

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO HUMANO, BRINCADEIRA,
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DE
VIGOTSKI E WINNICOTT**

FERNANDA MARCELO BRANDOLISE

**PIRACICABA, SP
2018**

**DESENVOLVIMENTO HUMANO, BRINCADEIRA,
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DE
VIGOTSKI E WINNICOTT**

FERNANDA MARCELO BRANDOLISE

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência para obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**ORIENTADORA: PROF^a. DRA. GLAUCIA
ULIANA PINTO**

**PIRACICABA, SP
2018**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Glaucia Uliana Pinto – Orientadora

Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências Humanas

Dr.^a Clícia Assumpção Martarello de Conti

Clínica Psicanalítica

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Bacellar Monteiro

Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências Humanas

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES – Brasil”.

**Dedico este trabalho especialmente ao
meu grandioso e bom pai.**

AGRADECIMENTOS

À Dra. Glaucia Uliana Pinto, pela orientação deste trabalho, pela amizade construída ao longo deste processo e principalmente pela sua generosidade e paciência nos diálogos e ensinamentos.

As queridas professoras Clícia Conti, Maria Inês Bacellar e Maria Nazaré Cruz pelas ricas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

A todos os maravilhosos professores da UNIMEP que participaram deste trajeto de estudo tão intenso e rico.

Aos funcionários da UNIMEP que sempre ajudaram pelos corredores da Universidade, especialmente às queridas funcionárias Elaine (PPGE) e às meninas da biblioteca, principalmente Sara, sempre muito gentil em seus atendimentos.

Aos meus amados pais, Zezinho e Gracinha, que primeiramente me deram o dom da vida, pelo amor incondicional e pelos esforços que sempre fizeram para que meus sonhos fossem realizados e também a Deus, o Criador.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos muitos momentos de apoio, longas conversas, ricas trocas de experiências e dicas de estudo.

Às minhas lindas irmãs Flávia e Renata e também ao meu irmão Léo, pessoas queridas que sempre estiveram ao meu lado, reforçando em inúmeras conversas, minha capacidade de realizar este estudo, ombros nos quais muitas vezes fui socorrida.

À querida e fiel amiga Lilian Foresto, que carinhosamente me fez conhecer Winnicott, antes mesmo do ingresso no curso da Pedagogia e que ainda continua fazendo parte dessa história na vida da pesquisadora que me tornei.

As amigas pedagogas Erika Rovina (kika) e Letícia Arbex (Lele) por permanecerem presentes em minha vida, pelas conversas repletas de amor e incentivo.

À minha prima Samara, pelas orações, amizade, companheirismo e pelo abrigo em seu coração que me foi dado sempre que necessitei.

Às minhas queridas psicólogas, Cintia Bertollucci e Paula B. Cuter, pela escuta e pelo comprometimento que ambas nutrem em favor do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Resumo: Sabendo que as instituições educacionais têm assumido cada vez mais cedo parte considerável dos cuidados da criança como responsabilidade, percebe-se a importância de estudos que auxiliem os educadores a compreenderem os processos de desenvolvimento da primeira infância para aprimorar e desenvolver práticas pedagógicas que os ajudem nesta tarefa. Partindo do pressuposto que a constituição humana se dá pela interação eu-outro e delimitando o estudo aqui pretendido, o presente trabalho, de cunho teórico, toma como objeto de estudo duas vertentes distintas: a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria do Amadurecimento Emocional Humano de Winnicott, com o objetivo de explicitar suas concepções de desenvolvimento e mais especificamente focalizar o papel do brincar nesse processo, destacando o papel do outro para que essa atividade se construa na infância. Tanto Winnicott como Vigotski destacam essa atividade como central para o desenvolvimento, questão que ainda necessita ser mais bem compreendida pelos educadores. Para isso, o trabalho argumenta sobre os modos de pensar o brincar que, para Winnicott, não está dentro nem fora do indivíduo, mas na terceira área chamada de experiência cultural, através do espaço potencial promovido por ela. Assim, o brincar é possível e estabelecido por um ambiente provedor das necessidades infantis e a criança que brinca alimenta sua capacidade de ser criativa. Para Vigotski, o brincar é uma atividade impulsionadora da zona de desenvolvimento imediato. O autor reconhece o papel central que ela desempenha na formação dos sujeitos destacando também o papel da imaginação e da criação. É a partir delas que os autores afirmam que alguns aspectos psicológicos são constituídos e se desenvolvem. Conclui-se que, embora de bases epistemológicas distintas, o encontro dos autores é possível pela concepção de um homem que é produtor e produto do seu ambiente, portanto, um agente ativo no processo de criação do seu meio. Nesse sentido, destacamos o brincar como a atividade propícia para isso na primeira infância, trazendo importantes avanços para as áreas cognitiva, afetiva, motora e, fundamentalmente, criadora. Entretanto, para que ocorra é necessária a presença do outro e da consolidação de seu espaço na educação infantil.

Palavras-chave: Winnicott. Vigotski. Educação Infantil. Brincar. Constituição do Eu.

Abstract: Knowing that educational institutions have increasingly assumed a significant part of child care as their responsibility, we see the importance of studies that help educators to understand the processes of early childhood development to improve and develop pedagogical practices to help them with this task. Assuming that the human constitution is given by the interaction between me and the other and delimiting the study here intended, the present work, of a theoretical nature, takes as object of study two distinct approaches: the Historical-Cultural Theory in Vygotsky and the Theory of Emotional Maturity in Winnicott, with the purpose of explaining their conceptions of development and, more specifically, focusing on the role of playing in this process, highlighting the role of the other for the construction of this activity in childhood. Both, Winnicott and Vygotsky, emphasize this activity as central to development, an issue that still needs to be better understood by educators. To this end, the study discusses the ways of thinking the activity of playing which, according to Winnicott, is not inside or outside the individual, but it's in the third area called cultural experience, through the potential space promoted by it. Thus, the activity of playing is possible and established by an environment that provides children's needs, also the child who plays feeds the ability to be creative. Vygotsky understands that playing is a driving force in the immediate development zone. The author acknowledges the central role that it plays in the formation of children, highlighting also the role of imagination and creation. Based on this activity, the authors state that some psychological aspects are constituted and developed. It is concluded that, although the authors come from different epistemological bases, their encounter is possible because of the conception of a man who is producer and product of the environment, therefore, an active agent in the process of creation of the environment. In this sense, we highlight the activity of playing as the propitious activity in early childhood, bringing important advances to the cognitive, affective, motor and, fundamentally, creative areas. However, for it to take place, the presence of the other and the consolidation of the activity of playing in early childhood education are necessary.

Keywords: Winnicott. Vygotsky. Child Education. Playing. Constitution of the Self.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	15
1.1. Vigotski e sua particular compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.....	15
1.2. O papel da cultura, do brincar e os processos de significação nas relações eu-outro.	25
1.3. Brincadeira, desenvolvimento infantil e a contribuição de autores que resgatam sua historicidade	366
1.4. A brincadeira infantil, jogo protagonizado e o desenvolvimento das crianças pequenas.	51
CAPÍTULO 2 – DONALD WOODS WINNICOTT	62
2.1. Winnicott e as formulações do “ser” em sua obra.	62
2.2. A teoria do amadurecimento emocional	74
2.3. O brincar na busca do self verdadeiro.....	84
CAPÍTULO 3 - DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCAR: O QUE AS VIGOTSKI E WINNICOTT NOS AJUDAM A DIZER SOBRE ISSO?	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

Brincar com crianças 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 pra formação do homem (Carlos Drummond de Andrade).

INTRODUÇÃO

Sabendo que as instituições educacionais têm assumido cada vez mais cedo uma parte considerável dos cuidados da criança como responsabilidade, percebe-se a importância de estudos que auxiliem os educadores a compreenderem os processos de desenvolvimento da primeira infância para aprimorar e desenvolver práticas pedagógicas que os ajudem nesta tarefa.

Mesmo porque as necessidades humanas das crianças separadas das famílias, não conquistaram ainda o status de direito social. Portanto, quais lutas precisam ser travadas no âmbito pedagógico para a conquista destes direitos? Winnicott e Vigotski¹ ajudam a pensar a questão porque explicitam de modo peculiar uma compreensão do desenvolvimento humano e do papel do brincar nesse processo. Compreendendo que tornar-se humano implica, fundamentalmente, processos imbricados entre fatores externos (o outro, a cultura, grupos de pertencimento) e internos (tendências com as quais a criança chega ao mundo, possibilidades de produzir cultura).

Assim, o interesse pela temática de como se dão os processos de desenvolvimento na infância surgiu inicialmente dos estudos realizados durante a graduação, mais especificamente no trabalho de conclusão de curso da Pedagogia, investigando as contribuições vindas da psicanálise por Donald Winnicott a partir da sua Teoria do Desenvolvimento Emocional Humano e as relações com a “escola maternal”, com destaque para a função do ambiente suficientemente bom ao ampliar o desenvolvimento do bebê e das crianças pequenas.

Dando continuidade aos estudos e após a participação como aluna especial do Mestrado em Educação na disciplina “Infância, Ludicidade e Educação” na UNIMEP, discutindo os conhecimentos pertinentes à Teoria Histórico-Cultural, meu

¹ O nome desse autor possui, em função das traduções de suas obras originais em russo, diversas formas de se grafar, como por exemplo: Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotsky ou Vygotskii. Em função disso, optamos neste texto por utilizar o nome Vigotski, porém preservando a grafia original da tradução nas referências bibliográficas.

empenho e curiosidade pela pesquisa acadêmica se intensificaram, intentando ampliar os esforços de compreensão acerca dos processos de desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, esta pesquisa é parte da história de uma aluna provocada por incompreensões e questões que motivaram suas pesquisas em relação à grande temática do “desenvolvimento humano”, impulsionando este trabalho que marca também seu desenvolvimento pessoal.

Partindo do pressuposto que a constituição humana se dá pela interação eu-outro e delimitando o estudo aqui pretendido, o presente trabalho, de cunho teórico, toma como objeto de estudo duas vertentes teóricas distintas: a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria do Amadurecimento Emocional Humano de Winnicott, com o objetivo de explicitar suas concepções de desenvolvimento e mais especificamente focalizar o papel do brincar/brincar junto nesse processo, considerando fundamentalmente o papel do outro/professor para que essa atividade se construa na infância.

Tanto Winnicott como os autores da abordagem histórico-cultural, tendo Vigotski como principal referência, destacam essa atividade como central para o desenvolvimento da criança, considerando também que no debate contemporâneo sobre o brincar e a educação infantil, a compreensão de tais questões ainda se impõem como necessárias. Para que assim possamos colaborar com o entendimento do brincar enquanto atividade histórica e cultural, desnaturalizada, além de marcar a responsabilidade social em criar condições promissoras de desenvolvimento na infância.

Embora o presente trabalho de pesquisa traga arcabouços teóricos e epistemológicos distintos para abordar essa questão, defendemos que há um modo de integrar suas contribuições no que se refere à esfera do brincar e a possibilidade de os sujeitos serem criativos, autênticos, características do ser plenamente desenvolvido. Além disso, de modo peculiar em relação a outras vertentes da psicologia infantil, Winnicott e Vigotski, ao argumentarem sobre essa atividade e seu papel para o desenvolvimento, integram o interno e o externo, o papel do ambiente e

da cultura² na constituição do eu. Deste modo, o eixo integrador destas teorias encontra-se na ideia de homem como produto do seu ambiente e também como um agente ativo no processo de criação desse meio. O que nos possibilita apontar para as práticas educativas e o papel do professor durante a brincadeira/brincar junto, no intuito de contribuir com a elevação do brincar a um estatuto pedagógico.

Comumente vemos diversas teorias psicológicas inseridas nos debates educacionais, mas a escolha de convocar uma teoria psicanalítica à disposição da Escola e do Ensino, como sugerimos neste trabalho, é de contribuir com uma teoria sobre a Natureza Humana a serviço do desenvolvimento, obviamente não a sua prática clínica.

Neste sentido a escolha por duas teorias distintas, explicita o desenvolvimento humano articulando-as de modo a conceber uma responsabilidade social por parte dos educadores para que estejam preparados a sustentar e constituir o ser em formação, portanto constituir a realidade pessoal e social. E porque não dizer constituir assim a realidade social de forma personalizada, com uma identidade, em oposição a uma coletividade anônima, sem voz, sem anseios, sem potência.

Vale ressaltar que encontramos apenas duas pesquisas de Doutorado que põe em diálogo essas duas teorias específicas (Vigotski e Winnicott) e que para o estudo aqui pretendido nos auxiliam: uma direcionada à Educação e outra no campo

² Os conceitos de ambiente e cultura são distintos para os autores. Para Winnicott, ambiente tem a marca do que é externo ao bebê para além do ambiente físico, é um ambiente sustentado pelo outro (ABRAM, 2000). Para Vigotski, o ambiente é histórico, cultural e tem seu papel e significado na vivência da criança, portanto, um meio que não é absoluto, mas relativo, que exerce influências distintas conforme o período de vida, o lugar e classe social que a criança ocupa na sociedade (VIGOTSKI, 2010). Já o conceito de cultura, para Vigotski, envolve a ação instrumental e sígnica dos sujeitos que vivem e produzem cultura, portanto, transformam suas condições de existência (MARTINS, 2011). Para Winnicott, cultura se relaciona ao conceito de “terceira área”, não está nem dentro e nem fora dos sujeitos, mas localizada na experiência, no espaço criado pelas condições de vida dos sujeitos. Além disso, para o autor, “quando se fala de um homem, fala-se dele juntamente com a soma de suas experiências culturais. O todo forma uma unidade”. E completa: “empreguei o termo experiência cultural como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra cultura. A ênfase, na verdade, recai na experiência. Utilizando a palavra cultura, estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos” (WINNICOTT, 1975, P. 137-138).

da Psicologia, abordando especificamente os autores Vigotski e Winnicott como aportes para o entendimento e compreensão da constituição do psiquismo como um processo inter-humano. O primeiro trabalho, da autora Conti (2010), se intitula: “O papel do outro na constituição do psiquismo: um tema e duas abordagens em dialogia”. Pela análise de uma criança que não aprende na escola, a autora problematiza a construção do psiquismo humano através da relação com o outro, trazendo importantes considerações das duas teorias para pensar o mesmo problema de ângulos distintos, embora ancorada em ideias que buscam superar o solipsismo, ou seja, a ideia de que nada existiria fora do pensamento individual.

Apoiada em Vigotski, a autora destaca que o desenvolvimento humano se caracteriza por uma formação mediada por signos e instrumentos, ou seja, o semiótico presente no espaço e tempo das interações humanas marcando a constituição de um sujeito que se apropria dos sentidos em circulação, vivendo e ao mesmo tempo produzindo o mundo em que vive. Já o ser humano, proposto por Winnicott, tem sua sustentação do ser e da continuidade do ser pelo ambiente provedor³, em que o mundo interno e externo contém sua formação na relação com os objetos⁴ em diferentes categorias relacionadas com o ser (CONTI, 2010). Vigotski marca a formação de um ser social e Winnicott focaliza a dependência do outro nesse vir a ser, marcado pelo papel primordial do ambiente que proporciona esta sustentação, sendo, portanto, um ser relacional. O que permite, portanto, explorar os espaços sociais constitutivos dessa subjetividade, com o intuito de aclarar as necessidades mais primitivas das crianças para fins de desenvolvimento que promovem aprendizagens.

³ Conceito que será mais bem explicitado ao longo do trabalho.

