contribuir não só para a minha prática, mas para a de outros professores.

Capítulo I: Winnicott e a emergência do brincar na relação mãe-bebê

É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde.

D. W. Winnicott

Donald W. Winnicott clinicou como pediatra, psiquiatra e psicanalista durante quarenta anos, tendo examinado aproximadamente 60.000 casos. Foi um grande teórico da psicanálise, contribuindo bastante para uma melhor compreensão da constituição subjetiva. Ele sugere a ideia do brincar como forma de expressão da criança e a utilização dessa como um dos meios de demonstração e comunicação dos conflitos internos que existem no sujeito. Porém, o brincar, como o concebe Winnicott, não se limita apenas às crianças, mas também se estende aos adultos.

Segundo o autor, todos os seres humanos possuem uma tendência inata para se desenvolver e amadurecer, porém esse desenvolvimento depende do ambiente em que o sujeito está inserido e será importante para auxiliar nesse processo de amadurecimento e crescimento. O autor me fez entender que só através da brincadeira, dentro do espaço potencial, a comunicação significativa e autêntica é possível.

1.1 O espaço transicional

Tendo em vista que um bebê não pode ser pensado sem a presença de alguém que lhe exerça a função de mãe e sem um ambiente criado por ela, a relação com a mãe é de extrema importância, pois é onde o bebê pode exercitar seu potencial e, assim, desenvolver-se. A mãe vai favorecer ou dificultar o desenrolar desse processo. Assim, Winnicott ressalta a dependência inicial do futuro sujeito em relação ao ambiente. O fracasso da ligação materna pode lhe causar traumas e futuros desenvolvimentos patológicos.

Na primeira etapa do desenvolvimento é de extrema importância o *holding*, ou seja, a maneira como o bebê é sustentado no colo da mãe. Trata-se de

um cuidado materno precoce ligado à função ambiental. Envolve, basicamente, o segurar, o manejar e a apresentação de objetos. Esse cuidado é dado na fase em que o bebê encontra-se em um estado de dependência absoluta com a mãe – na mesma fase em que o fenômeno de ilusão de onipotência se dá.

Há também o conceito de *handling*, concebido pelo autor para se referir aos cuidados físicos com o corpo. Trata-se de uma experiência física, mais ligada ao fazer, como, por exemplo, dar banho, trocar as fraldas, etc; mas, principalmente, de uma vivência simbólica, de confiança, na firmeza com que é amado e desejado como filho. Essa experiência é o berço do verdadeiro *self*, em que o bebê permite que seu ego incipiente (que ainda não se percebe separado do ambiente) encontre pontos de referências estáveis e simples, mas fundamentais para que ele possa se integrar no tempo e no espaço, permitindo que a formação psíquica comece a se desenvolver. Porém, esses cuidados dependem da necessidade de cada criança, cada uma terá necessidade de um ambiente adequado à sua maneira de ser, e responderá de forma própria (Reznik, 2013). Nas palavras do autor:

Nas primeiras fases do desenvolvimento emocional do bebê humano, um papel vital é desempenhado pelo meio ambiente, que, de fato, o bebê ainda não separou de si mesmo. Gradativamente, a separação entre o não-eu e o eu se efetua, e o ritmo dela varia de acordo com o bebê e o meio ambiente. As modificações principais realizam-se quanto à separação da mãe como aspecto ambiental objetivamente percebido. Se ninguém ali está para ser mãe, a tarefa desenvolvimental do bebê torna-se infinitamente complicada (WINNICOTT, 1975, p.153).

Como dito acima, inicialmente, o ambiente será representado pela mãe – ou alguém que exerça a função materna. A relação mãe-bebê se inicia durante os últimos meses de gestação, um momento em que a mãe começa a vivenciar aquilo que Winnicott chama de “preocupação materna primária”, na qual encontra-se em um estado de sensibilidade aguçada, estando totalmente sintonizada com o seu bebê, adaptando-se ativamente às necessidades dele e vivendo em torno das manifestações desse. É um estado temporário, que se localiza numa área mental fronteira entre o consciente e o inconsciente, na qual a mãe passa por uma “loucura” provisória e necessária, de extrema sensibilidade e alto grau de identificação com o seu bebê. A mãe “sabe” o que seu bebê necessita; ela lhe dá

tudo o que precisa, no momento exato e na dose certa. Essa fase vai do nascimento do bebê até seus seis meses.

Nessa fase, o bebê vive um estado de onipotência, e de dependência absoluta em relação ao meio, necessário para poder se desenvolver, na qual ainda não existe diferenciação eu-objeto. Para ele, o seio da mãe faz parte dele, criando assim uma ilusão e adquirindo uma capacidade de alucinar um objeto; pois, nesse momento, não há o conceito de exterioridade para o bebê. Nessa fase, o bebê pensa que criou o mundo, ou seja, a realidade externa. Esse sentimento de onipotência proporciona um impulso para alavancar a capacidade de o sujeito exercer a criatividade em seu viver.

O autor chama de mãe “suficientemente boa” aquela que possibilitará ao bebê a ilusão de que ele cria aquilo que ele encontra, o que caracteriza a fase de onipotência. A mãe que cria um ambiente facilitador ao desenvolvimento do bebê, sabe a hora certa de favorecer a ilusão no bebê e progressivamente a desilusão. Não existe saúde para o ser humano que não tenha sido iniciado suficientemente bem pela mãe. Entretanto, para que isso aconteça de maneira favorável, é necessário que a mãe também tenha um ambiente facilitador, onde ela possa sentir-se protegida. E é aí que entra a figura do pai e da família. Winnicott (1957), embora não fale muito sobre o pai, aponta claramente a importância de um equilíbrio entre os polos materno e paterno.

A partir do momento em que o bebê não se encontra mais fusionado com a mãe, ele começa a vivenciar o processo de dependência relativa, na qual a mãe “suficientemente boa” começa, gradativamente, a adaptar-se cada vez menos às necessidades do seu bebê, frustrando-o e ensinando-o assim, a começar a lidar com os fracassos dela. Gradativas frustrações fazem com que a criança tenha um desenvolvimento saudável.

Assim, o bebê vai perdendo sua onipotência e começando a viver o que chamamos de desilusão. É necessário que a criança vá perdendo seu estado de onipotência, para poder crescer. Com isso, a mãe vai, pouco a pouco, levando seu filho ao mundo. Ela dá e frustra concomitantemente, reconhecendo suas falhas. Falhas essas que são estruturantes e beneficiadoras da passagem à próxima etapa do desenvolvimento. Sendo assim, essa mãe faz uma adaptação ativa às necessidades do bebê, que vai diminuindo na medida em que ele consegue ir suportando suas falhas nesse processo de tolerar as frustrações. As falhas da mãe

são traumáticas para o bebê, porém o atingem de diferentes maneiras e, de acordo com a intensidade, deixam marcas diferentes na memória. Se essas ausências durarem mais tempo do que o bebê suporta, isso pode gerar grandes angústias e até mesmo traumatizá-lo. As falhas podem assim ter consequências estruturantes, permitindo o crescimento ou fortemente negativas.