⁴ O conceito de objeto, como todos os outros conceitos, é polissêmico. O uso do conceito aqui se refere ao psicanalítico de Winnicott. Nesse sentido, objeto pode ser: subjetivamente concebido, objeto transicional, objetivamente percebido. Tais colocações são importantes, porque no curso do desenvolvimento infantil, para Winnicott, um ambiente provedor possibilita a construção destes objetos pela criança, ou seja, dos objetos no início subjetivamente concebidos até que possam ser objetivamente percebidos.

O segundo trabalho, do autor Alves (2013, p.23), intitula-se: “As Teorias Do Jogo Infantil de Vigotski e Winnicott: Uma Análise Intersubjetiva”. Neste trabalho o autor apresenta inicialmente uma revisão do jogo infantil, a brincadeira e suas relações com a cultura. Assim, compreende a constituição da subjetividade marcada pelo que chama de “zonas de sentido”. Adentrando em conceitos relevantes de cada teoria, o autor destaca a importância do brincar para os dois autores na construção da subjetividade humana, pois, “ambos pensam estas atividades como a ponte entre o indivíduo e a cultura” (ALVES, 2013, p. 151). O autor ainda destaca que:

Compreender o desenvolvimento do brincar, conforme estabelecido por Vigotski e Winnicott, é acima de tudo asseverar o caráter intersubjetivo da formação do ser humano e nosso compromisso ético-político com a constituição da subjetividade (ALVES, 2013, p. 154).

Assim, é sobre a relevância dos dois autores para pensar o desenvolvimento da criança e o papel do brincar na Educação Infantil que este trabalho irá se estruturar, ou seja, compreender os processos de desenvolvimento na primeira infância pela ótica de abordagens epistemologicamente distintas, mas que destacam, além do brincar, o papel do outro na constituição do eu. Afinal, para Winnicott, a criança brinca e faz cultura quando se encontra sustentada pelo ambiente provedor atendente de sua necessidade de ser (autêntico e criativo). Para Vigotski, as possibilidades de se apropriar e reelaborar a cultura encontra-se inicialmente no brincar, impulsionador de suas possibilidades criativas, na dependência das condições sociais oferecidas.

CAPÍTULO 1 – A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(JOSÉ PAULO PAES NETO)

1.1. Vigotski e sua particular compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

Lev Semenovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, importante psicólogo russo que revolucionou o pensamento de sua época sobre a compreensão do desenvolvimento intelectual das crianças, sendo o proponente da Psicologia Histórico-Cultural.

Além de sua formação relacionada à psicologia, concluiu os cursos de Direito e Filologia pela Universidade de Moscou no ano de 1917. Trabalhou lecionando literatura e psicologia em Gomel durante os anos de 1917 a 1924. Posteriormente juntou-se com os outros soviéticos: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e

Alexis N. Leontiev (1903-1979), formando um grupo de estudos e de trabalho consistente que buscava compreender o desenvolvimento humano, principalmente a respeito do “funcionamento cognitivo do ser humano, enquanto parte de uma realidade histórico-cultural específica” (VIGOTSKI, 1988, p.15).

Segundo Tuleski (2009) no período em que Vigotski viveu na Rússia, além das consequências nefastas da guerra, o país estava marcado por grandes conflitos políticos e econômicos que levaram à Revolução de 1917, pois, o país permanecia com grande atraso, se comparado aos vizinhos, mantendo o modo de vida predominantemente agrário, enquanto aqueles já se estruturavam pelo regime capitalista. Nesse momento, o governo liderado por Lênin estava empenhado em instaurar uma transformação de cunho socialista, o que levou o campesinato a romper a aliança com a burguesia.

Os conflitos da guerra e da luta de classes e suas consequências – miséria, analfabetismo, grande contingente de crianças abandonadas - suscitou em Vigotski a motivação para compreender as formas de produção que operavam no meio social, rumo à construção de uma nova psicologia que abarcasse caminhos e atendesse o povo nas suas necessidades primordiais de sobrevivência, povo este marcado pela “Guerra Civil e pela Guerra Imperialista” (TULESKI, 2009, p.40).

Nesse contexto, Vigotski destaca a importância do ato educativo para o desenvolvimento dos sujeitos, considerando que as condições materiais de vida marcam esse processo, promovendo-o ou mesmo impedindo-o.

Em seu texto escrito em 1930 ‘A transformação socialista do homem’, o autor afirma que:

Tal qual um indivíduo só existe como um ser social, a educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação (social) consciente de novas gerações, a base mesma (forma básica) para transformar o tipo humano histórico (concreto) (VIGOTSKI, 1930, p.06).

O excerto ressalta que o homem de Vigotski é resultado de um processo de formação forjado nas relações sociais, ligado diretamente à educação pelos modos de produção. Essa visão de homem está intimamente relacionada com os preceitos

marxianos sustentados pelo método do materialismo histórico-dialético, que analisa a formação humana pelo processo histórico da produção da vida. Estudou com grande profundidade as obras de Marx e Engels, chegando à compreensão de que é pela concepção de homem marxista, ou seja, produto e produtor de suas condições de existência, que a velha psicologia poderia ser superada em sua concepção de indivíduo abstrato, isolado das suas condições históricas e culturais de vida.

Para Vigotski (1995, 2001) o desenvolvimento do sujeito é um processo construído nas e pelas interações que estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. E por meio das relações sociais, estabelecidas e vivenciadas pela criança no universo cultural a que pertence, é que se apropria do conhecimento produzido pelas gerações precedentes, condição fundamental de desenvolvimento das funções tipicamente humanas, ou seja, as chamadas funções superiores.

Deste modo, a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social que não é dado biologicamente à criança, premissa fundamental no conceito vigotskiano, uma vez que considera o indivíduo “maximamente social” para a aquisição do conhecimento construído e acumulado ao longo da história.

Argumentando sobre este preceito, Vigotski (1996) explica que nos momentos iniciais de vida, no parto especificamente, a criança se separa fisicamente da mãe ao mesmo tempo em que é ainda biologicamente dependente dela. O maximamente social e a imbricação que se principia entre o interno e o externo fica explícito nas palavras do autor quando menciona que o período pós-natal se caracteriza por essa posição intermediária do bebê, unindo o desenvolvimento uterino e extrauterino, em que coincidem os traços de um e de outro. Também aqui, sua concepção marxista de homem aparece quando argumenta que o bebê é um ser que, independente de suas possibilidades de fala⁵, é maximamente social, participante ativo das relações sociais. Antagonizando com a psicologia da época em que o bebê era visto (e

⁵ Vigostki aponta como a grande contradição deste período e ao mesmo tempo a condição maximamente social do bebê, uma comunicação máxima e ao mesmo tempo sem palavras, silenciosa, de gênero totalmente peculiar e, acrescentamos, totalmente humana.

podemos dizer que ainda hoje é) como “associal” e que suas atividades vitais, bem como suas necessidades, se limitavam às satisfações elementares e físicas⁶. Nas palavras de Vigotski:

De aquí la impresión de que el primer año es una etapa de desarrollo asocial, que el bebé es un ser meramente biológico carente de propiedades específicamente humanas y, sobre todo, de la principal ellas: la sociabilidad. Esta es la opinión que subyace en varias teorías, erróneas a nuestro juicio, sobre el primer año cuyo análisis hacemos a continuación (VIGOTSKI, 1996, p. 284).

Para ampliar o entendimento deste homem presente em sua abordagem, ressaltamos o pressuposto de Marx e Engels:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sobre o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um *determinado modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX E ENGELS, 2007, p. 87).

É na organização dos homens por meio do trabalho que se encontra em Vigotski a ênfase para superar a forma idealista de enxergar o humano dentro da dicotomia matéria e espírito. Vigotski cita em vários trechos de sua obra as elaborações de Marx e Engels como suporte para a criação de uma nova psicologia. Corroboramos com estas colocações do autor e destacamos o modo como nos possibilita pensar o quanto, na educação infantil e na prática pedagógica, essas teorias subjazem, conforme nos diz Vigotski, restringindo as interações professor/bebê, ao cuidar, alimentar e limpar.

⁶ Ideia que não contradiz o conceito de dependência absoluta winnicottiano e que será explicitado no segundo capítulo.

Não queremos dizer que tais ações não são relevantes, ao contrário, são imprescindíveis nos primeiros dias de vida, de dependência absoluta do outro, de uma sociabilidade específica, profunda, peculiar, numa situação de desenvolvimento única, irrepetível, nas palavras do autor. Os adultos alimentam e levam os bebês nos braços, estas ações é que caracterizam o entrelaçamento e entretido social na constituição do eu.

Por tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como um ser maximalmente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la mas simple, es la relación refractada a través de la relación com otra persona. La vida del bebé esta organizada de tal modo que en todas las situaciones se habla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona (VIGOTSKI, 1996, p. 285).

Leontiev (1998), ao descrever sobre o que constitui o gênero humano, ressalta o valor da natureza social do homem nesse processo de formação, denominando-o como homem cultural, constituído pelas relações sociais que estão na base da construção de todo o conhecimento e desenvolvimento humano tal como a vida em sociedade oferece. Ao referir-se à obra de Engels, o autor afirma que:

Sustentando a ideia de uma origem animal do homem, [Engels] mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 1998, p.28)

Neste sentido, nos estudos realizados em conjunto com seus colegas, Vigotski (2000, p.33) afirma que o homem é como “uma personalidade social, ou seja, o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. Assim, o indivíduo apreende o significado das atividades humanas de sua cultura pela experiência vivenciada com os outros, pelos

objetos que substanciam suas atividades anteriores e pela sua própria história de ação com esses objetos e com os outros.

Encontramos também no Manuscrito de 1929 (VIGOTSKI, 2000) que o “sujeito da relação” não é o mesmo em todas as relações sociais que ele participa. Há, portanto, uma variação ocupada pelo sujeito que acompanha essa relação. Isso se deve principalmente à linguagem, característica fundamentalmente humana em que o sujeito transforma seus comportamentos através do processo de internalização⁷.

O pensamento de Vigotski consiste em um enfrentamento dos padrões científicos de sua época de modo muito peculiar, pois, apresenta constructos interessantes para a transformação do homem em sociedade, especialmente ao que se refere à aplicação do novo método por ele proposto, que dá margem para a construção dessa nova sociedade, pois é a nova sociedade que formará o homem novo.

Um dos pontos essenciais da abordagem vigotskiana à psicologia é a maneira de explicar o funcionamento humano partindo de pressupostos evolutivos, históricos e culturais, não especulativos, mas construtivos. Assim, o conjunto de sua obra contém um valor precioso em que seu modelo constitutivo articula teoria e prática, explicando o funcionamento da mente humana e suas estruturas através de sua construção social.

Sua tese principal consiste, portanto, na existência de influências de fatores externos e internos que corroboram com o meio social constituindo a consciência do humano:

Para nós, falar sobre processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas (VIGOTSKI, 2000, p. 24-25).

Também no intuito de compreender o humano, Vigotski estrutura em seus estudos aspectos que serão trazidos ao longo deste trabalho com destaque para o

⁷ Conceito de Vigotski que será mais bem explicitado ao longo deste trabalho.

brincar, atividade central para o desenvolvimento na infância, mas além do conceito de brincar o autor se debruça a definir outros conceitos tais como:

La caracterización de las funciones psíquicas naturales y culturales, las relaciones entre pensamiento y habla, el papel de la emoción y la organización natural/cultural del sentido, las relaciones entre instrumento y símbolo, la creación e interpretación de la defectología como análisis de las construcciones mediadas de la psique, la reformulación de la psicología como educación y de la educación como nueva etapa de la evolución del hombre (VIGOTSKI, p. XIX, 2013).

No estudo proposto aqui, não serão contemplados todos estes conceitos, mas cabe a descrição pontual de alguns deles para ressaltar a importância e o valor do conjunto total de sua obra no intuito de contribuir com a temática deste trabalho de pesquisa. Como foi dito, serão destacadas as contribuições desse autor em relação ao brincar, atividade destacada por ele como aquela que auxilia na construção do pensamento da criança, levando em conta a formação da individualidade de cada sujeito presente nesse processo, o qual está imerso no meio cultural a que pertence. Também terão destaque, portanto, os conceitos de internalização e processos de significação, ou seja, a importante questão da mediação semiótica e da produção de significados e sentidos que constitui subjetivamente os sujeitos nas atividades das quais participa, dentre elas o brincar.

Quando Luria (1988) se reporta ao método em Vigotski, diz que isso traz conclusões decisivas sobre “as origens das formas superiores de comportamento consciente” que só poderiam ser encontradas nesta relação do mundo exterior que o sujeito mantém através das relações sociais, ou seja, com o outro. Mesmo assim, isso compõe um homem que “não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (Idem, p. 25).

É traçando este caminho que em Obras Escogidas I, “El significado histórico de la crisis de la Psicología”, Vigotski (1993) se esforça para estabelecer um novo método de análise científica, sendo esse seu aspecto mais básico e filosófico, ponto de partida para construir uma nova psicologia que não se reduz a uma metodologia simplesmente empirista e experimentalista. O método em Vigotski vai além do

aparente, da superfície dos acontecimentos, ao contrário, busca a explicação de sua essência enquanto fenômeno em constante transformação, movimento e repleto de contradições que se chocam e complementam (o social e o cultural, o eu e o não eu, etc.). Além da compreensão de que tudo que existe é histórico e se movimenta e transforma conforme as condições materiais de existência, portanto, tudo que existe materialmente (a natureza, as instituições) é processo que engloba a luta de contrários que em última análise, movimenta o devir humano, que traz em seu bojo o ontem e o hoje de sua história.

Quando Vigotski (1995) se dedica a falar do 'problema do desenvolvimento das funções mentais superiores', destaca que há falta de estudos e pesquisas com relação à história do desenvolvimento destas funções, valorizando a importância de estudar e compreender sobre esses processos que ocorrem na personalidade da criança; critica ainda a ausência de um método de investigação apropriado que auxilie o trabalho dos pesquisadores, acrescentando que mesmo os trabalhos já existentes abrangem conceitos nessa área 'confusos e ambíguos'⁸. Nesse sentido, o autor acentua que as teorias da época não dão conta de explicar o desenvolvimento do psiquismo humano e argumentamos que investigar suas proposições sobre o brincar é argumentar sobre a natureza histórica desta atividade, mas também, sobretudo, avançar na compreensão da constituição das funções mentais superiores que se originam na cultura.

Para ele, é necessário mudar a visão tradicional de explicar a respeito dos processos mentais das crianças, pois, afirma que é mais fácil aceitar novos fatos em qualquer campo do que um ponto de vista novo para fatos já conhecidos, ou seja, há resistências fortemente integradas, no campo da psicologia infantil, sobre o desenvolvimento de funções mentais superiores que ainda necessitam ser reconhecidas enquanto tal (VIGOTSKI, 1995).

O autor assegura que há inúmeros trabalhos e pesquisas que investigam "os problemas e estágios de desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças" (VIGOTSKI, 1995, p.02), baseadas em explicações naturalistas.

⁸ Grifos do autor.

Concepções que deixam de lado a singularidade dos processos específicos e muito particulares do campo das mais elevadas formas mentais e formas culturais complexas do comportamento humano.

Ou seja, a psicologia não explicou de maneira suficiente as relações entre os processos biológicos e culturais do desenvolvimento, portanto, entre o tipo de lei que subordina essas linhas de desenvolvimento do comportamento, o que acontece é até mesmo o inverso, tentativas de aproximação e unificação das linhas cultural e biológica, igualando-as ou mesmo, anulando-as.

A crítica de Vigotski é justamente essa que as tentativas da psicologia em explicar os processos complexos de desenvolvimento se reduziram a considerá-los como natural e unilateral, sendo estas incompletas. Por essa razão a sua proposta de estudo se baseia em aplicar o método dialético em psicologia para sustentar uma nova interpretação histórica e cultural do desenvolvimento da criança.

É importante destacar que, nessa perspectiva, o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, num processo em que a aprendizagem promove o desenvolvimento muito mais do que depende dele, provocando saltos qualitativos no desenvolvimento pelos saberes culturais adquiridos pela criança.

Por isso é preciso que o ensino seja rico e significativo, se antecipe ao que o aluno ainda não sabe e nem é capaz de aprender sozinho, porque na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. Lembrando que, nesse sentido, o brincar é uma grande fonte de desenvolvimento porque nessa atividade a criança sempre age, realiza coisas, muito além de suas capacidades de desenvolvimento imediatas, promovendo atividades que estão em vias de desenvolvimento e que serão consolidadas pelas aprendizagens das brincadeiras.

Portanto, Vigotski se opõe às concepções de desenvolvimento de sua época e atrela esse processo às condições de aprendizagem. Para este autor aprendizagem e desenvolvimento não são sinônimos nem se antagonizam, mas estabelecem profundas relações de inter complementariedade.

Leite (1991) quando se reporta à teoria de Vigotski descreve que o desenvolvimento, para o referido autor, descarta a tendência inatista que pressupõe,

por exemplo, a equilibração defendida por Piaget, como o fato endógeno fundamental para a formação de estruturas operatórias. Por isso em Vigotski encontra-se uma não aceitação de acumulação dos processos elementares, ao contrário, há uma dupla formação, ou seja, a dos planos biológico e cultural que conduz o desenvolvimento (PINO, 2005).

Os processos psicológicos elementares (abarcados pelo fator biológico) não desaparecem com a complexidade da vida social atribuída aos processos psicológicos superiores, essas duas linhas de desenvolvimento se complementam, se entrelaçando em um movimento dialético. Assim, a origem social marca fortemente o papel constitutivo das funções psíquicas mentais, sendo o meio mais amplo no sentido do 'outro', em que o sujeito é ativo e interativo (LEITE, 1991).

Conclui-se, portanto, que o conhecimento das leis fundamentais do desenvolvimento está baseado em relações simplistas e a psicologia tradicional analisa o desenvolvimento do comportamento por analogia com o desenvolvimento embrionário do corpo, ou seja, pelo processo puramente natural e biológico, desconsiderando a história do humano. Tudo que se refere ao humano, até mesmo em relação ao seu corpo biológico, precisa levar em conta a historicidade e as condições de produção da própria vida humana.

Ainda em relação ao método, mais especificamente quando o autor investiga sobre o desenvolvimento do pensamento e linguagem argumenta que:

Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise tentar resolver as questões que se lhe apresentam.

Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado (VIGOTSKI, 2001, p.08).

Sendo assim na próxima sessão destacaremos mais pormenorizadamente a questão dos processos de significação da palavra e seu papel para a constituição dos sujeitos no curso do desenvolvimento tipicamente humano. Em seguida, destacaremos as relações destes processos com o brincar e a constituição do eu.

1.2. O papel da cultura, do brincar e os processos de significação nas relações eu-outro.

Quando pensamos na educação infantil, muito se discute sobre as relações existentes entre os processos de desenvolvimento, o brincar e o aprendizado das crianças. No entanto, o que tentaremos refletir nessa seção mediante tais questões é sobre as características do desenvolvimento tipicamente humano da criança, como ela se forma em sua subjetividade e que elementos são indispensáveis para que esta individuação ocorra.

Ao observar uma criança percebemos que os movimentos realizados por seu corpo, seus gestos, são características que marcam a posição de um ser ativo, capaz de atuar nas relações com seus pares, que possui desejos, questiona, manifesta opiniões, enfim produz cultura e assim aprende e se desenvolve. Entretanto, é um ser que não se constrói sozinho, marcado pela presença do outro que cumpre um papel fundamental para que esse aprendizado vá se constituindo, dito de outro modo, há mediações presentes.

Para Vigotski (2007), existe uma passagem da atividade prática dos animais à atividade humana ocorrendo porque é mediada externamente. Esta situação é “regulada” por “atos instrumentais”, ou seja, mediadores externos que constituem os instrumentos psíquicos. Os instrumentos físicos regulam a ação sobre os objetos e os signos; transformam o psiquismo humano formando a consciência. Quanto a isso diz Vigotski:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de

uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI, 2007, p.18).

Pode-se compreender que o aspecto que difere os humanos dos animais são seus modos de se comunicar, inicialmente pelo choro e pelos movimentos e, no processo de desenvolvimento, pela palavra, o ponto chave para as transformações no desenvolvimento da criança que interage e brinca, pois, a palavra regula e dirige suas ações na atividade, fazendo com que o campo psicológico passe por transformações significativas e que compõem o valor da mediação proporcionada pela presença do outro no convívio social.

Destas argumentações, conclui-se que para o desenvolvimento humano ocorrer, há necessidades e contingências exclusivamente humanas, ou seja, que vão além das características naturais da espécie, que são fundamentalmente forjadas na cultura, constituindo no ser o que Pino (2005) denomina de uma “segunda natureza”, fundando nele a possibilidade de compartilhar desejos e entendimentos que estão inseridos na cultura. Não há como negar as especificidades deste desenvolvimento que para além da necessidade de alimento, anseia pela troca.

É com base na importância das mediações dos adultos que destacamos que a função da escola é desenvolver metodologias que contemplem as especificidades infantis, tipicamente humanas, pois se entende a escola como um lugar que proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de maneira intencional e sistematizada por meio de relações mediadas, nas quais a criança não pode ser vista como passiva nesse processo, mas como um ser histórico, cultural e de movimento, como já citado anteriormente.

Entretanto, é preciso apontar para questões que impulsionem a escola a refletir sobre suas estratégias cotidianas e que possam proporcionar condições fundamentais para criar e superar limitações presentes em visões espontaneístas e organicistas sobre o desenvolvimento infantil, que acabam por enxergar a criança como um ser de necessidades puramente biológicas, que se desenvolve naturalmente e que não considera características de um ser histórico e em constante formação.

O trabalho pedagógico, portanto, precisa estar pautado na ação conjunta e indissociável do cuidar e educar, que significa proporcionar situações que abarquem cuidados físicos, mas também a troca, o aprendizado, pela mediação das brincadeiras e diferentes linguagens – do corpo, do gesto, da música, etc.

Pino (2009) fala sobre o conceito de educação sob a ótica de dois sentidos que se complementam para compreendermos esta criança que é capaz de participar e criar cultura:

Um, mais abrangente, é o relativo ao processo de constituição e formação das pessoas *humanas*, o que, de regra, ocorre na sua inserção na vida social e cultural do meio *humano*. O outro, mais restrito, é o relativo ao acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido ao longo da história *humana*, o que, de regra, ocorre na instituição social da escola. Integram-se, nesse duplo sentido de educação, tanto o acesso ao conhecimento do universo – sua origem, formação e evolução – quanto o acesso ao conhecimento da natureza *humana* do homem – sua origem, história, características biológicas e culturais e seu papel na sua própria constituição como ser *humano*. Constituição que envolve a possibilidade de transpor os limites de sua evolução biológica, abrindo-se para o universo do cultural e do simbólico (PINO, 2009, p. 848).

Isso indica que o processo educacional passa por estes dois crivos conceituais que convergem para que o homem se forme e se desenvolva, trazendo oportunidades à criança principalmente através do brincar, que é uma atividade onde se vivencia e reúne experiências, elaborando modos de compreender o mundo que a cerca em seu tempo e espaço, no interior da situação histórica a qual pertence. A brincadeira é a atividade principal da criança (LEONTIEV, 1986) canal pelo qual ela pode se apropriar do mundo mediado pelo outro. Por isso as brincadeiras se espelham e se desenrolam a partir das atividades tipicamente humanas: mamãe, filhinho, professor, motorista.

Logo, o jogo e a brincadeira são definidos como instrumentos culturais a partir dos quais advêm aprendizagens e desenvolvimento à criança (RIBEIRO, 2014, p. 14).

Segundo as autoras Oliveira e Padilha (2015) o brincar é considerado como uma prática social que se manifesta durante a infância e merece lugar de destaque

nas reflexões que compõem o currículo da educação infantil, pois esta atividade é componente efetivo no processo de hominização e do desenvolvimento cultural em que a criança/aluno está inserida historicamente.

As autoras reconhecem que nem sempre as crianças foram atendidas adequadamente em espaços coletivos educacionais, devido às posições “polarizadas” da educação infantil, visto de um lado como um apoio extremamente “assistencialista” e de outro extremamente “conteúdista”, marcantes da cultura brasileira, diminuindo o valor do ser em si, que é a criança, devido à preocupação excessiva em formá-la para etapas posteriores do ensino. Entretanto, Oliveira e Padilha (2015, p.21-22) afirmam que nas últimas décadas houve avanço “de maneira significativa em relação a aspectos de ordem administrativa, financeira e pedagógica”, contudo ainda há lutas a serem travadas sobre estas questões, pois verificamos em muitos momentos notícias na mídia que descrevem a precariedade do cenário educacional se comparado a outros países, em termos de investimento na formação humana.

Isso demonstra sinais de mudança em relação ao entendimento das necessidades da infância, na luta pelo direito da criança de se desenvolver pela construção de ações mais direcionadas aos seus processos formativos, considerando-a principalmente como sujeito interativo e não passivo, com foco para um trabalho pedagógico em que o brincar é visto como elemento específico deste período e que promove o desenvolvimento infantil.

O brincar, visto como uma prática social se configura por um universo simbólico em que a criança se reconhece e compartilha signos e instrumentos da cultura entre humanos. Uma rede de significações especificamente humana em que o principal componente é a ação da criança mediada pela palavra. A palavra que nomeia, comunica e representa o mundo, possibilitando à criança apropriar-se dele.

Por isso, os estudos de Vigotski (2007), em relação ao aprendizado e seu papel para o desenvolvimento, estão vinculados à compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Na ausência do outro o homem não se constrói como homem, suas funções psicológicas não se desenvolvem, marcando a dialética entre o sujeito e a sociedade que o circunda, pois, o homem transforma a

natureza enquanto transforma a si mesmo pelas experiências pessoais e significados que vai atribuindo às mesmas.

Sobre esta significação compartilhada entre os sujeitos, Padilha (2015, p. 25) esclarece dizendo que é “cada gesto da criança, seu choro, o movimento de seu corpo, os sons que emitem, as palavras que diz, suas expressões faciais e corporais” que vão possibilitando a interação com os pares, em que o outro vai compartilhando sentidos das experiências vividas. Todo esse complexo movimento se torna parte do indivíduo, que antes foi com o outro, tomando para si, embora transformada, esta relação.

Goés (1991, p.18) reitera que é o adulto que significa as ações da criança, dando a ela esse início de comunicação em que adquire um controle ainda muito rudimentar sobre o objeto, tomando para si um “significado partilhado”.

Relação que tende a se ampliar e se modificar num processo de construção e reconstrução do pensar mais elementar ao mais complexo, estabelecendo-se assim modificações no desenvolvimento, tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo, eventos relacionados ao processo de internalização que só ocorre devido à mediação.

Por isso “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”, diz Vigotski, ou seja, o gesto de apontar não é compreendido de imediato pela criança, mas passa por um longo processo que está ligado à presença do outro, que significa o objeto em si, ou suas ações, envolvendo-a posteriormente numa associação de tais movimentos a uma situação objetiva possibilitando reconhecer determinada ação como um “verdadeiro gesto” (VIGOTSKI, 2007, p.57).

Nessa intersecção entre os processos psicológicos e o desenvolvimento cultural, ou seja, na internalização⁹ do que ocorre entre pessoas e aquilo que passa a ocorrer internamente nos sujeitos – modos de compreender e dizer sobre o mundo, conhecimentos, conceitos... - a questão da linguagem, especialmente no que diz

⁹ Optou-se pelo termo mais utilizado nos textos e artigos consultados, embora existam outras formas de conceituar o mesmo processo que está sendo explicitado, tal como “conversão” (PINO, 2005).

respeito às suas relações com o pensamento, destaca-se como particularmente relevante para a perspectiva histórico-cultural. Desta forma:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Por isso é que, para o autor, os processos psicológicos mais complexos ou funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais, só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado e necessariamente todo aprendizado é mediado, chegando à conclusão que o brincar é impreterivelmente algo também a ser ensinado, pois sozinho não se aprende a brincar, isso torna o papel da escola e do professor indispensáveis para que tais processos psicológicos sejam suscitados e desenvolvidos nas crianças. Um “professor provedor”, que enxerga, escuta, compreende, responde e alimenta a experiência lúdica, sem invadir ou excessivamente impor. Nas palavras do autor:

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.

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2007, p.122).

Ainda para o mesmo autor, desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança:

Suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

A possibilidade de compartilhamento destes sistemas de significações é o cerne do brincar, atividade em que a criança age para além das situações concretas, imediatas, porque se projeta para o campo das atividades realizadas na cultura – e aí faz cultura. Além disso, todo signo tem um sentido e os sentidos variam em relação à situação e ao contexto em que se insere, com isso, a possibilidade da criança se apropriar deles passa pela construção e internalização destes próprios sentidos em interação com o outro. A função significativa das palavras, gestos e ações no brincar, variam em razão da sua contextualização perante situações vividas.

Vigotski considera também que o sentido predomina sobre o significado da palavra, sendo o primeiro mais dinâmico e fluido em relação ao segundo, mais estável e convencional; é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência perante ações concretas entre as pessoas, por isso seu papel nos processos de internalização da palavra do outro. Ainda para o autor, as palavras adquirem sentido no contexto do discurso, assim a variação de contexto implica, portanto, variação de sentido e seus usos nas atividades concretas, dentre elas as que o brincar promove.

Ainda sobre o processo de internalização, Pino argumenta que:

Estas significações guiam o desenvolvimento da criança, mas não de maneira determinista, e servem de referência para ela e para o grupo social nas suas inter-relações. A internalização dessas significações culturais implica, porém, da parte da criança, sua re-elaboração em função dos seus próprios referenciais semânticos. Vigotski chama isso de sentido pessoal das palavras, que ele contrapõe ao significado socialmente estabelecido (PINO, 1993, p. 22).

Desse modo, a internalização das funções superiores fundamenta-se nessa relação com o(s) outro(s) e consigo mesmo; do social em cada um de nós e vice-versa, permeado pelos significados que outrora foi de outro e que consiste em um novo modo subjetivo do eu. A internalização “constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Complementando, Pino (1991, p. 36) reitera que “é pela mediação dos signos que a criança se incorpora progressivamente à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo social, ou seja, humanizado”.

Portanto, Vigotski trabalha com a ideia de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada o tempo todo. Por isso para o autor a internalização “é a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

Para Pino o desenvolvimento psíquico é:

O resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser ‘humano’, a criança terá de ‘reconstituir’ nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente (PINO, 1991, p. 34-35).

É nessa direção que, para Vigotski, o meio social caracteriza-se por ser a fonte de desenvolvimento da criança e com isso suas aprendizagens se dão no contexto da criança com a cultura.