A mãe “suficientemente boa” não se deixa abater com as falhas ao querer identificar as necessidades do bebê. Também não é insensível; ela as identifica e tenta repará-las. Ao perceber que falhou, a mãe também percebe que provocou raiva em seu bebê. As falhas “suportáveis” farão o bebê entrar em contato com o não-eu; surge o desejo de destruir quem o fez sofrer e isso o movimentará para a criação.

Nesses primeiros meses de vida, o self do bebê ainda é rudimentar e dependente do *self* da mãe. Portanto, o papel dela nessa etapa é fundamental para o desenvolvimento do “verdadeiro *self*” do sujeito. Se a mãe estiver incapacitada para cuidar do bebê, ausente demais, ou se for até mesmo intrusiva demais, pode desencadear na criança distúrbios cuja gravidade irá variar em função de cada situação. Nos extremos, Winnicott menciona o “falso *self*” e as tendências anti-sociais.

Até certo momento, a preocupação materna primária e a onipotência do bebê são necessárias e fundamentais, sendo a base da relação e do desenvolvimento do bebê. Porém, esse é um estado mental passageiro da mãe “suficientemente boa” e espera-se que, depois de um tempo, essa ligação intensa vá enfraquecendo e a mãe vá gradativamente “quebrando” a onipotência do bebê, se desligando desse estado de identificação total com o filho, criando condições para que ele possa desenvolver seu potencial e vivendo agora um momento de dependência relativa. Pouco a pouco, a mãe vai retomando suas atividades normais, como trabalho e outros compromissos pessoais. E então apresenta objetos vicariantes – dos quais falarei a seguir.

1.2 Objetos e fenômenos transicionais

Winnicott (1951) ressalta a importância, na primeira infância, de uma terceira área de experimentação, a área intermediária entre a realidade externa e interna, que permite suportar as angústias de separação e, então, fazer com que a

criança entre em contato com o mundo. Sendo assim, ela se permite passar do que é subjetivamente concebido ao que é objetivamente percebido. E é através da elaboração do que o autor chamou de objetos e fenômenos transicionais que se dá essa passagem. Esses são constituídos quando há uma ameaça de ruptura na continuidade dos cuidados maternos – necessário para a evolução de todas as crianças. É um espaço paradoxal, sendo um espaço entre a mãe e o bebê ao mesmo tempo de união e separação.

É fundamental destacar que o bebê só poderá suportar a ausência da mãe e preenchê-la com um objeto transicional se, anteriormente, a mãe tiver conferido ao bebê o sentimento de confiança. Assim o objeto transicional representa a possibilidade da volta da mãe sempre que o bebê necessitar, permitindo a ele suportar ficar fora da presença da mãe por um certo tempo.

Portanto, devo ressaltar novamente a importância dada por Winnicott (1975) de uma “maternagem suficientemente boa” para que essa passagem se torne possível e que essa “fusão/ separação” entre o bebê e a mãe seja consolidada.

O objeto transicional é algo concreto, algo que o bebê tem em posse. É a primeira experiência da criança após a relação dual mãe-bebê; na qual experimenta algo que é seu, mas também pertence ao mundo externo. Representa esse elo entre a criança e a mãe num momento de ilusão, em que sustenta a falta da mesma, fazendo com que a criança suporte a desilusão. Tem a função de apaziguar a angústia, tendo um efeito tranquilizante e reconfortante, fazendo a criança dormir tranquilamente. (Winnicott, 1975, pg. 17-21).

Relaciona-se tanto aos objetos internos quanto externos, porém se difere de ambos. Faz a passagem da presença para a ausência da mãe. Representa o eu e o não-eu, denominado pelo autor de “primeira posse não-eu”. Esse objeto não faz parte do corpo do bebê, mesmo que este ainda não o reconheça como pertencente à realidade externa. É a partir daí que o bebê adquire um sentimento de *self*.

Winnicott adverte que não devemos nos fixar no objeto em si, e sim na função que esses fenômenos e objetos transicionais representam na vida psíquica do bebê. Não consiste na coisa em si que o bebê manipula, mas em como ele a utiliza. Esse objeto constitui um símbolo de união do bebê e da mãe, que agora estão separados. Representa o primeiro uso de um símbolo pela criança, assim como a primeira experiência de brincadeira.

Em geral, é algum objeto que tenha sido encontrado e usado pelo bebê e continua sendo importante. O bebê leva para viajar; a mãe permite que fique sujo e até mal-cheiroso – sabendo que, se lavá-lo, introduzirá uma ruptura de continuidade na experiência do bebê. Ruptura que pode destruir o significado e o valor do objeto para ele. É um objeto tranquilizador. E é essa experiência que dá um primeiro toque do que o autor chama de criatividade. O objeto tem que ser encontrado para ser criado e criado para ser encontrado.

Não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. (Winnicott, 1975, pg. 13-15)

Aos poucos, o objeto transicional vai deixando de ser importante, pois a criança vai passando por questões de ansiedade que o substituem. Vai percebendo que não precisa mais do objeto e aprende a lidar com a angústia de outras formas. Caso a criança necessite desse objeto para passar por essa angústia, este deixa de ser um objeto transicional e passa a ser um objeto fetiche. Como afirma o autor: “O objeto transicional pode acabar por se transformar num objeto de fetiche e assim persistir como uma característica da vida sexual adulta”. (Winnicott, 1975, pg. 24)

O objeto transicional é o precursor de todas as subsequentes experiências que irão ocorrer “entre” o eu e o outro, realidade interna e mundo externo. No espaço transicional, os fios da subjetividade e da objetividade se entrelaçam, expressando cada hora um sentimento diferente. É o espaço de jogo entre a criança e o mundo. Dentro do espaço potencial, a comunicação mãe-bebê é dada através do processo de ilusão e desilusão. Esse processo é fundamental para a constituição do psiquismo infantil.

Para o autor, segundo Conti (2015), o brincar criativo está diretamente relacionado com o espaço potencial existente entre a mãe e o bebê no relacionamento de confiança. Se nesse momento da vida humana as condições ambientais são “suficientemente boas”, o crescimento integrado ocorre sem sacrifício da capacidade criativa e na direção do desenvolvimento da capacidade de simbolização (p.56).

A transicionalidade é um termo criado por Winnicott para designar a experiência humana em que o sujeito transita em si mesmo de um modo de ser a outro, de um mundo subjetivado a um mundo objetivo. Ocorre no espaço

potencial entre o bebê e a mãe, a criança e a família, o aluno e o educador, o indivíduo e a sociedade. Trata-se de uma experiência que só pode ser alcançada pela confiança.