A internalização muda as características da estrutura “cerebral”, operando não como cópia do externo, mas algo que reconstrói internamente a operação externa, ou seja, há um processo de auto regulação que faz parte do desenvolvimento humano, sendo este o plano da consciência adquirida pelo sujeito no plano externo,

passando posteriormente ao plano interno. E o vetor fundamental de tais processos para Vigotski é a internalização de instrumentos e signos, sendo o meio social que promove tais internalizações, em consequência, as funções psicológicas superiores.

Pino (2005) ressalta a premissa de Vigotski sobre o psiquismo humano estabelecido pelas relações sociais:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, Vigotski estende isso a todas as funções superiores. Assim, pensamento, linguagem, consciência, percepção, memória, etc. não preexistem às condições reais de existência criadas pelos próprios homens, mas emergem a partir delas. Em outros termos, isso quer dizer duas coisas: primeiro, que são as condições de existência criadas pelo homem (qualquer que seja a sua possível conotação), não as condições naturais, que podem dar origem a essas funções, embora essas condições constituam os alicerces delas; segundo, que essas funções não são anteriores ao desenvolvimento histórico do homem, mas que se constituem nele, ao mesmo tempo que elas o constituem (PINO, 2005, p. 106).

Nos termos de Vigotski as funções mentais superiores, portanto, é resultado da significação; esta conversão do plano do outro para a pessoa, “sendo a relação social, de natureza dialética, o que se aplica a cada uma das funções mentais superiores e à relação deles entre si ou interfuncional” (PINO, 2005, p. 109).

Deste modo, a mediação semiótica atua diretamente no processo determinante desenvolvido internamente pelos homens. E, ao investigar a relação estabelecida pelo signo, Pino (2000, p.57) elucida que o signo cumpre o papel organizador da resposta, resultando na possibilidade do controle pela ação do indivíduo. Pois, “todo signo pressupõe um elemento que é material, da ordem do sensível (som, imagem, impressão química, térmica etc.)”. Portanto:

O que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o

que se espera dele. Dito de outra forma é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade (PINO, 2000, p. 66).

Perante tais características pontuadas sobre os processos de desenvolvimento infantil, Smolka (1991) se ancora nos pressupostos vigotskianos e realiza um estudo das interações sociais no cotidiano da sala de aula, verificando que é na apropriação da cultura que o indivíduo se firma e que o modo prático percebido está enraizado pela mediação da palavra (o discursivo) e pela mediação do outro (dimensão pedagógica), confirmando que é na concretude das experiências cotidianas que a dimensão simbólica ganha seu espaço enquanto processo formativo.

O relato de um episódio retrata a ação discursiva de uma professora da 1ª série (equivalente ao atual 2º ano hoje) inaugurando sua aula realizando a leitura de uma história, onde é suscitada a participação dos alunos no discurso, de maneira que haja durante a atividade a interlocução e assim os significados sejam construídos entre si.

Pelos episódios e interlocuções que ocorreram entre professor e alunos, Smolka (1991) conclui que há um espaço de atuação das crianças que auxilia na construção dos conhecimentos para os alunos, pois eles participam, dialogam com a professora e entre eles, questionando, sugerindo, dando opiniões, mesmo havendo por parte da professora direcionamentos e intencionalidades para que a apreensão de determinadas palavras e conceitos científicos, pertencentes à história que foi contada por ela, possam ser compreendidos pelas crianças durante a interlocução.

Portanto, sentidos são construídos coletivamente no ambiente escolar, cumprindo um papel importante para a elaboração de conhecimento, explicitando que é na interação/atividade mental no contexto escolar, que o desenvolvimento cultural e social da criança se dá.

Finalizando, trazemos o pensamento de Pino (2000) a respeito dos termos social e cultural em Vigotski, marcando desta maneira que mesmo tendo múltiplas determinações, dentro dessa perspectiva, ainda que não tenham sido bem

esclarecidos pelo próprio Vigotski, carregam consigo as marcas do rompimento com o pensamento idealista de sua época.

O social está intimamente relacionado ao cultural, sendo o social a marca da origem das funções superiores (PINO, 2000). Desta maneira a realidade e a subjetividade são compreendidas de maneira dialética, pois os seus elementos constitutivos são causa e efeito uns dos outros, estando em constante transformação.

Uma pista dada pelo autor no 'Manuscrito de 1929' (VIGOTSKI, 2000, p. 26) sobre os conceitos de 'social e cultural' fundamenta-se na seguinte premissa: o social está relacionado a tudo que se encontra fora do organismo biológico, contribuindo ao que é interpessoal no plano do desenvolvimento, sendo a marca do 'externo' conforme a expressão "todo cultural é social". Sendo o cultural específico do humano, ou seja, produzido pelo homem, decorrente da mediação, "isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social" (PINO, 2000, p. 53). As ideias têm relação com a dimensão relacional, interpessoal, portanto, falar do que é subjetivo é falar do que é material e social, é falar da atividade humana. Ainda para Vigotski:

Desenvolvimento cultural = desenvolvimento social, não em sentido literal (desenvolvimento das inclinações ocultas, mas frequentemente – de fora; papel da construção, ocultamento das formas desenvolvidas, compare atenção voluntária, papel do exógeno no desenvolvimento). Melhor – a transformação das estruturas de fora para dentro: outra relação da onto- e filogênese do que no desenvolvimento orgânico: lá a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese, aqui a inter-relação real entre filo- e ontogenia: a pessoa como biótipo não é necessária: para o embrião no útero da mãe desenvolve-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética dos adultos e infantil, fala, etc.) (VIGOTSKI, 2000, p.27).

1.3. Brincadeira, desenvolvimento infantil e a contribuição de autores que resgatam sua historicidade

Muitos estudos são realizados sobre o brincar pelas diversas áreas do campo científico (Psicologia, Pedagogia, Antropologia e outros) e acerca das suas particularidades e especificidades, principalmente em relação aos processos de desenvolvimento na infância (VIGOTSKI, 2007, 2008; LEONTIEV, 1986, 1988; ELKONIN, 2009; KISHIMOTO, 1999a, 1999b, 2001; ROCHA, 2005; WAJSKOP, 1995, 2007, 2017; FONTANA; CRUZ, 1997).

Considerando que as crianças precisam brincar e é um direito¹⁰ delas, focalizaremos neste capítulo contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin¹¹, entre outros autores contemporâneos, para discutir a importância de se inserir no contexto educacional o tempo e o espaço para a brincadeira infantil enquanto atividade social.

Para os autores, é por meio das brincadeiras que as crianças aprendem, se comunicam e se inserem no contexto social que vivenciam, descobrindo o mundo, criando laços de amizade e vínculos sociais.

A Psicologia Histórico-Cultural reconhece o papel central que a atividade lúdica desempenha na formação dos sujeitos, bem como é a partir dela que os autores afirmam que alguns aspectos psicológicos são constituídos e se desenvolvem. Dentro dessa perspectiva teórica o brincar é visto como a atividade

¹⁰ A palavra direito empregada neste texto faz-se necessária para justificar que está previsto na Constituição Federal de 1988, contido no Artigo Art. 227 que diz – “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão”. O direito de brincar na Constituição de 1988 se depreende da conjugação dos direitos ao lazer, à convivência familiar e à convivência comunitária, ou seja, ao direito ao não trabalho, que é muito mais do que um “direito ao ócio”.

¹¹ Daniil B. Elkonin, psicólogo russo, é autor do livro Psicologia do Jogo. Seu interesse pela temática surgiu num certo domingo qualquer, ao estar sozinho com suas duas filhas, quando se viu diante de situações lúdicas estabelecendo estratégias ao oferecer um mingau de sêmola no almoço, que ambas estavam enjoadas de comer. Após esse episódio, estudos foram realizados e apresentados à Vigotski por volta de 1932, momento em que Elkonin trabalhou conjuntamente com o autor como auxiliar, dando posterior condição para publicações sobre a temática. Os estudos deste autor sobre o jogo protagonizado serão explicitados ao longo do trabalho.

resultante das relações sociais e das condições de vida concreta da criança, dito de outro modo, é pelo brincar que a criança se apropria do mundo que a cerca, permitindo a ela tornar-se sujeito.

Vigotski (2007, 2008), Leontiev (1988) e Elkonin (2009) são autores que irão trazer, de maneira sistematizada, uma nova forma de pensar sobre a atividade lúdica na infância, pois suas ideias irão contrapor-se às posições naturalistas tradicionais sobre a temática.

Esses autores irão marcar fortemente a ideia de que essa atividade é especificamente humana e precisa ser ensinada, aprendida na cultura, não sendo, portanto, inata ou advinda do instinto biológico da criança, essencialmente determinada pelos componentes internos, herdados geneticamente. Numa posição naturalizada sobre o brincar, essa atividade é vista como espontânea¹² no sentido de espontaneísmo, onde a criança se desenvolveria independente do contexto histórico cultural a que pertence, o que para eles não corresponde a uma explicação verdadeira, como será discutido ao longo deste capítulo.

Na educação infantil há uma valorização da brincadeira que tomou conta de um senso comum pedagógico entre os educadores, porém, é pouco compreendida em termos de processo formativo do sujeito. Por essa razão, esta pesquisa tem o intuito de contribuir com essa compreensão, considerando principalmente sua historicidade e como precisa estar orientada em vista de um desenvolvimento

¹² A palavra “espontânea (o)” nesse texto merece atenção. Com significados e compreensões distintos nas diversas teorias psicológicas, para Vigotski o conceito refere-se ao que é dado naturalmente, ao mesmo tempo em que refuta a visão de que o ser humano se desenvolve por si só, seguindo o crescimento do corpo biológico, ou seja, desconsiderando as mediações. Para Winnicott, o espontâneo é um conceito específico, denominado gesto espontâneo, que indica a ação do self verdadeiro (autêntico), portanto, para que o gesto do bebê possa se legitimar, é necessário a presença do outro por sua resposta a tal gesto, e essa resposta é que conduz ao processo de simbolização. Assim, para Winnicott é da construção do verdadeiro self que surge o gesto espontâneo, as ideias pessoais, onde o sujeito sente-se real e criativo (ABRAM, 2000). Portanto, dentro dos trechos que serão trazidos sobre o brincar espontâneo de Winnicott, referimo-nos a uma experiência verdadeira, em que a criança não está defendida por medos da retaliação, sustos aniquilantes, agonias impensáveis, ou seja, ela não se inibe em seu brincar e assim constroi a sua identidade pessoal.

favorável dos sujeitos aos quais se destinam, afim de que a prática pedagógica seja organizada para finalidades que o contemple.

A brincadeira, no contexto da educação infantil, quando ganha o destaque de valor formativo e educativo nos discursos dos educadores, muitas vezes é compreendida apenas como um meio pedagógico de trabalho com a coordenação, alfabetização etc., ou seja, servindo para algum tipo de aprendizagem específica na qual a criança pode se beneficiar caso esteja brincando, o que leva a um entendimento sobre fins práticos pedagógicos do ensino; a escola “usa” o jogo como meio direto para atingir tais aprendizagens, porém, essa visão apaga a dimensão social e os processos de desenvolvimento que o brincar promove, principalmente no que se refere ao funcionamento simbólico.

Para Kishimoto (1999), quando a autora investiga sobre a historicidade do brinquedo na educação irá afirmar que há no contexto histórico o aparecimento dessa valorização dos brinquedos e brincadeiras tradicionais como nova fonte de conhecimento e de desenvolvimento infantil e assevera que os jogos, a brincadeira e o brinquedo surgem como elementos essenciais às práticas pedagógicas, no entanto, o ato de brincar se traduz num comportamento tipicamente humano ligado ao funcionamento simbólico que precisa ser melhor compreendido pelos educadores.

Pensando sobre isso percebemos que nem sempre o brincar está voltado para atender a essas demandas, necessidades emocionais que a criança requer, porque se dá maior ênfase aos cuidados básicos e processos cognitivos, mesmo quando o proposto na escola envolve a atividade do brincar.

Quando Rocha (2005, p. 55) descreve, dentro da perspectiva histórico-cultural, a importância do jogo como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, defende que o jogo permite compreender o homem, pois, é através “da análise dos fatores condicionantes da cultura, ou das condições sociais concretas de vida que modulam o desenvolvimento dos sujeitos”, ou seja, como a sociedade está organizada.

É nessa direção que a compreensão do desenvolvimento humano explica o brincar como sendo “uma ação predominantemente da infância, mas que deve ser

considerada enquanto prática determinada e constituída na relação com o outro, inserida na cultura” (MARTINS; CRUZ, 2008, p. 188).

Fontana e Cruz (1997) ao se reportarem aos estudos de Vigotski, relatam que a brincadeira promove na criança mudanças no seu desenvolvimento psíquico que preparam a sua transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Por isso defendemos a necessidade que espaços sejam criados e proporcionados às crianças como fonte para novas e mais elaboradas aprendizagens na educação infantil.

Para Rocha (2005, p. 96), o contexto escolar evidencia que “uma sala de aula se constitui num cenário complexo, em que múltiplas interações acontecem e se sobrepõem; portanto, diversas mediações”. E ainda, afirma que a atividade lúdica contém três elementos indispensáveis: ‘objetos, ações e mediação social’ compondo as condições constitutivas do desenvolvimento infantil segundo a concepção histórico-cultural. Apresentando tais características sobre a atividade lúdica, o brincar assume na educação infantil um papel que ultrapassa os limites das práticas pedagógicas voltadas apenas à processos ligados à alfabetização, ao ‘brincar por brincar’ com fins para passar o tempo, as distrações ligadas ao prazer e liberação da energia das crianças; o brincar vai além, criando um elo fundamental de acesso à cultura, apropriação de signos e significados, elementos esses que constituem o ser humano defendido por Vigotski.

A escola é, portanto, o espaço privilegiado para a apropriação dos saberes acumulados pela história, que se fazem presentes nas brincadeiras infantis quando a criança retoma criativamente suas vivências para compor temáticas lúdicas. Para Vigotski (2007), é por meio da brincadeira que o sujeito pode elaborar significados social e historicamente produzidos, como também novos, apropriados nas interações estabelecidas com seus pares e com os adultos, sendo a escola espaço de compartilhamento de conhecimento e de convívio para além da família.

Não podemos, porém, reduzir o papel da brincadeira apenas aos fins práticos com vistas aos objetivos didáticos, em que se destacam valores em torno do aprender e dos atributos ligados aos processos exclusivamente cognitivos da criança. O brincar em Vigotski confere o direito de elevar o sujeito ao estatuto

humano, no intuito de estabelecer o maior número de experiências que proporcione ao sujeito se apropriar dos bens culturais já produzidos na humanidade, com vistas à sua formação integral, ou seja, cognitiva, afetiva, motora.

Assim, percebemos o valor da mediação para Vigotski, como elemento de construção do sujeito; sujeito este que interage constantemente no mundo por meio dos sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, fruto de elaboração cultural e social específica dos humanos, presente desde o início da vida das crianças também pelo brincar. No brincar a criança passa a conhecer e interagir com os objetos que a cultura disponibiliza e aprende a utilizá-los, mas, aprende também a nomeá-los, compreendendo seus significados culturais, agindo e relacionando-se numa esfera representativa, imitando inicialmente os adultos e posteriormente reelaborando seu cotidiano através de suas próprias experiências. Ou seja, brincando a criança reproduz/produz seus sentidos sobre o real, elabora/reelabora vivências, torna próprio o que é do outro, constitui-se.