Somente em estado de segurança e confiança no ambiente e em si mesma, a criança pode desfrutar do brincar. A criança que se permite brincar dentro de um espaço potencial está caminhando para a organização de um *self*, rumo à unificação. O espaço de fantasia e de ilusão a leva rumo à realidade. Quando a confiança não existe, a capacidade lúdica e de invenção fica empobrecida e restrita.

A criança que está bem, brinca como forma de comunicar-se consigo e com o mundo, tornando-se o brincar a experiência que mais caracteriza a infância. O brincar é, portanto, um meio pelo qual o ser humano se expressa, principalmente as crianças.

Para Winnicott, o brincar é um mediador dialógico e tem a função de fazer o sujeito relacionar-se consigo mesmo e com o outro, e tal função se prolonga desde o nascimento até a vida adulta.

Capítulo II: O brincar e o viver criativo

Embora não seja o foco das reflexões de Winnicott, interessa-nos neste trabalho compreender sua abordagem sobre o brincar, para reconhecer sua importância no contexto das instituições que atendem crianças bem pequenas, como é o caso das creches e pré-escolas.

Seguindo o que foi apresentado anteriormente, de acordo com Winnicott (1975), o brincar acontece dentro do espaço transicional, constituindo-se tanto da realidade interna como da externa e, sendo assim, pertencente a uma área intermediária de experiência.

Já habitando a terceira área de experiência, quando o simbolismo é empregado, a criança pode transitar pelo espaço de ilusão e desilusão, fazendo esse entrelaçamento entre realidade externa e interna. Assim, desde o início, os objetos e fenômenos transicionais são vivenciados como se o bebê estivesse colocando uma coisa no lugar de outra, representando algum objeto parcial. É essa experiência de simbolização, que se torna cada vez mais complexa com o decorrer do desenvolvimento, que estará presente no brincar.

O brincar se inicia nos primeiros meses, na relação mãe-bebê – aquela que possibilita o objeto transicional e possibilita que a criança aceite o mundo objetivo apresentado a ela, mas como se desdobra nos anos seguintes?

Segundo Winnicott (1975), o brincar também estimula o crescimento e como consequência, a saúde – que está conectada à criatividade do sujeito. É no brincar que a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação. É somente por meio da criatividade que o indivíduo descobre o eu (*self*) na possibilidade de transitar entre a realidade externa e interna. Nas palavras do autor:

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.80).

Essa busca do *self* só terá sucesso se o indivíduo exercer a sua criatividade, por isso que o brincar é essencial. Sendo assim, o ser humano consegue estabelecer relações com os objetos de forma mais autêntica e poderá interagir nas relações interpessoais dessa mesma forma. Brincando, ele faz o uso de sua experiência - do imaginário - para então fazer um contato com o real.

Segundo Winnicott (1982), a criança adquire experiência brincando e a brincadeira está altamente relacionada à capacidade criadora da criança que quer dizer vivência. Deste modo, o espaço de fantasia e de ilusão leva rumo à realidade externa. Viver é criar, a criação é básica, e todos devem manifestar o seu impulso criativo. Através do brincar essa manifestação criativa, essa capacidade exploratória inventiva e espontânea é possível. Porém, se o brincar não puder ser exercido com liberdade ou, dito de outro modo, como produção de si, se perde a função criadora. Pensar é criar, e o brincar está estreitamente relacionado a essa criação.

O autor afirma que é através da percepção criativa que o indivíduo é capaz de sentir que a vida é digna de ser vivida e que a submissão a desejos do mundo externo traz um sentido de inutilidade, associando-se ao pensamento de que nada importa, ou ainda, de que não vale à pena viver a vida. Viver criativamente constitui um estado saudável.

Ele menciona que a submissão é uma base doentia para a vida, é uma modelação de fora para dentro, do mundo exterior para o interior e que pode criar um falso *self*, o que acarretaria em um encobrimento do verdadeiro *self*, uma posição defensiva na vida de forma passiva, apoiado em mecanismos de defesa, sem reivindicações e assim, prejudicando a criatividade. Essa submissão pode colocar a criança em uma posição de ser governada por desejos de fora e não pelos seus próprios desejos. Se o contato com a realidade externa se deu pelos caminhos da submissão e não da criatividade, a transicionalidade e o brincar ficarão comprometidos.

Winnicott (1975) discorre sobre a importância da ilusão e de uma certa autonomia tanto na vida infantil como na adulta. Diz que o brincar é uma ilusão e através dele, a criança vai descobrindo o ambiente, o outro, e será levada ao mundo externo. Para ele, a ilusão tem uma função objetiva produtora, é uma dimensão produtiva de algo que não existe. A ilusão é um sonhar que aponta para uma autonomia, para uma singularidade, e junto com a ilusão está presente uma preservação de um elemento amorfo (algo sem forma, não padronizado). Esse ser autônomo, amorfo, sem ser padronizado, modelado, estruturado, está ligado à saúde psíquica. A amorfia, o momento de desorganização, é sempre uma possibilidade frente a uma padronização realizada do mundo externo para o interior da criança. (pg.54-55)

Em 1967, Winnicott escreveu o artigo “A localização da experiência cultural”, em que voltou a afirmar que a brincadeira se torna essencial no desenvolvimento psíquico do bebê; e mostrou a evolução do espaço transicional, inicialmente ocupado por um objeto concreto, para um espaço potencial simbólico. Esse espaço será o lugar do jogo, do sonho e da fantasia.

O lugar no qual o objeto transicional é produzido, e que deve permanecer sempre potencial para que nele sejam produzidos objetos transicionais, que permitam à criança suportar a falta materna (WINNICOTT, 2007, p.53-54).

A partir dessa abordagem de Winnicott sobre o brincar, é possível identificar sua importância no que diz respeito aos espaços por onde as crianças circulam. É de grande relevância tomar o brincar como dispositivo de análise para pensar os processos de singularização dele derivados.

Nas instituições de Educação Infantil, o professor pode instaurar e sustentar a confiança básica da criança em si e no mundo e fornecer elementos culturais para o enriquecimento de seus processos criativos e inventivos. Para tal, ele precisa reconhecer a potência do brincar.

Winnicott não se dedicou a analisar o brincar neste contexto, mas outros autores sim, a partir de pressupostos teóricos diferentes, mas que podem ser colocados em diálogo.

Se considerarmos que a criatividade está na base da saúde do ser humano, a criança que brinca faz uso da sua experiência, do imaginário, para então fazer um traço com o real, o que impulsiona sua criatividade e saúde psíquica.

São vários os autores que vêm se dedicando a analisar o lugar do brincar no contexto escolar, principalmente nas instituições de Educação Infantil, como creches e pré-escolas. Vygotsky e Brougère são importantes para esta análise.