São estes os fundamentos para Vigotski de que o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, pois, os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Considerando isso, portanto, é no brinquedo:

Que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. No brinquedo, no entanto, os objetos¹³ perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (VIGOTSKI, 2007, p.113-114).

O mundo humano é permeado pela presença dos instrumentos e signos que direcionam seu modo de viver e agir no mundo. Assim, aos poucos, pela mediação dos adultos, a criança vai se apropriando dos saberes de sua cultura, atribuindo-lhes sentidos e significados para além do universo dos objetos concretos, situações que

¹³ Objeto neste trecho refere-se ao objeto físico real e não o objeto psicanalítico subjetivamente concebido conforme explicado anteriormente.

se enriquecem, e que gradativamente evoluem em idade pré-escolar, principalmente na brincadeira.

Vigotski salienta que na idade pré-escolar ocorre algo interessante:

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 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. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado (VIGOTSKI, 2007, p.115).

Por tais características, o brincar relaciona-se com a aprendizagem, com a apreensão dos aspectos simbólicos da realidade, portanto, linguagem e cognição também são desenvolvidos na brincadeira, de igual modo, brincar é aprender e é na brincadeira que reside a base daquilo que mais tarde permitirá à criança aprendizagens mais estruturadas, tais como, ler e escrever. Logo, em Vigotski encontramos um significado mais rico referente ao brinquedo, que extrapola o objeto utilizado na brincadeira infantil, porque o autor refere-se ao brinquedo como “artefato cultural”, valioso em seus significados.

Nas palavras de Leontiev “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela” (LEONTIEV, 1986, p.59). É por intermédio do mundo dos objetos humanos que a criança irá agir no mundo objetivo, assimilando e reproduzindo ações humanas se esforçando para agir como um adulto.

Leontiev (1988) ao discutir sobre o desenvolvimento em idade pré-escolar, nos diz que a atividade realizada pela criança não se vincula ao resultado final como objetivo que motiva sua ação, desta forma enfatiza que é o “conteúdo do processo real da atividade” que a motiva a agir. Portanto, o motivo é o próprio processo e a brincadeira constitui-se na atividade predominante neste período. É nesta direção que o autor reforça as ideias de Vigotski com relação ao brincar, sendo importante

para favorecer a zona de desenvolvimento iminente¹⁴ e também reconhecendo que esta atividade proporciona mudanças no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança (LEONTIEV, 1988, p. 119).

A diferença entre a atividade lúdica encontrada em alguns comportamentos animais rudimentares, com as da criança, consiste basicamente que “a brincadeira da criança não é instintiva, mas, precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (LEONTIEV, 1988, p. 120). Ou seja, a brincadeira humana é calcada na esfera da realidade construída pelo homem pelo trabalho e seus instrumentos.

Para Leontiev (1988), a formação da consciência da criança emerge sob a forma da “ação”, pois, ainda não há neste período “atividade teórica abstrata”, presente já no adulto, que se configura como algo que será adquirido mais tarde com o desenrolar do seu desenvolvimento. Dito de outra forma é agindo com os objetos da cultura que a criança se “esforça para agir como um adulto... e assim domina o mundo” (LEONTIEV, 1988, p. 120-121).

Há na criança o desejo ‘do fazer como o adulto’, e é apenas pelo jogo que ela pode de fato operar no mundo humano, atingindo um nível mais elevado de consciência segundo Leontiev (1988), ou seja, expandindo sua consciência a partir do mundo objetivo.

A partir de Leontiev (1988) algumas características das atividades lúdicas podem ser assim elencadas:

- O alvo está no processo e não no resultado.
- O jogo tem um fim em si mesmo.
- O jogo tem regras implícitas ou explícitas.
- Jogar é considerado uma atividade consciente.
- O conteúdo da brincadeira provém diretamente da realidade social.
- O jogo é livre dos modos obrigatórios de agir.

¹⁴ Conforme expressão de Prestes (2012) para se referir ao conceito de zona de desenvolvimento imediato ou proximal.

- A situação imaginária resulta da substituição de significados dos objetos.
- O jogo é a concretização de uma situação que a criança não pode desempenhar na realidade.

A partir destas características apresentadas percebe-se que Leontiev preocupou-se em defender a posição de que, na brincadeira, a criança tem a possibilidade de lidar com o mundo real, lidar com os objetos culturais, sejam eles concretos ou simbólicos, e que suas ações são dirigidas não por elementos que não existem, pelo contrário, são extraídos da realidade concreta de vida, das relações sociais que a criança vivencia, ações essas que permitem o desenvolvimento da consciência infantil, ou seja, é a partir do real que surge a atividade lúdica.

Por esses motivos o jogo para o autor não é considerado uma atividade produtiva e a função da brincadeira em idade pré-escolar, portanto, é mediar a criança em relação ao mundo dos objetos humanos, atuando como elemento simbólico. Porém, Vigotski salienta que:

Para uma criança com menos de três anos, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato (VIGOTSKI, 2007, p.112-113).

Isso significa dizer que as crianças muito pequenas se comportam ainda de maneira muito limitada frente aos objetos, numa esfera de não deslocamento da ação e significado, encontrando na atividade lúdica meios de desenvolver tais processos.

Seguindo este pensamento, Leontiev (1988) afirma que a atividade lúdica pode ser considerada como uma “atividade generalizada”, pois:

Uma criança que se imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua própria ação é uma representação, não de um certo motorista concreto, mas de um motorista “em geral”, não suas ações concretas,

tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações de guiar um carro em geral, dentro dos limites, é claro, da compreensão e generalização dessas ações, que seja, acessíveis à criança. É por isso que o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada (LEONTIEV 1988, p.130).

Conduzida pelo esforço de agir sobre o mundo, a criança vai aos poucos dominando esse mundo real que é reproduzido pela atividade lúdica. E continua:

O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança. (...). No papel que desempenha no brinquedo, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional: o zelador – um homem com uma vassoura; um médico – que ausculta ou vacina; um oficial do exército – que dá ordens na guerra, e assim por diante. (LEONTIEV, 1988, p.132)

Leontiev (1988) ainda destaca dois importantes aspectos referentes à atividade lúdica e seu surgimento na infância, sendo eles: o sentido da personalidade e o significado. Para o autor, o sentido vem da ação sobre os objetos¹⁵ da cultura, que se liga à possibilidade de refletir estes mesmos objetos internamente, desenvolvendo a atividade consciente; o significado é o aspecto da ação que corresponde a suas condições, ou seja, à operação. Desta forma, numa condição lúdica, o sentido e o significado não são dados previamente, surgem no jogo, ou seja, como qualquer outra atividade consciente humana, surge na ação sobre os objetos e relações sociais.

Em Vigotski (2007), quando o autor discute sobre a ação e significado do brincar, ele afirma que o processo de separação do pensamento dos objetos concretamente percebidos é algo difícil para a criança e não ocorre automaticamente, sendo o brincar o pivô que permite esta separação objeto-ideia, significado-sentido dos objetos, sendo que, nessa atividade a criança movimenta-se entre os significados mais estáveis dos objetos até os sentidos pessoais que constrói a partir deles, que em última instância é o processo de internalização/conversão em

¹⁵ Aqui no sentido de “coisas do mundo físico”, pessoas, brinquedos, valores, crenças.

acontecimento. Vigotski (2009) também aponta que as possibilidades de construção dos sentidos pessoais do vivido não prescindem da atividade criadora da criança, impulsionada pela função imaginativa que emerge, ou seja, é demandada pelo brincar.

Se eu quiser representar alguma coisa, eu posso, por exemplo, pegar um palito de fósforo e dizer: “isto é um cavalo”. Isso seria suficiente. Para uma criança, entretanto, o palito de fósforo não pode ser um cavalo uma vez que não pode ser usado como tal, diferentemente de um cabo de vassoura; devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo, e não a simbolização, é a atividade da criança. Um símbolo é um signo, mas o cabo de vassoura não funciona como signo de um cavalo para a criança, a qual considera ainda a propriedade das coisas, mudando, no entanto seu significado. No brinquedo o significado torna-se o ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada (VIGOTSKI, 2007, p. 116).

Este é um momento transitório e ao mesmo tempo contraditório onde a criança “opera com significados desligados dos objetos e ações”, mas que também incluem “objetos e ações reais” apresenta-se como um estágio intermediário entre as “restrições situacionais”, sendo estas mais uma forte razão para que se considere o brinquedo como aspecto fundamental ao desenvolvimento infantil no que se refere ao desenvolvimento de ações conscientes, quando “atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (VIGOTSKI, 2007, p. 116-117).

Por tais características é que o jogo na idade pré-escolar não é caracterizado como atividade que ocorre com mais frequência, mas, o que engendra processos de desenvolvimento mais significativos neste período, criando uma “zona de desenvolvimento proximal¹⁶”, em que a criança age acima do nível em que se

¹⁶ Zona de desenvolvimento proximal é um conceito de Vigotski, que nos trabalhos mais recentes realizados por Zoia Prestes, foi reformulado como ‘zona de desenvolvimento iminente’. Em sua tese de doutoramento intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional (2010), Prestes justifica sua opção pela palavra iminente, pois, “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de

encontra, como se ela fosse maior do que é na realidade (VIGOSTKI, 2007). O aprendizado defendido por Vigotski se dá no plano das interações sociais, por esse motivo o jogo de papéis¹⁷, que demanda o funcionamento imaginativo da criança e com isso a encenação lúdica destas interações, permite que ela atue na zona de desenvolvimento proximal, em que novos conhecimentos são consolidados pelas representações, favorecendo o seu desenvolvimento. Ao descrever o caso de Sully¹⁸, em que a criança brinca de “mamãe e boneca”, imaginando-se mãe, segue regras de comportamentos que estão contidos no contexto familiar maternal, e dessa forma passa a agir num contexto mais complexo do que aquele desempenhado em suas atividades cotidianas “reais”. Outra situação da brincadeira, sempre levando em conta vivências entre pessoas, por exemplo, brincando de “irmãs”, as crianças entram em contato com regras de comportamento que podem passar despercebidas nas vivências. Assim, o brinquedo permite que a criança atue mediante a condição de irmã, como resultado do brincar, e que esta relação é diferente se comparado às demais pessoas de seu entorno. Tudo isso permite-nos compreender, que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” e que “é característica definidora do brinquedo em geral” (VIGOTSKI, 2007, p.109), possibilitando-lhe agir numa esfera simbólica e não apenas perceptual concreta.

Além do funcionamento imaginativo, o brincar envolve o manejo de regras estabelecidas socialmente. As regras se apresentam enquanto, por exemplo, a forma de se comportar em determinado papel, a exemplo da realidade que a criança imita, demanda reproduzir (e também reelaborar) ações típicas desempenhadas pelas pessoas em situações cotidianas. Deste modo, o que normalmente passaria

sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecer” (PRESTES, 2010, p. 173).

¹⁷ Jogo de papéis ou jogo protagonizado é o termo utilizado por Elkonin (2009), denominado pela atividade em que a criança assimila as relações sociais, que estão presentes nos diversos contextos em que ela se insere, constituindo-se pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo.

¹⁸ Estudos de Vigotski em Moscou datados no ano de 1904, relatando o caso descritivo de Sully encontrado em seu livro, “A Formação Social da Mente”, no capítulo 7 intitulado “O papel do brinquedo no desenvolvimento”.

desapercebido para a criança, torna-se para quem brinca uma regra de comportamento, ou seja, para representar o que deseja na atividade lúdica, a criança toma o real para si, indo além das ações espontâneas com os objetos e as pessoas.

Além disso, nos jogos, num primeiro momento a situação imaginária aparece de forma explícita e as regras estão presentes de modo oculto, entretanto, o contrário também acontece, quando as regras são explícitas de modo claro e a situação imaginária se faz presente implicitamente, o que, para Vigotski (2007), explica a evolução da brincadeira. Por outro lado, não importa a idade da criança e o tipo de brincadeira, estes dois aspectos sempre estarão presentes, ou seja, as regras e a imaginação.

Assim, durante a brincadeira, as necessidades que não podem ser imediatamente satisfeitas, podem ser experimentadas pelas crianças ludicamente, ao mesmo tempo em que aprende a controlar seu comportamento; ao lidar com seus desejos e necessidades na cena lúdica, toma maior consciência delas, mesmo porque, brincar envolve negociações entre pares, disputa de objetos e não satisfação imediata.

São estas características do brincar que levam o autor a afirmar que o prazer não pode ser visto como característica definidora do mesmo, pois, nem sempre as atividades lúdicas são fonte de prazer. A título de exemplo, jogos que não se obtém resultados positivos causam motivo de insatisfação no fim da idade pré-escolar. Outro motivo vinculado a essa justificativa, relaciona-se a chupeta do bebê que lhe proporciona muito mais prazer do que o brinquedo. Desse modo, as teorias que desconsideram as necessidades da criança que são preenchidas pelo brinquedo “nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar” (VIGOTSKI, 2007, p. 107).

Conforme foi dito, ao brincar a criança em idade pré-escolar abre mão de seus desejos imediatos em prol da atividade que lhe interessa realizar, lhe desafia e desperta curiosidade. Para resolver esta tensão, entre o que deseja e o que pode de fato realizar, a criança cria uma situação imaginária, onde estes desejos podem ser resolvidos e atendidos. Isto posto, surge um novo processo psicológico, uma nova forma de atividade consciente, apoiada numa realidade representada na cena lúdica.

Buscando compreender essas afirmações, corroboramos com a perspectiva vigotskiana quando afirma que a brincadeira engendra na criança processos de desenvolvimento estabelecidos pelas projeções de comportamentos e hábitos do mundo adulto ao realizar operações que estão acima da sua capacidade real, promovida pelo funcionamento imaginativo que a brincadeira demanda em idade pré-escolar.

Assim, torna-se essencial disponibilizar no ambiente escolar espaço para experiências lúdicas, que são fontes de desenvolvimento social, intelectual e emocional dos alunos. Não obstante, estas ações podem ser favorecidas pelo professor, enriquecendo o enredo dos jogos, promovendo momentos de brincadeiras de faz de conta, como forma de impulsionar seu desenvolvimento de maneira significativa e agir na zona de desenvolvimento imediato, com incentivos da escola e do professor, que selecionam objetos, abrem espaço para diálogos e situações que favoreçam o acontecimento lúdico.

Considerando que a zona de desenvolvimento iminente é um conceito que está diretamente relacionado ao brincar infantil, definido da seguinte maneira, conforme descrição abaixo:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VIGOTSKI, 2007, p. 97-98).

O brincar possibilita que esta zona entre em movimento de modo promissor na infância. Criar espaços de brincadeira na educação infantil é permitir e possibilitar avanços em termos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como o funcionando imaginativo. Possibilidades de aprendizagens futuras, solução de problemas ligados às vivências da criança.

Considerando que todas as funções psicológicas superiores resultam da reconstrução interna de uma atividade social, que antes foi compartilhada, brincando a criança pode pensar sobre as situações que experimenta nas vivências, representá-las mentalmente com a ajuda da imaginação, bem como planejá-las e encontrar caminhos de superação de suas dificuldades, mediante a mobilização de funções intrapsíquicas que se encontram em vias de consolidação pela atividade do brincar – raciocínio, memória lógica, elaboração mental de conceitos, etc.

No contexto vigotskiano, o desenvolvimento e a educação são indissociáveis, justamente pela força que a cultura opera na vida da criança. Por isso, salientamos que a educação assume o lugar de excelência na constituição “da gênese das funções psíquicas superiores”, por meio da apropriação das ferramentas culturais que são disponibilizadas para o desenvolvimento integral da criança (VIGOTSKI, 2007). Na educação infantil, afirmamos que essas ferramentas se encontram fundamentalmente na brincadeira, pois, é a atividade que proporciona o desenvolvimento de comportamentos mais complexos, o que não prescindi da interação social, das experiências culturais da criança, para que estas possam ser replicadas no jogo de papéis e, por isso mesmo, possam ser assimiladas, internalizadas pela criança, possibilitando a constituição do funcionamento humano complexo.

Wajskop (1995) ao investigar o brincar na educação infantil, reporta-se à perspectiva de Vigotski afirmando que:

O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como partícipe responsável (WAJSKOP, 1995, p. 66).

Nesse sentido, a brincadeira de faz de conta comporta em si uma prática social, em que a criança pode desenvolver, a partir desta atividade e de suas experiências, a consciência da realidade, situações estas que estão ligadas ao desenvolvimento do funcionamento simbólico na teoria vigotskiana.

Assim, ao relacionar a brincadeira e o brinquedo e seu papel na educação infantil, Wajskop afirma que é necessário por parte dos educadores a reflexão dos seus impactos ao desenvolvimento infantil quanto às suas práticas educativas, de maneira a se elaborar um “programa claro e organizado da rotina diária” dos elementos que constituem o seu cotidiano (WAJSKOP, 1995, p. 68). Pois segundo a mesma autora, a brincadeira poderá:

Configurar-se como espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis e se transformar em espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afetos, por meio das interações entre as crianças e adultos, possibilitando a criação de um vínculo com o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento (ibidem).

A escola é, portanto, lugar privilegiado para as mais diversas aprendizagens, colaborando com os processos de desenvolvimento na infância. Reiteramos que tais processos são mediados pelo professor e podem ser enriquecidos quando o brincar é promovido e incentivado no espaço escolar.

Nos estudos do curso de doutoramento da autora recentemente publicados, são analisadas questões pertinentes à “linguagem oral e brincadeira letrada em creches” (2017), e discutidos assuntos sobre o modo como o trabalho com narrativas na escola para crianças de até 3 anos, objetivando o desenvolvimento da linguagem oral, pode ser enriquecido com as brincadeiras. A partir da leitura de textos literários em voz alta pelas professoras, as histórias são retomadas pelas crianças nas brincadeiras, fornecendo um repertório linguístico e semântico para os temas lúdicos e desenvolvendo a capacidade comunicativa e expressiva das crianças. E assim descreve:

Brincar se transforma em um exercício criativo da linguagem oral, onde as crianças podem usar novas palavras tomando consciência de que são unidades de sentido em contextos interativos lúdicos. As brincadeiras analisadas revelaram ter impacto, também, no desenvolvimento do letramento e da alfabetização das crianças observadas. Ao utilizarem novas palavras e expressões aprendidas nos livros para nomear objetos e ações para brincar, as crianças desenvolvem habilidades de nomeação, descrição e explicitação semântica ao mesmo tempo em que tomam consciência do

significado de seu uso. Os livros lidos revelaram qualificar a linguagem oral das crianças em situações nas quais o uso de novas palavras foi necessário permitindo-lhes, também o desenvolvimento de uma consciência metalinguística – do significado das palavras – e a ampliação de suas capacidades imaginativas (WAJSKOP, 2017, p. 15).

A contribuição do estudo da autora se direciona no sentido de reafirmar que entre brincar, ensinar e aprender, não há conflitos de interesses¹⁹, ao contrário, atividades planejadas e intencionais com a literatura na educação infantil, enriquecem e inspiram as brincadeiras infantis que, como já afirmamos, não é atividade espontânea, mas, reflexo das vivências nas interações das quais a criança participa. Nessa interação da história contada pelo professor com a brincadeira encenada, ambas se enriquecem, oportunizando a apropriação, ampliação e refinamento dos “processos de comunicação, expressão e significados linguísticos pelo uso fluente e criativo da linguagem oral” (Idem, p. 16).

Afirmações que reforçam a importância das atividades lúdicas mediadas pelos educadores na escola, uma forma de integrar a criança no mundo fazendo com que seus conhecimentos venham a se aprimorar com as experiências vividas no contexto escolar desde a mais tenra idade.

1.4. A brincadeira infantil, jogo protagonizado e o desenvolvimento das crianças pequenas.

O brincar está intimamente relacionado à infância como sendo a atividade mais comum entre as crianças. É através das brincadeiras infantis que constroem, de forma mediada pela cultura, o processo de aprendizado e desenvolvimento. Assim,

¹⁹ A autora investiga o brincar desde a década de 90, sempre problematizando a divisão entre brincadeira e ensino caracterizada pelas várias práticas educativas encontradas em salas de aula até os dias atuais, resultando em propostas inadequadas para as aprendizagens das crianças que atuam em dois polos: ora impedindo a integração da brincadeira com as práticas pedagógicas, ora “didatizando” essa atividade para fins do ensino. Este cenário será explicitado e problematizado ao longo do trabalho.

o brincar infantil é a ponte que liga à criança ao mundo concreto, pois, as brincadeiras além da manifestação de seus sentimentos, emoções, imaginação e fantasia, demandam processos de significação do real, reorganizando o funcionamento do psiquismo infantil.

A importância do ato de brincar está intimamente relacionada com a construção do conhecimento, uma vez que é brincando que a criança pode experimentar sentimentos aprendendo a lidar com o mundo, o que possibilita formar sua personalidade, subjetividade, por meio das situações que ela recria do cotidiano vivido e experimentado. Construir-se socialmente significa permitir que a criança brinque e explore o máximo possível o mundo que a cerca, desde que se ofereça a ela oportunidades em contextos e situações diversificadas, sempre em favor do enriquecimento de seus conhecimentos e descobertas. Diante disso, consideramos a escola o espaço privilegiado de interações tanto entre os pares como com os adultos mediadores da cultura, que fortalecem e formam esta relação.

O jogo²⁰ de faz de conta (também denominado como jogo de papéis ou jogo protagonizado) foi destacado por Elkonin (2009, p.36) como de origem social, ou seja, “o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade”. A partir dessa afirmação o autor irá argumentar que o jogo não pode ser compreendido como uma manifestação natural do indivíduo, nem mesmo como fruto de uma imaginação já desenvolvida ou pré-existente no ser humano, como afirmavam autores como Gross,

²⁰ A palavra jogo, no entanto, carece de uma definição única, pois, de acordo com Elkonin, há inúmeros vocábulos para as palavras “jogo e jogar” denotando diferentes acepções e sentidos ao longo da história. Não é um conceito científico *stricto sensu*. O autor cita que jogar limpo contém seu sentido relacionado à honestidade, e, no entanto, jogo de sofás está ligado a combinações possíveis de objetos, por exemplo. É neste sentido que Elkonin afirma que “a palavra jogo foi motivo de muitas indagações para encontrar pontos em comum entre os pesquisadores, mas que ainda não se tinha uma delimitação satisfatória (ELKONIN, 2009, p. 13). Segundo o dicionário Aurélio a palavra ‘jogo’ significa: 1. ação de jogar, folguedo, brinco, divertimento. 2. O que serve para jogar, comprar um jogo de damas. 3. Exercício ou divertimento. Significados estes voltados a ações ligadas ao prazer e diversão. Já a palavra ‘jogar’ no mesmo dicionário, confere determinações como: jogar na bolsa, ou seja, ligado a transações econômicas, jogar no sentido figurado de expor; jogar a sua vida, arremessar, balançar. Enfim, fatos que demonstram a polissemia existente nos diferentes contextos em que a palavra aparece.

Stern e Buhler²¹. Pelo contrário, o contexto das relações sociais e a atividade humana compõem uma gama de elementos importantes para compor os temas dos jogos realizados pelas crianças, caracterizando, portanto, o caráter social do jogo, seu principal foco de estudo.

Bomtempo (1999) destaca que é extremamente atraente ver crianças brincando, principalmente quando diversos papéis são representados em cenas, com diálogos e manipulação de objetos, despertando a curiosidade dos adultos sobre os sentidos e significados estabelecidos pelas crianças nos jogos de faz de conta.

Elkonin em suas pesquisas diz que são evidentes as características que marcam o caráter social do jogo, pois, pelo comportamento das crianças observa-se que:

No jogo protagonizado, influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (ELKONIN, 2009, p. 31).

Compreende-se que é a partir das práticas sociais que a criança experimenta emoções e situações lúdicas, construindo a base para suas brincadeiras, oriundas das relações sociais dos adultos que a cerca, pois, o imaginário parte sempre da realidade existente.

A importância de se compreender a origem social do brincar encontra-se, sobretudo, na própria evolução e conteúdo do jogo protagonizado, que reside nas

²¹Ao final século XIX, Karl Gross, enfatizou a dimensão biológica do jogo infantil, considerado uma necessidade de qualquer animal jovem, como uma forma de exercício, reduzindo as formas lúdicas em analogias comparadas aos cães; eleva o jogo de maneira teleológica e mesmo considerando importante ao desenvolvimento, não avança na análise do jogo para descobrir sua verdadeira natureza. Da mesma forma, Stern estuda as formas de imaginação presentes nos jogos infantis, mas enfatiza que as formas como as crianças usam a fantasia vem delas próprias e que isso ocorre devido sua impotência sobre o mundo real, portanto, elas jogam para afastar-se desse mundo. Essa afirmação vai, portanto, na contramão do que afirmamos neste trabalho, de que é justamente pela interação com o mundo adulto que a criança se sente atraída para usar os elementos partilhados da cultura em seu jogo. E, finalmente Buhler, adota o critério do princípio do prazer exposto por Freud, ou seja, muito relacionado aos impulsos primários, portando, todos voltados a concepção naturalista do jogo (ELKONIN, 2009).

relações sociais estabelecidas e percebidas pelas crianças, podendo concluir que é esta a chave que liga o mundo infantil ao adulto. Quanto a esse aspecto, Elkonin diz que:

A base do jogo protagonizado em forma evoluída, não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p. 34).

Isto posto, as crianças em suas cenas lúdicas, interpretam inúmeras funções e papéis sociais: mãe, pai, maquinista, professora; portanto, as ações das pessoas é que proporcionam o conteúdo enriquecedor nas interpretações. Por isso é apontado por Elkonin (2009) como experiências de trabalho interpretadas pela criança a partir da esfera da realidade que a circunda, influenciando suas ações. “Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança” (ELKONIN, 2009, p. 35). Conforme afirma Elkonin:

A atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais (ELKONIN, 2009, p. 35).

Outro exemplo dessas situações de representação é que a criança em seus dois anos de idade, três, começa a usar as primeiras palavras: segura o celular de seu pai/mãe, e diz: Alô, sou eu! Tá me ouvindo? Você está atrasado! E faz gestos com as mãos, fazendo caretas e olhando para cima. Essa situação representa uma parcela de suas vivências, do que observa do mundo adulto e todos que estão à sua volta, imersos no mundo tecnológico, se comunicando, expressando suas emoções e resolvendo pequenos acontecimentos e ocorrências de seu dia a dia. Mas revela,

sobretudo, o modo como a criança pode interpretar e internalizar os saberes de sua cultura na brincadeira.

De acordo com Bomtempo (1999) o jogo de papéis ocorre principalmente em idade pré-escolar e a simbolização é um requisito que está interligado com esse brincar, que se dá através do conhecimento dos objetos apresentados a essas crianças. Sobre o desenvolvimento do jogo de papéis a autora afirma que:

A interpretação do papel do adulto pela criança é uma forma original de simbolização. A criança passa do brinquedo cujo conteúdo básico é a reprodução das atividades dos adultos com objeto para o brinquedo cujo conteúdo básico torna-se a reprodução das relações com os adultos entre si ou com crianças. A mudança no conteúdo da brincadeira da criança está intimamente relacionada com a mudança na natureza das atividades apresentadas por ela. O jogo simbólico constitui, assim, mais do que um objeto da própria atividade um expressivo gesto acompanhado pela fala (BOMTEMPO, 1999, p. 64).

Isso significa que essa interação homem-mundo-cultura é substrato para a criança brincar e se desenvolver, se expressar. Para Vigotski (2007) representa que as funções psicológicas superiores estão operando, pois, há a mediação dos instrumentos e signos nesta relação que caracteriza a essência da comunicação e constituição humana. Por essa razão, que as funções psicológicas superiores são formadas pelo elo existente entre os fatores biológicos e culturais, dito de outro modo, na e pela história social dos homens.

Vigotski (2007) ao tomar o psiquismo humano como preocupação central de estudo, argumenta que é a partir da mediação semiótica que se efetiva a constituição das funções superiores. Conseqüentemente, numa relação entre sujeito e objeto que não acontece diretamente, mas é sempre mediada por um elemento intermediário.

Desta forma a brincadeira infantil e a natureza da criança formam um elo, no sentido de que se retroalimentam e se desenvolvem mutuamente, caracterizando a maneira como evolui essa relação e contribui diretamente para a construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança pequena.

Dentro das inúmeras atividades pedagógicas, a brincadeira não pode ser considerada apenas como uma atividade complementar, mas sim, atividade de destaque dentro do conjunto das atividades pedagógicas.

Quando trazemos ao conhecimento a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e destacamos a teoria do jogo de Elkonin, enfatizamos, portanto, que “a natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 48). Desta forma, salientamos que no brincar há uma conexão entre a fantasia e a realidade que caracteriza o jogo simbólico infantil.

Segundo Bomtempo (1999) de acordo com a perspectiva de Vygotski, o jogo simbólico tem a função de dirigir e orientar o comportamento infantil, juntamente com a linguagem que faz parte de um sistema de mediação a qual a criança irá se beneficiar diretamente em seu desenvolvimento e organização de pensamentos.

Reconhecer a escola como um dos locais onde a criança passa maior parte do seu tempo, é também salienta a importância de se ter espaços lúdicos. Pensar a escola como o ambiente que auxilia no desenvolvimento humano carrega em si a responsabilidade de compreensão de que na vida infantil o brincar e a construção de conhecimentos são processos que estão imbricados. Sendo que toda imaginação presente no jogo advém da realidade compreendida pela criança que está nessa constante interação com o mundo da cultura.

Em um trabalho investigativo de campo realizado por Goés e Leite (2003) com crianças entre 3 e 6 anos de idade em instituições de Educação Infantil da rede pública, indicam que todas as ações imaginativas das crianças que foram observadas em seu brincar, envolvem aspectos que estão calcados na realidade e, principalmente, enunciados re-significados e recriados pelas crianças envolvendo ações reflexivas importantes. Ou seja, nesta atividade Goés e Leite (2003) constata que:

A criança experimenta situações da cultura e as toma como objeto de atividade. Apesar da relativa independência do percebido e do vivido, as brincadeiras constituem elaborações sobre o real, que implicam, entre outros aspectos, um trabalho com generalizações e modos de

pensamento. É uma relação dinâmica, em que a imaginação entrelaça-se com a cognição, depende dela e a promove (GOÉS E LEITE, 2003, p. 08).