2.1– Contribuições de Vygotsky

A fundamentação teórica de vários pesquisadores do campo da Educação Infantil parte dos estudos de Lev Semionovich Vygotsky, nascido em 1896, na cidade de Orsha, na extinta União Soviética.

Vygotsky cresceu em um ambiente de profunda estimulação intelectual, interessando-se desde cedo pelo estudo e pela leitura. Formou-se em direito em

1917. Mais tarde, buscando compreender o funcionamento psicológico do homem, estudou Medicina. Sua produção acadêmica e suas atividades profissionais são marcadas por uma forte dinamicidade, tendo pesquisas e publicações nas áreas de psicologia, filosofia, pedagogia, arte e literatura. Morreu, precocemente, em 1934, com 37 anos.

Para este autor, é na brincadeira que a zona de desenvolvimento e aprendizagem se concretiza. As brincadeiras alargam as possibilidades. Essa atividade é inerente às crianças e, quando brincam, elas revelam seu mundo interior. Toda brincadeira tem regra, mesmo as simbólicas. É na brincadeira e nas interações que o aprendizado acontece. Sendo assim, é no período pré-escolar que temos a brincadeira como atividade orientadora do desenvolvimento infantil.

De acordo com Vygotsky (2008), o brincar representa uma das dimensões de interação mais frequentes na educação de crianças pequenas, pois é uma atividade de alta prioridade para elas. É, em certo sentido, a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar. No brincar, a criança se comporta de maneira mais avançada do que na sua vida cotidiana e exerce papéis e ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para ele:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984 p. 122).

A zona de desenvolvimento proximal consiste na diferença entre o desenvolvimento real, o que a criança já dá conta, e o desenvolvimento potencial, o que ela consegue executar com ajuda de alguém mais experiente. Sendo assim, ele considera importante a interação entre crianças que sabem coisas diferentes e de idades distintas.

O interessante deste conceito é que permite olhar a criança como um todo. A brincadeira permite a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança está inserida em um contexto de regras que toda situação imaginária oferece. Ou seja, quando a criança está representando o papel da mãe, ela obedece

às regras do comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto originam-se das regras.

O autor defende dois impulsos básicos na conduta humana que diz ser produto da relação: o reprodutor – baseado na memória-, e o criador – criando novas imagens e ações, a partir da fantasia e imaginação. Ele afirma que esse processo de criação do ser humano é a possibilidade de combinar o antigo com o novo. Sendo assim, ele assegura que toda criação é influenciada pela história, pelo ambiente e que a imaginação está diretamente ligada com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo.

Vygotsky (1991) afirma que a criança que brinca ensaia, no campo lúdico, comportamentos para os quais não está preparada na vida real e que antecipam situações futuras. Através da brincadeira, as crianças podem realizar seus desejos, vivenciar outros personagens e relacionar-se com o mundo dessa forma. Para ele, o processo de imaginação é um dos aspectos constitutivos do brincar e tem importância fundamental na formação dos sujeitos. Ele enfatiza que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (1984, p.124).

Para ele, a imaginação é a matéria-prima do processo de criação da criança, podendo produzir o novo, recombinao elementos da realidade. Não separa a imaginação e realidade. Ele afirma que, com o passar do tempo, a brincadeira possibilitará que a criança comece a operar com significados separados dos objetos concretos, como por exemplo: uma criança que usa uma régua em substituição ao pente. Pois, quando age com um objeto como se fosse outro, a criança separa do objeto real o significado. Nas palavras do autor:

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não, das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos (VYGOTSKY, 1984 p. 115).

Nos jogos de faz-de-conta, a criança destaca os objetos de seu significado e função presentes, atuando com eles como se fossem outros, através do plano imaginário. Cria, assim, novas interpretações e significações para os objetos.

Porém, o brincar de faz-de-conta não é uma atividade ausente de regras. Elas existem e são criadas e partilhadas pelos próprios participantes.

2.2 Contribuições de Brougère

Gilles Brougère é um teórico francês graduado em Filosofia, professor em Ciências da Educação na Universidade Paris 13, responsável pela área Ciências do Jogo e realiza pesquisas sobre o brinquedo e sobre as relações entre ludicidade e educação. Ele afirma que:

A brincadeira é uma atividade que se distingue das outras no sentido de que não deve ser considerada no modo literal. Nela se faz de conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado (BROUGÈRE, apud Almeida, 2012, pg. 34).

Mas, para esse autor, a brincadeira brincar é uma aprendizagem social. E é a partir dela que a criança se apropria do mundo. É brincando que a criança recria o que entende do mundo e o transforma em cultura lúdica, que é produzida pelos indivíduos que dela participam.

A brincadeira não é somente uma reprodução de vivências, mas é também um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança, na qual ela se reconhece como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural. É uma forma de ação social que produz uma cultura infantil, que é por sua vez produzida por uma cultura mais ampla. Cada sociedade ordenada por sua cultura oferece historicamente diferentes modos de compreender a criança e conceber a infância.

As crianças não nascem sabendo brincar: é na relação com os outros que elas vão constituindo esse entendimento. Brincando com os outros, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e referências culturais que formam a cultura lúdica infantil. Todo contexto que envolve a criança influi na formação da sua cultura lúdica, da qual ela não é somente um receptor, mas um agente na medida em que a modifica e é modificada pelo todo social.

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.(...) É composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana. (...)A cultura lúdica não está isolada da cultura geral, ela se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo (BROUGÈRE, 1998, pg.24).

A criança constrói sua cultura lúdica brincando com os outros e participando de atividades lúdicas, assim, ela constrói um repertório de brincadeiras e de referências culturais que a compõem. A cultura lúdica é um conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas. Para o autor, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, pg. 26-28).

Desde pequenas, as crianças estabelecem formas de interação com os mais velhos, que constituem formas essenciais da aprendizagem do brincar. No início da vida, os adultos interpretam certos comportamentos do bebê como brincadeira e interagem com ele a partir dessa significação. Então, a criança vai se apropriando dessa forma de ação social e do acervo cultural de brincadeiras constituídas no seu contexto cultural. As brincadeiras com crianças e bebês os fazem se apropriar dessa atividade e permitem iniciar e participar de brincadeiras com outras pessoas em outros contextos.

As brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico de uma cultura, traduzindo valores, costumes, aprendizagens e formas de pensamento. É por meio das interações que a criança começa a entender o brincar como uma forma de linguagem.

É necessário a existência do social, de cultura, para haver jogo. Cada lugar usa o objeto de acordo com a sua cultura. O autor afirma que não existe na criança uma brincadeira natural e que a brincadeira é um processo de relações, de cultura.

Brincar é cultural, é aprendido, é diferente em cada lugar, mas a essência é a mesma. As brincadeiras traduzem valores, costumes, forma de pensamentos e aprendizagem. Pela brincadeira, a criança mostra-se como membro de uma sociedade que possui características e valores próprios, dos quais ela se apropria, mas também sobre os quais ela exerce influência. A criança usa elementos da cultura, mas dá significações individualizadas de acordo com suas experiências.

De acordo com o autor, o que se define como brincar supõe “um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas”, próprio a cada época histórica e a cada grupo cultural. Assim, cada cultura definirá o conjunto de atividades que compreenderá como brincadeira. Sendo assim, a noção de interpretação é fundamental na definição do que é ou não considerado lúdico. (BROUGÈRE, 2011).

Brougère (1998) chama a atenção para o quanto os objetos, em especial os brinquedos, conduzem as brincadeiras. Por meio destes, a criança entra em contato com uma representação da sociedade dirigida a ela e que propõe um olhar sobre o mundo.

A escolha dos brinquedos é de grande importância para que os interesses e necessidades das crianças sejam respeitados. A criança é protagonista de suas ações. É necessário que o educador tenha um olhar sensível para os alunos e, assim, possa construir junto a eles a sua cultura lúdica. A participação das crianças na escolha dos objetos é de extrema importância para que possam de fato entrar no processo imaginário e torná-los referências em sua cultura lúdica.

As crianças brincam com o que têm na cabeça e nas mãos. Brougère alerta para o fato de que, quando a criança não tem poder de decidir sobre a brincadeira, esta não existe, e sim, uma atividade planejada pelo professor, com fins didáticos, em forma de jogo. A brincadeira destituída de suas principais características (liberdade de tomada de decisão, entrada em situação imaginária, prazer, privilégio do processo em relação ao produto final, regras acordadas entre os que brincam) não pode ser considerada como tal.

Como as contribuições de Winnicott, Vygotsky e Brougère podem inspirar a mediação do professor de Educação Infantil?

Capítulo III: O brincar na educação infantil

Através da brincadeira, a criança é possibilitada a fazer uma leitura pessoal e particular do seu mundo, traduzindo em tramas, personagens e encenações. Maria Fernanda Nunes (2006) - possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO - destaca alguns aspectos a serem considerados tanto na elaboração quanto na avaliação de propostas pedagógicas:

O ato de brincar e as brincadeiras representam para muitos autores a possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio deles a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que a rodeia. Assim, as instituições voltadas para a criança devem levar em conta a maneira como a criança brinca, suas preferências, pois estas indicam uma produção de sentido e ações. Neste contexto, é fundamental reconhecer as diferenças e as especificidades das crianças, a importância da disposição do lugar e do material, bem como a atitude dos profissionais que lidam com esse acervo (NUNES, 2006, p.5).

Angela Meyer Borba, doutora em Educação pela UFF, aprofundou-se nessas referências e aponta que a ação de brincar é função essencial para o desenvolvimento infantil, fazendo parte da condição humana, abrindo para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Brincar é uma linguagem importante que as crianças utilizam para compreender e fazer parte do mundo. É brincando que a criança elabora suas questões, aprende e cresce. É onde o movimento, a oralidade e a imaginação se encontram.

Por meio do faz de conta, as crianças exercitam sua imaginação e criam personagens, descolando-se da realidade imediata e transitando por outros lugares e tempos. Elas realizam ações e interações e inventam coisas com ajuda de gestos, expressões e palavras, tornando-se autoras de suas histórias.

Muitos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ocorrem e são provocados pelas atividades lúdicas. No brincar, as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Afirmando-se assim, como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Borba (2006) sublinha que se o brincar não é inato, como afirma Brougère, é nas interações que a criança estabelece com outros sujeitos e com os significados culturais do seu meio - com sua mãe, avó, pai, avô, irmão, professor, amigo – que ela aprende a brincar.

Com o tempo, as crianças crescem e ampliam suas formas de brincar e abrem novas janelas para a experiência lúdica, interessando-se e entendendo cada vez mais os jogos com regras e construindo novos conhecimentos.

Ao brincar, a criança busca saídas para situações que em ambientes reais encontraria dificuldades. A brincadeira torna-se um espaço de flexibilidade, inovação e criação, proporcionando interação, liberdade, autonomia, indeterminação, construção da identidade e da alteridade, além de contribuir para o aumento da autoestima e para a construção da subjetividade. Essa atividade pode congrega múltiplas linguagens, inclusive as artísticas.

O brincar supõe atenção e concentração. Atenção, no sentido de que envolve diversos aspectos inter-relacionados, e concentração, no sentido de que requer um foco, mesmo que fugidio, para motivar as brincadeiras. É uma atividade em que a criança aprende com o adulto ou com parceiros mais experientes; que se desenvolve, tornando-se cada vez mais complexa e que ocupa lugar central no processo de constituição cultural da criança pequena.

Nesse sentido, o professor de Educação Infantil tem papel central. Ele pode e deve ser um incentivador. Ao compartilhar sua cultura lúdica com a criança, ambos ampliam suas experiências. Essa compreensão abre outras possibilidades de atuação diante da brincadeira na Educação Infantil.

3.1 O professor e o brincar

Brincar é coisa séria e merece ser considerada como aspecto fundamental na Educação Infantil e na prática diária com crianças, como forma particular da criança aprender e como recurso para o ensino. Brincar na escola é uma atividade que permite aprender sobre si, o outro e o mundo.

Como já foi citado nos capítulos anteriores, vimos que o brincar tem grande importância no desenvolvimento infantil. Mas, apesar de muito se falar sobre essa importância, será que a brincadeira tem destaque no cotidiano das instituições de Educação Infantil? Será que temos conseguido incorporá-la como

experiência de cultura nas nossas práticas pedagógicas? Ou o brincar tem se restringido a uma atividade de menor valor?

Fazendo um paralelo com o capítulo I, entendemos que a transicionalidade ocorre no espaço potencial entre o aluno e o professor, no qual a experiência só poderá ser alcançada através da confiança. Quando ela não existe, a capacidade lúdica e de invenção fica empobrecida e restrita. Sendo assim, é função daqueles que se encarregam de uma criança, oferecer elementos para o enriquecimento de suas brincadeiras e de sua vida cultural. Winnicott alerta que:

... existe para muitos pobreza de brincadeiras e da vida cultural porque, embora encontrem lugar para a erudição, houve um relativo fracasso por parte daqueles que, fazendo parte do mundo da criança, falharam em fornecer a ela elementos culturais nas fases apropriadas do desenvolvimento da personalidade (WINNICOTT, 1975, p. 151-52).

O professor instaura e sustenta a confiança básica da criança em si e no mundo. E fornece elementos culturais para o desenvolvimento de seus processos criativos e inventivos. Tendo uma atitude atenta e responsiva para que a criança não se sinta impedida de brincar ou negligenciada, ele estará sustentando-a emocionalmente por sua presença viva e compreensiva.