As brincadeiras são, portanto, a recriação do que elas viram e presenciaram do mundo adulto e também das relações existentes entre outras crianças no coletivo. É nesta direção que a imitação tem um importante papel na vida das crianças. A perspectiva histórico-cultural Vigotski irá dizer que:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Se pensarmos nas experiências da criança em relação a sua capacidade imaginativa, pode-se concluir de acordo com a abordagem histórico-cultural que quanto mais ricas forem as experiências da criança, mais ela poderá ampliar a imaginação e mais material para recriar ela dispõe. Porque o fundamento da relação entre a imaginação e a realidade está no fato de que é pelo conjunto das experiências vividas que ela se amplifica e ganha elementos sólidos para criar e imaginar (VIGOTSKI, 2009).

Há tempos, a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é inversamente proporcional à simplicidade do ambiente, ou seja, quanto mais elementos e conhecimentos maior o ensejo para a criação. O que conota que “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 41-42).

Corroborando com a perspectiva histórico-cultural, Góes (2000, p. 02) afirma que “o jogo de faz de conta é caracterizado pela dimensão imaginária, mas esta tem um vínculo genético com o real”.

E quando se trata de proporcionar eventos ligados ao jogo de faz de conta, a escola e o professor são peças importantes para mediar a criança nesse processo de

aprendizado, envolvendo-a na trama lúdica que caracteriza o acontecimento, ajudando-a na organização de seus pensamentos, (WAJSKOP, 2007) montando cenários, disponibilizando objetos, para que se possa desenrolar os papéis representados, assim “é ainda a relação espaço-objeto-usuário que estimula e orienta a criança, facilitando a exploração” (KISHIMOTO, 2001, p. 243).

Quando Martins (2006, p. 36) discute a importância das brincadeiras de papéis para a formação da personalidade infantil subsidiada pelas relações estabelecidas ao longo da história, a autora destaca que as ações exercidas pelas crianças ajudam a estruturar os processos internos, pois, é mediante o brincar que “ela aprende a ser e a agir diante das coisas e das pessoas”, porém, ressalta que não basta apenas brincar, pois:

A brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar, a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social (MARTINS, 2006, p. 40).

Mediante o entorno social vivido é que a fantasia infantil retira elementos para seus enredos, composições e criações que envolvem o universo do jogo simbólico e proporcionam seu desenvolvimento. “A brincadeira de papéis inscreve-se dentre as atividades que possibilitam à criança superar o nível de consciência limitado ao imediatamente presente, isto é, permite-lhe a atividade abstrata” (MARTINS, 2006, p.42-43).

Tal importância do jogo na vida infantil se considera segundo Martins (2006, p.49) por não ser “um produto de forças interiores naturalmente presentes na infância, mas o resultado da influência educacional disponibilizada”. E, portanto, para que esta visão se estabeleça é necessário considerar a criança como um ser que se

forma integralmente nas relações sociais a que está inserida, enquanto sujeito histórico.

E por ser um sujeito histórico, se constrói e desenvolve cognitivamente a partir de um processo que ocorre na tensão da relação entre o dentro e o fora, mediado pelos instrumentos e signos da cultura que irão através da atividade do brincar proporcionar uma transformação mental, que só é possível pelas condições oferecidas nas práticas sociais. Sobre isso destaca Conti, acerca de Vigotski:

É tão somente pela possibilidade de ir recebendo a significação oferecida pelo outro, uma significação marcada por uma dada tradição cultural em um dado meio social, que a criança incorpora a cultura e por ela constitui a sua humanidade (CONTI, 2010, p. 61).

Quando Elkonin (2009) investiga a origem do jogo na ontogenia, o autor afirma que para que haja uma evolução da atividade lúdica na vida da criança, este evento está relacionado diretamente ao desenvolvimento integral da criança perante os arranjos que os adultos fazem no ambiente. Quando o bebê nasce, leva alguns meses para que as coordenações sensório-motoras se estabeleçam de maneira que haja possibilidade de manipulação de objetos e possíveis apreensões e ações sobre o mesmo. Por essa razão, organizar situações, oferecer objetos, participa da formação dos sistemas sensoriais e é de importante valor para que haja uma evolução lúdica, porque “sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica” (ELKONIN, 2009, p. 207).

Neste sentido as atividades que a criança realiza cumprem um importante papel para que os movimentos se iniciem, estabelecendo um controle mais direcionado aos objetos, pois, surge a concentração direcionada, uma atenção dirigida que proporciona o desenvolvimento do aparelho sensório-motor, e, posteriormente, estabelece as noções de tamanho, distancia, direções, principalmente pela organização do campo de visão (ELKONIN, 2009). Portanto, os primeiros movimentos são considerados caóticos em relação aos sistemas sensoriais. Com isso, a presença do adulto neste início é imprescindível, porque é o adulto que irá proporcionar esses movimentos que serão direcionados aos objetos

oferecidos e apresentados aos bebês desde o nascimento, estabelecendo a “evolução das coordenações visomotoras (olho-mão)” (ELKONIN, 2009, p. 208). Sobre isso, Elkonin reitera:

O desenvolvimento dos aparelhos sensoriais está implícito desde o começo na interação da criança com os adultos que dela cuidam e transcorre em função de um processo de aprendizagem. O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva e, com isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e contemplação (ELKONIN, 2009, p. 208).

Ou seja, a atividade de apreensão dos objetos só é alcançada pela intervenção do adulto presente que cuida e motiva a ação, por um processo de aprendizado relacionado à interação social com o outro. Sendo que nos animais, Elkonin (2009) afirma que estes já possuem desde o nascimento uma capacidade e controle dos sistemas sensoriais e motores mais desenvolvidos que o do bebê, pois este ainda depende da presença do adulto para que seja capaz de se movimentar.

Para que se estabeleçam as bases da percepção tridimensional dos objetos, ou seja, compreender dimensões, forma e distancia, é necessário a interação do adulto que direciona e orienta o bebê para que tais ações comecem a ocorrer, diz Elkonin (2009):

A formação primária da apreensão e seu ulterior aperfeiçoamento transcorrem na atividade conjunta com os adultos. É precisamente o adulto quem cria as situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distancia. Os adultos que se ocupam de uma criança frequentemente não se dão conta de que lhes oferecem, no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o movimento preênsil: o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distancia na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afasta-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-se até que entre em contato com as mãos da criança etc. Transcorre precisamente desse modo o desenvolvimento da orientação da criança no espaço e a direção independente dos movimentos baseados nessa orientação. **Em todas essas situações o centro é o adulto (grifo nosso)** (ELKONIN, 2009, p.209-210).

O excerto acima reforça o papel que o adulto/educador assume quanto ao desenvolvimento infantil, com uma postura mediadora, que oferece condições a partir da sua efetiva presença para que o psiquismo vá se instaurando de maneira sutil e continua na vida do bebê. Apontamentos que nos faz afirmar o papel das creches para o desenvolvimento infantil, perante educadores que organizem ambientes lúdicos desde a mais tenra idade, interagindo, estimulando movimentos: segurar, agarrar, jogar (lançar); bem como noções de direção, noção de espaço e distância, processos que são construídos nas atividades e relações estabelecidas nos ambientes dos quais a criança participa, aperfeiçoando e organizando os processos de desenvolvimento.

CAPÍTULO 2 – DONALD WOODS WINNICOTT

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
(GUIMARÃES ROSA)

2.1. Winnicott e as formulações do “ser” em sua obra.

Donald Woods Winnicott, nasceu em 7 de abril de 1896, na Grã-Bretanha, na cidade de Plymouth (Devon), coincidentemente no mesmo ano que Vigotski. Foi médico pediatra antes de se tornar psicanalista e psiquiatra infantil. Em sua vida profissional não abandonou a clínica pediátrica, aliás, seus estudos sempre foram direcionados pela sua própria experiência pessoal na pediatria e, com isso, compôs sua teoria do amadurecimento emocional humano. Desta forma a fonte de toda sua pesquisa foi o cotidiano de sua clínica baseado exatamente nas relações inter-humanas.

Observações importantes de sua trajetória de mais de 45 anos de experiência se deram quando Winnicott trabalhou no ‘Paddington Green Children’s Hospital’ (WINNICOTT, 2000). No entanto, sua prática clínica foi desenvolvida na interação desses dois ambientes, ou seja, tanto através de consultas particulares, quanto no serviço público prestado, principalmente com crianças que em razão da guerra tiveram que se ausentar de seus lares (crianças órfãs, delinquentes, abandonadas) os quais favoreceram as interlocuções em palestras com pais e professores.

Toda a sua vasta extensão de trabalhos resultantes de palestras e programas de rádio na BBC (British Broadcasting Corporation - Corporação Britânica de Radiodifusão) foi aos poucos sendo compilados em livros e publicações de revistas especializadas, raramente de difícil acesso ao leitor comum (WINNICOTT, 2012). Faleceu em 1971 em Londres, deixando inúmeros artigos inéditos aos quais ele próprio no final de sua vida planejava realizar uma nova coletânea, que ao longo dos anos que se seguiram a sua morte foram publicados (WINNICOTT, 2011).

Winnicott se dizia avesso às sistematizações textuais e aos rígidos procedimentos acadêmicos. Mesmo assim, encontra-se em diversos comentários de amigos, tradutores e estudiosos que frisavam sua grande coerência textual. Era possuidor de um inglês corretíssimo e falava de coisas obviamente claras, mas que eram pouco abordadas naquela época. De mente complexa, a todo instante orientava seus pensamentos a desvendar suas próprias abstrações (WINNICOTT, 2000).

Na introdução de seu livro “Os bebês e suas mães”, há um comentário realizado por Peter Tizard, ‘Presidente da British Paediatric Association’ em que referencia a grandeza de Winnicott como profissional e ser humano único, conforme segue:

O Dr. Winnicott foi um ótimo escritor, às vezes muito bom, outras vezes nem tanto, mas foi muito melhor como professor e brilhante como conferencista. Para expressar suas ideias de modo claro e vívido, precisava da proximidade de uma plateia; além disso, tinha a capacidade de mudar de estilo e de conteúdo em função do nível de compreensão e do humor da plateia, fosse ela constituída de uma pessoa ou uma centena delas (WINNICOTT, 2012, p. VIII).

Desta forma percebe-se que sua personalidade continha um humor que lhe era próprio com atenção contínua e peculiar. Encontramos na introdução de seu livro “Da pediatria à psicanálise” originalmente datado de 1958, a descrição ímpar sobre a completude que foi este ser humano escrito por M. Masud R. Khan, seu colega de trabalho, também psicanalista com quem conviveu por mais de vinte anos, assim o descreve:

Winnicott prestava atenção com o corpo todo, e tinha um olhar perspicaz e respeitoso, o que nos focalizava com um misto de dúvida e aceitação. Uma espontaneidade²² de criança impregnava os seus movimentos. Mas ele podia também ficar muito tempo quieto, inteiramente controlado e quieto. Jamais conheci outro analista que fosse tão inevitavelmente ele mesmo. Era essa característica de ser inviolavelmente ele mesmo que lhe permitiu ser tantas pessoas diferentes para tanta gente (WINNICOTT, 2000, p. 11).

²² Ou seja, ser ele mesmo.

São estes relatos que enriquecem nossos olhos quando referenciamos neste trabalho de dissertação a composição de sua teoria do amadurecimento humano, pois, de fato, havia em Winnicott um ser humano que sentia sua existência como “uma vida que vale a pena ser vivida”, como ele próprio dizia ser a forma de sentir-se real neste mundo. Portanto, ele era um homem que expressava uma postura corporal relaxada, sempre mantendo uma suave concentração, mas sabia que nada estava totalmente estabelecido ou era absoluto. E cada qual deveria buscar e definir a sua própria verdade, sendo isto o que fez em toda sua vida, buscar a sua verdade, sendo uma pessoa de alma jovial, espontânea e criativo (WINNICOTT, 2000).

Durante o tempo em que trabalhou no “Paddington Green Children’s Hospital e no Queen’s Hospital for Children, atendeu cerca de 60.000 bebês, crianças, mães, pais e avós”. Número este considerado estimável ao longo de quatro décadas (WINNICOTT, 2000, p. 18).

No entanto, é na introdução de seu livro ‘Natureza Humana’ que define seu objeto de estudo: “Minha tarefa é o estudo da natureza humana. [...] A natureza humana é quase tudo o que possuímos” (WINNICOTT, 1990, p. 21). E assim ele diz que na qualidade de ser humano, suas preocupações giram em torno dos “problemas humanos de crescimento, vida e plenitude”. O que permite compreender no conjunto de sua obra que isso se trata de um desenvolvimento humano permeado pelo “contexto familiar e social” (WINNICOTT, 2011, p. 137).

Com relação à natureza humana Loparic (2006, p. 02) irá afirmar que Winnicott, mesmo sendo um psicanalista que inicialmente se fundamentou no modelo teórico de Freud, abandona a metapsicologia freudiana juntamente com o enquadre naturalista kantiano. Com a ressalva de que à sua maneira e linguagem própria, Winnicott irá realizar uma reinterpretação de “ver o ser humano” considerando ainda no tratamento psicoterápico elementos da “teoria freudiana das neuroses e o relacionamento inter-pessoal” (LOPARIC, 2006, p. 01).

Ou seja, embora Winnicott reconhecesse a grandiosidade das obras de Freud, foi se defrontando ao longo de sua trajetória profissional com questões referentes ao Édipo e a sexualidade, tão peculiares da psicanálise clássica, formulando então a

sua própria teoria do amadurecimento humano, levando em consideração principalmente a relação dual mãe-bebê.

Loparic (2006) sugere em seus estudos sobre a teoria de Winnicott, que este traçou o que podemos chamar de 'novo paradigma', uma vez que incute, em seu Prefácio 'O brincar e a realidade', a sua concepção de uma 'região intermediária' entre o reino dos objetos subjetivos e dos objetos percebidos objetivamente, apesar de negligenciada pela literatura psicanalítica da época.

Sobre isso, diz Loparic (1999, p. 21), "Winnicott recusou explicitamente o naturalismo e o determinismo", mudando o modelo da psicanálise tradicional de Freud, Klein, Bion e Lacan, centrado no naturalismo para um "modelo decididamente não-naturalista, em que propõe que o problema básico subjacente não pode ser o da sexualidade, mas o da continuidade do ser e do crescimento".

De modo geral, quanto ao Complexo de Édipo criado por Freud, Winnicott não discorda totalmente da teoria freudiana, mas amplia sua teoria do amadurecimento humano ultrapassando as características apresentadas em torno tão somente da sexualidade. Sua justificativa se encontra no fato de que no início da vida do bebê, quando este ainda não percebe os objetos como totais, não há possibilidade de se concordar com o complexo de Édipo já nos primeiros estágios de vida do bebê, pois, as relações interpessoais ocorrendo neste momento estão no início de consolidação.

Para Winnicott a sexualidade plena acontecerá à luz da relação inicial mãe-bebê que estrutura o ser e permite a relação triangular posteriormente, mas não no início onde considera que um dos indivíduos é um ser parcial, como mostra o excerto que se segue:

Não posso ver nenhum valor na utilização do termo "Complexo de Édipo" quando um ou mais de um dos três que formam o triângulo é um objeto parcial. No Complexo de Édipo, ao menos do meu ponto de vista, cada um dos componentes do triângulo é uma pessoa total, não apenas para o observador, mas especialmente para a própria criança (WINNICOTT, 1990, p. 67).

Pois, segundo Winnicott (2014), “um bebê sozinho não existe”.

Certa vez arrisquei este comentário: “Não existe tal coisa chamada bebê”, significando com isso que se decidirmos descrever um bebê, encontrar-nos-emos descrevendo um bebê e alguém. Um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação (WINNICOTT, 2014, p. 99).