A ludicidade é excelente facilitador das atividades dirigidas e educativas, como também das atividades exploratórias livres da criança. Com brinquedos e jogos, estimulamos a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança dos alunos. Uma das funções do brincar na escola é mediar o aprendizado de algum conhecimento específico.

Com função pedagógica, o lúdico pode ser utilizado como recurso para a criança aprender a resolver problemas, quando tiver alguma dificuldade de aprendizado. Nesse caso, o professor, ao perceber uma dificuldade na apropriação de um conhecimento, pode planejar uma brincadeira em que o conhecimento é tratado em um contexto lúdico (BARBATO, 2015, pg. 97).

Encorajar o brincar como um meio de aprendizagem e manter a motivação e o interesse dessa maneira são ótimas estratégias para o ensino na Educação Infantil, devido à sua relevância para as crianças.

Porém, o uso exclusivo do jogo dirigido, como artifício pedagógico, limita as possibilidades criativas e espontâneas da criança. Pois, como já foi dito nos

capítulos anteriores, o brincar livre é fundamental para a construção do mundo interno da criança.

Entretanto, o brincar livre não significa um brincar sem a mediação de um adulto cuidador.

Observar a brincadeira, ensinar a brincar e brincar junto são possibilidades de atuar com as crianças, promovendo o desenvolvimento de sua atividade e auxiliando-as a realizar as inúmeras transições, desde as mais simples ações de faz de conta à assunção de papéis e construção de enredos mais elaborados (CRUZ, 2015, p.86).

É importante que o adulto permita a autonomia e a espontaneidade da criança, sem deixar de estar por perto e de cuidar da brincadeira. Conflitos também acontecem nesses momentos e é importante que o adulto esteja presente para intervir, mediar e estabelecer regras; para que as crianças possam realizar suas decisões e escolhas.

O professor pode, através da brincadeira, ir com o objetivo definido de mediar o desenvolvimento da criança, atribuindo sentido às suas ações, oferecendo modelos de novas ações, proporcionando o desenvolvimento do enredo da brincadeira. Com essas intervenções, ele vai observando as transformações nos modos de brincar das crianças.

Outro fator relevante para a criação de um ambiente favorável às brincadeiras, no cotidiano escolar, é a organização dos tempos e espaços e a escolha dos materiais. Os objetos precisam estar disponíveis de tal forma que as crianças possam alcançá-los com facilidade e devem cativá-las e convidá-las a fantasiar.

Para que essa organização do ambiente e escolha dos objetos seja plausível, devemos observar as crianças brincando, para, assim, reunirmos informações que nos ajudem a organizar esses espaços e tempos escolares, de modo a ampliar e enriquecer as brincadeiras (BORBA, 2006, p. 53).

A partir de uma relação de olhar, fica mais fácil para o professor saber quais são os materiais, as estratégias e os brinquedos mais interessantes para as crianças.

Guimarães (2006) destaca a importância de darmos voz e visibilidade às crianças. Construir um cotidiano dos adultos com as crianças, ou seja, agir em um plano dialógico, no qual tanto o adulto quanto a criança fazem parte da

estruturação dos fazeres. A criança é assim considerada como sujeito social, com ideias e movimentos que contribuem na organização da vida coletiva. Dar valor para a potência inventiva da criança é fazê-la sentir-se parte do cotidiano, e não só receptora. A criança constitui-se na interação com o outro. O adulto deve trabalhar com a criança e não para a criança.

Além disso, as diversas formas de expressão artística enriquecem o brincar:

Estaremos potencializando a brincadeira como experiência de cultura quando: alimentamos a imaginação das crianças por meio de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura, o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema etc.; possibilitamos às crianças a apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo; aguçamos a sua observação sobre a realidade natural e social; resgatamos as brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que pertencem as crianças. (BORBA, 2009, pg. 52)

Sendo assim, é importante que a escola favoreça a ampliação de experiências das crianças, pois vendo, ouvindo e experimentando diferentes sensações, a criança tende a aprender mais. Quanto mais elementos de diferentes experiências nós oferecemos para as crianças, mais produtiva ela será.

3.2 Materiais não-estruturados

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

Manoel de Barros

Durante esses anos de prática na Educação Infantil, algo me chamou a atenção - o fato de as crianças preferirem brincar com materiais não-estruturados do que com aqueles jogos de construção industrializados e montados e/ou comprados. A brincadeira com esse tipo de material é muito aproveitada e solicitada pelos meus alunos. Percebi que as crianças sentem-se atraídas pelo prazer de mexer, revirar, empilhar, derrubar, esconder, inventar...

As imagens a seguir mostram cenas de um jogo simbólico que girou em torno da sucata. Os materiais disponibilizados possibilitaram que as crianças transformassem os objetos e os espaços, oportunizando uma experiência nova e enriquecedora a cada brincadeira, dando asas à imaginação e criando um enredo com o uso dos materiais não-estruturados.





Dessa interação, deu-se o seguinte diálogo:

Sofia: - Olivia, seu último remédio. Você tem que tomar!

Olivia: - Tá bom.

Maria: - Eu vou te passar esse remédio aqui. Eu só dei esse remédio pra você. É de morango e de todos os sabores. Pra quem tá doente.

Olivia: - Vou guardar na minha caixinha de remédios. Mais tarde eu tomo. Boa noite. (e deitou pra dormir).

Sofia: - Isabela, você é médica. Vem!

Pedro: - Eu preciso, eu tô dodoi. Eu preciso enfaixar o braço.

Olivia: - Vem aqui. Vou te botar o gesso. E leva esse remédio pra casa! Vai te melhorar.

Pedro: - Eu tava no shopping na academia, ai uma bruxa me jogou um feitiço e eu caí no chão.

Olivia: - Esse daqui vai te fazer bem!

Diferente do brinquedo convencional, esses materiais trazem um desafio de criar, de inventar e a criança vivencia um ambiente que convida a investigar, a pesquisar, a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele.

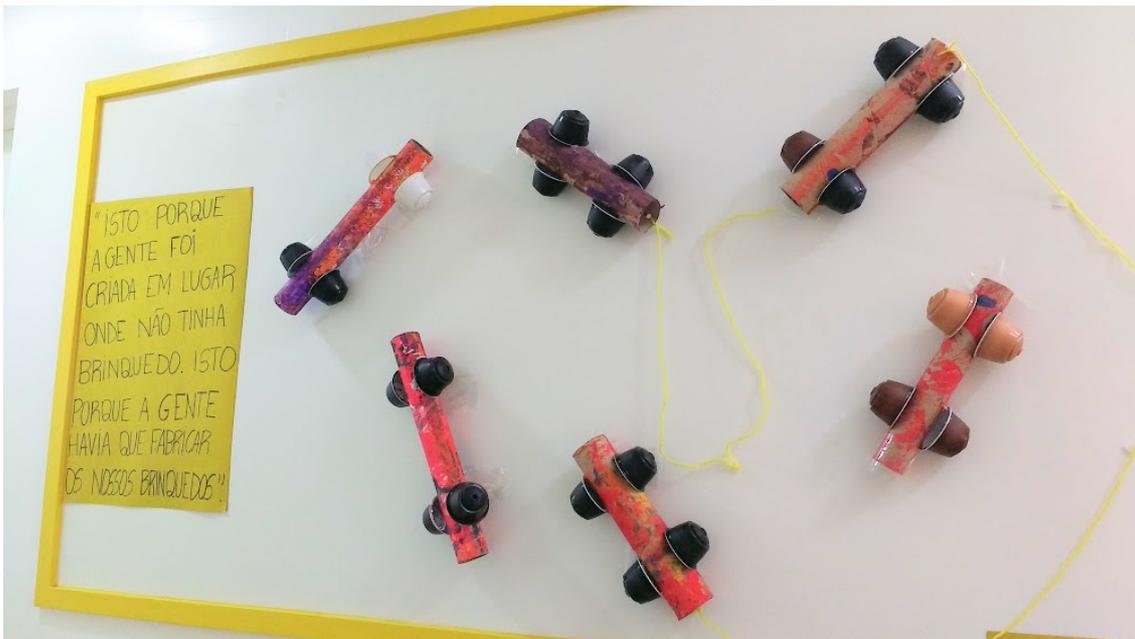
Como vimos no início do segundo capítulo, a valorização do brincar vem a ser importante estratégia para impulsionar a criatividade e a saúde psíquica do ser humano. Winnicott diz que quando o simbolismo é empregado, a criança pode transitar pelo espaço de ilusão e desilusão, fazendo esse entrelaçamento entre realidade externa e interna, e assim, poderá produzir experiências culturais e artísticas.

Ostetto (2007) reflete sobre os desafios que o professor enfrenta e ressalta a importância de experimentar outros elementos para os quais não se espera uma única resposta, para os quais podemos pesquisar, mergulhar no desconhecido e experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, e assim, integrar o fazer artístico. O caminho da arte, que envolve a fantasia, a imaginação, a sensibilidade, experimentação e criação. Trabalhar a arte para contribuir para o enriquecimento do repertório das crianças.

A criança é uma tempestade de ideias, simbolismos, criatividade e emoção. E as artes as possibilitam de exercer seu potencial imaginativo e criativo diante de alguns recursos simples. Nas atividades artísticas, as crianças se conectam com seus sentimentos, dando forma à imaginação. (OSTETTO, 2007, p. 3-4).

O brincar com materiais não estruturados possibilita o desenvolvimento da inteligência e a oportunidade da criança explorar suas habilidades criativas e que têm relação com aprendizagens já consolidadas.

Cabe ressaltar a importância do papel de interlocutor que o professor possui, como atuante na zona de desenvolvimento proximal, na qual ele é o adulto capaz de propiciar experiências artísticas que ampliarão o repertório das crianças. O professor deve estar por perto da criança durante suas produções, sem ser evasivo, mas fazendo o papel de interlocutor do processo de aprendizagem, criando situações favoráveis e desafiando-o para que ela ocorra. São em situações como essas, em que a criança está produzindo, mas precisa de uma mediação para avançar em sua produção até que consiga realiza-la sozinha, que o professor atua.



Esse foi um trabalho feito com sucata, na qual cada criança fabricou seu carrinho, inspirada na poesia do Manoel de Barros – “Sobre sucatas”. A mesma poesia que inspirou a criação desse sub-capítulo.

Rubem Alves também nos faz refletir em uma de suas crônicas:

Um carrinho, construído com imaginação e objetos imprestáveis. Fosse um carrinho comprado em loja e eu nada pensaria. Seria como o meu lápis, o meu grampeador, a minha lâmpada, a minha cadeira. Mas basta olhar para o carrinho para eu ver o menino que o fez, menino que nunca vi, menino que sempre morou em mim. Fico até poeta. (Alves, 1994, pg. 79)

Os brinquedos e objetos escolhidos para compor um acervo são fundamentais no desenvolvimento do faz de conta. Mas para que isso seja possível, nós – professores – precisamos reconquistar nosso poder imaginativo, reacender a gana de sonhar, inventar, jogar e fantasiar. Pois, como afirma a autora:

Resulta que, se não recuperarmos nossa dimensão inventiva e descobridora, dificilmente, poderemos oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto, no jogo metafórico que engendra os universos infantis. Para seguirmos alimentando processos criativos e criadores, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar. (OSTETTO, 2011, p.12)

Se o professor pretende e deseja garantir a criação e a expressão das crianças, ele precisa conectar-se com seu próprio poder imaginativo, pois ele é um mediador privilegiado nesse processo.

Nessa perspectiva, se torna necessário que o professor experimente para reencontrar suas linguagens. Ele não pode ser apenas um espectador diante das realizações e produções da criança. Ele precisa participar deste processo, ser o interlocutor que desenvolve seu trabalho pedagógico para propiciar um repertório cultural a essa criança.

Ostetto (2011) enfatiza que:

O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo. (2011, pg. 12)

Desta maneira, faz-se necessário a experimentação de situações artísticas vivenciadas pelo professor para que ele possa ter um repertório cultural a oferecer a criança. E não só isso, para que compreenda o que é ser criança, e resgatar a criança que foi um dia. Ele precisa compreender a vontade inquietante de criar, de extravasar e de expressar, que não suporta ser repreendida por modelos, para saber que, quando isso ocorre, acaba por ser adormecida, tornando-se limitada e vazia.

Para Alves (2016), a brincadeira deve ser um desafio para quem se aventura. Ele defende o brincar criativo com o uso de material não-estruturado:

No meu tempo, parte da alegria de brincar estava na alegria de construir o brinquedo. Fiz caminhõezinhos, carros de rolimã, caleidoscópios, periscópios, aviões, canhões de bambu, corrupios, arcos e flechas, cataventos, instrumentos musicais, um telégrafo, telefones, um projetor de cinema com caixa de sapato e lente feita com lâmpada cheia d'água, pernas de pau, balanços, gangorras, matracas de caixas de fósforo, papagaios, artefatos detonadores de cabeças de pau de fósforo, estilingues. (...) Fiquei com vontade de fazer um sinuquinha. Naquele tempo não havia para se comprar. Mesmo que houvesse não adiantava: a gente era pobre. Como tudo o que vale a pena nesse mundo, a fabricação começava com um ato intelectual: pensamento: quem deseja pensa. O pensamento nasce no desejo. Era preciso, antes de construir o sinuquinha de verdade, construir o sinuquinha de mentira, na cabeça. Essa é a função da imaginação (ALVES, “É brincando que se aprende”)

Quando oferecemos objetos não-estruturados como: sucata, pinos coloridos, tecidos, pequenas peças de montar, almofadas e etc., abrimos espaço para um jogo simbólico de caráter fortemente criativo e fantasioso, possibilitando brincadeiras ricas em significados, sentidos e aprendizagens. Para Alves:

É brincando que a gente se educa e aprende. Cada professor deve ser um ‘magister ludi’, como no livro do Hermann Hesse. Alguns, ao ouvir isso, me acusam de querer tornar a educação uma coisa fácil. Essas são pessoas que nunca brincaram e não sabem o que é o brinquedo. Quem brinca sabe que a alegria se encontra precisamente no desafio e na dificuldade. Letras, palavras, números, formas, bichos, plantas, objetos (ah! o fascínio dos objetos!), estrelas, rios, mares, máquinas, ferramentas, comidas, músicas - todos são desafios que olham para nós e nos dizem: ‘Veja se você pode comigo!’. Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido o aluno, não há quem o segure. (ALVES – “É brincando que se aprende”)

É importante que seja pensado um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que compreenda o pedagógico como cultural, onde múltiplas relações possam ser estabelecidas. Se a criança alcança o brincar como conquista emocional importante, permanecerá nessa mesma área intermediária entre o mundo subjetivo e objetivo na vida adulta, produzindo experiências culturais e contribuindo com a sociedade em que vive. O brincar amplia a educação para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Para finalizar, quero citar um poeta que muito admiro e que, com belas palavras, diz o que este trabalho se propõe a mostrar:

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” Manoel de Barros

Considerações finais

“Meu quintal é maior do que o mundo.”

Manoel de Barros

O trabalho partiu da psicanálise de Winnicott para compreender todas as questões iniciais do desenvolvimento do bebê, ligadas à sua relação com a figura materna, até chegar na função criadora do brincar. Essa visão sobre o existir humano revela que o atendimento às necessidades emocionais dos primeiros anos de vida precisa ser compreendida como fundante da identidade, da simbolização, da capacidade de brincar, da experiência cultural e do viver criativo.

Em seguida, debrucei-me sobre a importância dada ao brincar por Winnicott, mas senti a necessidade de conhecer outros autores que se preocuparam em analisar o brincar no contexto escolar, para poder compreender que condições objetivas a Educação Infantil pode oferecer para que as crianças se desenvolvam como seres culturais e simbólicos. Vygotsky, que tem importantes contribuições para o desenvolvimento humano e a educação e Brougère, que estuda a brincadeira como processo de cultura, me ajudaram a refletir sobre o papel do professor.

Ao longo deste trabalho, vimos que na Educação Infantil, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças têm estreita relação com a riqueza das experiências que lhes são proporcionadas pelos professores. Na prática pedagógica, nessa etapa, ganham destaque os investimentos feitos na atividade lúdica de modo geral e nas brincadeiras com e entre as crianças. É importante refletir sobre a concepção de brincadeira que defendemos, e as possíveis contribuições materiais e espaciais que podemos oferecer às crianças, no intuito de garantir o tempo-espaço, para que o brincar seja de qualidade. A partir de minha própria experiência, senti a necessidade de compartilhar as possibilidades que objetos estruturados e não-estruturados têm de enriquecer o universo infantil e a ludicidade.

É importante que o professor não apenas promova as condições para a emergência da brincadeira entre as crianças, como observe, acompanhe e avalie as relações que se estabelecem entre elas nessas atividades lúdicas. Notar os temas mais recorrentes nessas brincadeiras, a maneira como cada criança brinca,

permitem aferir sobre a maneira como elas elaboram o mundo e a si próprias. E com essa observação densa, será mais fácil identificar os momentos nos quais deve intervir e participar das brincadeiras, orientando, conduzindo ou simplesmente aderindo às propostas das crianças.

É nossa tarefa pensar sobre o tempo que destinamos à brincadeira na escola. É papel do professor proporcionar e organizar um espaço para as atividades e disponibilizar recursos. Além disso, ele deve mediar as relações e instigar as crianças na busca de conhecimento. Devemos pensar em um espaço como convite à ação, à imaginação e à narratividade, tendo em vista a escola como um espaço de criatividade e empoderamento.

Também se faz necessário a apropriação da linguagem lúdica pelo professor da Educação Infantil. Se ele próprio não vivenciar essas experiências, não experimentar e buscar a criança que já foi um dia, dificilmente conseguirá criar situações que favoreçam a ampliação do repertório das crianças.

Ao fim desse mergulho, que esse estudo possa contribuir para um olhar mais atento para o brincar, que amplia não só a experiência das crianças, mas também enriquece a vida do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. Lucila. Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas, SP: ARS Poética Editora LTDA, 1994

ALVES, Rubem. É brincando que se aprende. Revista Pré-Univesp. Nº. 59. Gênero. Julho, 2016

BORBA, Ângela M. A brincadeira como experiência de cultura. In: O Cotidiano na Educação Infantil. nº 23 do Programa Salto para o Futuro, da TVE-Brasil, nov/2006.
(<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2006/cei/index.htm>)

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.24, n.2, July 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANÇA D. Camila. PENNA, Luna. O uso de objetos estruturados e não estruturados na construção do jogo simbólico. Escola da Vila, São Paulo, Janeiro 2016.

GUIMARÃES. O, Daniela. Educação Infantil: Espaços e Experiências. In: O Cotidiano na Educação Infantil. nº 23 do Programa Salto para o Futuro, da TVE-Brasil, nov/2006.
(<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2006/cei/index.htm>)

LABRIMP - USP. Reflexões sobre o brinquedo e a brincadeira na educação infantil através de diálogos com Gilles Brougère. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=4>. Último acesso em fev.2016.

MOURA. J.T, Maria. A Brincadeira como encontro de todas as artes. In: O Cotidiano na Educação Infantil. nº 23 do Programa Salto para o Futuro, da TVE-Brasil, nov/2006.
(<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2006/cei/index.htm>)

NUNES, M.F. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: O Cotidiano na Educação Infantil. nº 23 do Programa Salto para o Futuro, da TVE-Brasil, nov/2006.
(<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2006/cei/index.htm>)

OSTETTO, E. Luciana. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Cadernos de Formação da UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

REZNIK, Renata. O encontro do paciente e do terapeuta na transicionalidade: um estudo sobre o brincar na terapia infantil. PUC, Rio de Janeiro, 2013.

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

SILVA. H. N, Daniele, ABREU. D. S, Fabrício (orgs.). Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.

VYGOTSKY, L.S., A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. A. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Gestão de Iniciativas Sociais (GIS), Rio de Janeiro, Vol.11 p.23-36, 2008.

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

WINNICOTT, D. W. A criança e seu Mundo. Rio de Janeiro: LTC, 1982.