Em palestra proferida na Oxford University Scientific Society no ano de 1961, Winnicott se dedica a falar sobre a temática “Psicanálise e ciência: amigas ou parentes?” Relatando que Freud foi o personagem que inventou a psicanálise, entendida como um método específico para tratar pessoas doentes psiquiatricamente por meios vindos da psicologia. Freud foi construindo gradualmente, a partir da interpretação de seus pacientes, uma “nova ciência”, a qual chamamos de psicanálise ou também reconhecida como “psicologia dinâmica” (WINNICOTT, 2011, p. XIII).

Assim sendo Winnicott define a psicanálise da seguinte maneira:

Um termo que se refere especificamente a um método, e a um corpo teórico que diz respeito ao desenvolvimento emocional do indivíduo humano. É uma ciência aplicada que se baseia em uma ciência. Vocês podem observar que eu insisto na palavra ciência. No meu entender, Freud realmente iniciou uma nova ciência, uma extensão da fisiologia; uma ciência que se preocupa com a personalidade, o caráter, a emoção e o esforço. Essa é a minha tese (WINNICOTT, 2011, p. XIII e XIV).

E são estes aspectos de preocupação da psicanálise desenvolvida por Freud que irão suscitar em Winnicott o interesse de seus estudos para a compreensão do ser humano, que depende de outro ser humano desde o seu tenro nascimento para “ser e a continuidade de ser²³” no mundo.

²³ O uso da palavra ser e da expressão continuidade do ser desenvolveu-se por Winnicott nos últimos dez anos de sua vida, mas de acordo com o dicionário “A linguagem de Winnicott” formulado por Abram (2000), esse conceito já permeava as ideias do autor que ainda não tinha especificado e situado uma subjetividade interna.

O 'ser' para Winnicott está relacionado com as primeiras experiências do bebê-mãe em fundição, tendo "o seu lugar junto ao verdadeiro self" (ABRAM, 2000, p.238) ainda em um estado de não-integração e ao seu potencial herdado, a qual será melhor explicitado nas próximas seções deste trabalho.

Entrelaçado com esta continuidade do ser, Winnicott diz: "Ao praticar psicanálise, tenho o propósito de: me manter vivo; me manter bem; me manter desperto" (WINNICOTT, 1988, p. 152). Esta afirmação já nos indica uma total dedicação de seus esforços pessoais através da sua experiência de vida em reafirmar o sentido da sua própria existência ligada a um modelo de homem que defenderá na extensão de seus trabalhos.

A função do psicanalista é criar condições favoráveis que permitam ao indivíduo que sua mente funcione livremente (WINNICOTT, 1997, p. 36), inclusive revivendo experiências emocionais que lhe causaram dor e sofrimento; junto da relação com seu analista estas situações levam ao seu crescimento que anteriormente foram rompidas e agora podem vir a acontecer, permitindo a 'continuidade do ser'.

É por esta razão que Winnicott privilegiou o modelo que ele chama do cuidado materno transportando-o para sua vivência clínica, no 'setting analítico', desta forma o autor via esse espaço como o lugar mais adequado para propiciar o desenvolvimento aos seus pacientes, que em algum momento de sua história pessoal tiveram uma ruptura ou falha do ambiente muito precoce, desencadeando comprometimentos no desenvolvimento emocional, causando uma quebra da continuidade do ser. Com isso, Winnicott verificou que o setting se transforma no ambiente primitivo ao seu paciente, quando ali naquele espaço há a oportunidade de uma experiência de mutualidade, na qual cada um está sendo criado e descoberto pelo outro, em que há a intenção e preocupação de auxiliar o paciente na busca e no encontro do self verdadeiro.

Quando Winnicott (1997, p. 36) escreve seu texto 'Para um estudo objetivo da natureza humana' datado originalmente de 1945, ele ressalta que a psicanálise vem para contribuir em favor do entendimento sobre o desenvolvimento da consciência do homem esclarecendo "sobre as causas do que não é sadio nas pessoas e na

sociedade”, e diante disso ele responde diretamente as pessoas que lhe questionam o seguinte: se fizer o uso da psicanálise torna a vida mais fácil?

Muito naturalmente elas desconfiam de qualquer coisa que afirme isso. A psicanálise, além de ser um processo doloroso em si mesmo, não altera o fato de que a vida é difícil. O melhor que pode acontecer é a pessoa que está sendo analisada vir gradualmente a se sentir cada vez menos à mercê de forças desconhecidas tanto internas quanto externas, e cada vez mais capaz de lidar à sua própria maneira com as dificuldades inerentes à natureza humana, ao crescimento pessoal e à gradual obtenção de um relacionamento maduro e construtivo com a sociedade (WINNICOTT, 1997, p. 37).

Mas o que a psicanálise tem haver em si com a educação? Que tipo de contribuição pode trazer a psicanálise em termos do pensar educativo? Podemos afirmar que se considerarmos o papel da escola como o espaço altamente especializado para a formação do indivíduo que pertence a sua específica comunidade e/ou sociedade, temos então um importante aspecto a ponderar, justamente pelo modo que se coloca em favor da constituição de sua subjetividade saudável e que pertence à condição de continuidade do ser, como nos demonstra Winnicott.

A escola maternal²⁴ assim denominada por Winnicott quando relacionada atualmente à escola de educação infantil, caracteriza-se como um espaço em potencial na constituição do ambiente provedor do amadurecimento emocional humano e, naturalmente, à aprendizagem (WINNICOTT, 2005). A posição de Winnicott sobre a escola maternal é de que esta atua como uma extensão e ampliação do lar em termos de relações afetivas da criança, auxiliando em torno do

²⁴ A escola maternal trazida no contexto de Winnicott na Inglaterra daquela época, que coincidiu com a Segunda Guerra Mundial, abrangia o atendimento escolar de crianças entre 2 e 5 ou 7 anos, aproximadamente. Porém este modelo denominado por Winnicott é diferente da atual Educação Infantil, nos termos do que se buscava como objetivo educacional, sendo naquele momento primordial oferecer a sustentação das bases emocionais para que as crianças sobrevivessem, em função da Guerra, contexto vivido por estes indivíduos; situação muito distinta da realidade presente, porém, passível de contextualização em função da sua exímia contribuição à educação e desenvolvimento, que auxilia na ampliação do conhecimento da criança no mundo em termos de compreensão objetiva da realidade.

seu desenvolvimento para o estabelecimento das relações sociais. Ou seja, o autor afirma que a educação infantil é uma ampliação para cima da família.

Sobre essa relação inicial da criança com a escola Corrêa (2011) destaca que:

Entrando na escola, a criança não deixa de lado a vida afetiva (centrada na convivência com a mãe), que vivia no lar. Ao contrário, ela está ali para ampliá-la, relacionando-se com os educadores de maneira afetuosa também, e com outras crianças, de diversas idades, com valores culturais e familiares diferentes dos seus. É importante também, ressaltar que qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva (seus próprios sentimentos). Portanto, não cabe à escola minimizar esta vida afetiva, mas sim ampliá-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para a criança na escola (CORRÊA, 2011, p. 29).

Portanto, trabalhos acadêmicos que se debrucem sobre a psicanálise winnicottiana buscando compreender a perspectiva de desenvolvimento humano nela implicada, bem como o papel do outro e da escola neste desenvolvimento, podem contribuir diretamente com o entendimento sobre as especificidades e demandas infantis, de modo a compreender que condições são necessárias ao estabelecimento da confiança eu/outro para que o gesto espontâneo não seja suprimido.

Não obstante, encontramos nesta mesma linha de defesa das contribuições da psicanálise para a educação, a posição de Fulgencio destacada em um de seus artigos, por exemplo, em 'Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a Educação', em que a teoria de Winnicott irá considerar essa constituição do ser e a sua continuidade altamente pertencente "as efetivas relações inter-humanas", portanto, uma postura que deve ser assumida pela educação infantil, quanto ao seu "processo de amadurecimento justamente nesse aspecto do desenvolvimento afetivo que vai da dependência²⁵ para a independência" (FULGENCIO, 2008, p. 82-84).

²⁵ Para Winnicott o desenvolvimento do bebê compreende três estágios principais: 1- Dependência absoluta. Neste estado o lactente não tem meios de perceber o cuidado materno, que é em grande parte uma questão de profilaxia. Não pode assumir controle sobre o que é bem ou mal feito, mas apenas está em posição de se beneficiar ou de sofrer distúrbios. 2- Dependência relativa. Aqui o

Não se trata de “psicologizar” a educação infantil, mas, considerar a necessidade de os profissionais envolvidos com os processos formativos de a criança pequena compreenderem aspectos cruciais do desenvolvimento humano, nesse sentido a psicologia tem grande contribuição a dar. Por outro lado, também não se trata de forçar o pendulo para o “cuidar” da criança na educação infantil, em detrimento do “ensinar” ou mesmo recrudescer a dicotomização deste binômio²⁶.

Vale ressaltar que Winnicott tem sua contribuição específica no campo da educação devido ao corpo teórico consistente em torno do desenvolvimento humano, embora não devemos lê-lo como teórico da educação.

Dentro da psicologia winnicotiana a tese inicial é de que ao considerar um bebê, também se deve “considerar as condições ambientais e, por trás delas, a mãe²⁷”. (WINNICOTT, 2012, p. 29). Isso nos indica que nesta psicologia há um papel em destaque do social no desenvolvimento emocional do indivíduo desde o nascimento, que já sinaliza a influência primordial do ambiente na constituição

lactente pode se dar conta da necessidade de detalhes do cuidado materno, e pode de modo crescente relacioná-los ao impulso pessoal, e mais tarde, num tratamento psicanalítico, pode reproduzi-los na transferência. 3- Rumo à independência. O lactente desenvolve meios para ir vivendo sem cuidado real. Isto é conseguido através do acúmulo de recordações do cuidado, da projeção de necessidades pessoais e da introjeção de detalhes do cuidado, com o desenvolvimento da confiança no meio. Deve-se acrescentar aqui o elemento de compreensão intelectual, com suas tremendas implicações (WINNICOTT, 1988, p.45-46, extraído de seu livro O ambiente e os processos de maturação).

²⁶ Em relação as discussões do binômio “cuidar e educar”, ver Cerisara (1999) e Pasqualini; Martins (2008). Trata-se de considerar, concordando com Pasqualini e Martins (2008) sobre as especificidades da educação infantil, que cuidar-educar estão intrinsecamente ligados, entretanto, a dimensão do cuidado não pode estar orientada simplesmente para as necessidades básicas da infância, mas, objetivando o desenvolvimento integral dos educandos, no sentido de promover o desenvolvimento dos processos humanos complexos mediados pela aprendizagem escolar.

²⁷ Sempre que Winnicott menciona a palavra mãe, esta pode ser compreendida pelo “outro” que realiza os mesmos cuidados maternos em termos de ambiente facilitador para que esta criança estabeleça o sentimento da continuidade de ser, por esta razão, neste trabalho pode ser lido como educador, professora, visto que desde muito cedo as creches têm realizado essa tarefa que se assemelha à função materna. Ressalta-se também que hoje em dia há variações que ocorrem facilmente nos contextos familiares e suas formações, pois, muitas crianças são cuidadas por tios, avós, parentes ou podem pertencer a instituições sociais e casas de acolhimentos. O que é indispensável nesta situação é que haja um outro, pois sem ele, essas bases emocionais aqui mencionadas sobre o desenvolvimento não podem ser fundadas na vida de qualquer ser humano.

psíquica. Entendo esse “ambiente” na obra de Winnicott, como algo especificamente humano, já que apenas pessoas podem propiciar o “acontecer” de outro ser humano e, no início, a mãe (outras vezes a professora da creche que já inicia este processo junto ao bebê).

Assim, se um ambiente for suficientemente bom no início da vida do bebê, este poderá se desenvolver possibilitando a continuidade do ser, que no decorrer das experiências, se tornará indivíduo, atingindo o estágio do EU SOU²⁸, como unidade (WINNICOTT, 2011).

Em termos de desenvolvimento o autor irá nos dizer que é impossível ignorar a importância desde o nascimento (e até o último estágio do período pré-natal) das experiências vividas no entorno como fundantes do desenvolvimento emocional das crianças. Com isso, verifica-se que a personalidade e caráter estão sendo constituídas desde muito cedo, e “para aqueles envolvidos com o cuidado de crianças, o fato de que o desenvolvimento emocional do primeiro ano de vida lança as fundações mesmas da saúde mental do indivíduo humano” (WINNICOTT, 2005, p.05).

No âmbito psicológico há uma tendência inata do desenvolvimento que corresponde ao corpo junto com certas funções, bem como do desenvolvimento emocional, mas isso só ocorrerá mediante condições suficientemente boas do ambiente, onde esta tarefa deve ser realizada pela mãe ou outra pessoa, atendendo sutilmente às necessidades mais básicas e primitivas da criança (WINNICOTT, 2005).

Winnicott (1975) relata que o ser humano possui a tendência à maturação, que, para ocorrer nesse mundo, necessita do estabelecimento de certas condições ambientais, considerando como condição principal a relação com “outro ser humano”, em um ambiente seguro, fidedigno; não significando, portanto, que basta uma simples passagem do tempo para que essas disposições se estabeleçam, de forma determinada e fechada em si mesmas (DIAS, 2008).

²⁸ O termo desenvolvido por Winnicott “EU SOU” será explicitado com mais ênfase na próxima seção, onde falaremos da passagem de dependência absoluta à independência relativa.

Estas considerações sobre a obra de Winnicott são trazidas ao texto porque explicitam ideias importantes para o trabalho, ou seja, a concepção de desenvolvimento humano do autor e seu peculiar entendimento do papel do ambiente (enquanto espaço acolhedor, sustentador das necessidades infantis) para a constituição dos sujeitos. Pois, o fio que conduz o desenvolvimento na perspectiva de Winnicott, diz respeito a uma interação primordial entre o indivíduo e ambiente, que desde seu nascimento clama por cuidados vindos desse ambiente numa profunda relação de comunicação. Portanto, a natureza humana de Winnicott descreve-se pelo:

Indivíduo que procura fazer valer os seus direitos, tornando-se capaz de existir num mundo não desejado; ocorre então o fortalecimento do self como uma entidade, uma continuidade do ser onde, e de onde, o self pode [emergir] como uma unidade, como algo ligado ao corpo e dependente de cuidados físicos; e então advém a consciência (e consciência implica na existência de uma mente) da dependência, e a consciência quanto à confiabilidade da mãe e de seu amor, que chega à criança sob a forma de cuidados físicos e adaptação à necessidade; ocorre então a aceitação pessoal das funções e dos instintos e seus clímaxes, o gradual reconhecimento da mãe como um outro ser humano (WINNICOTT, 1990, p. 26).

Ficando claro que esta dependência é total em seu início de vida (o conceito de dependência absoluta) e que ainda não tendo uma mente instaurada nesse corpo, todas as experiências vividas pelo bebê, sendo elas fornecidas pela mãe através destes cuidados primordiais para sua sobrevivência é que são fatores determinantes para um bom desenvolvimento. À medida que estas experiências são sentidas pelo corpo e se acumulam fazendo com que gradualmente essa consciência se estabeleça, ao ponto de o bebê perceber que além de sua existência, 'há uma mãe fora dele', pois, até então o bebê e a mãe estão fundidos.

Portanto, uma vez que um bebê vindo ao mundo possui uma dependência total de outro ser humano para que haja condições apropriadas ao desenvolvimento tanto físico quanto emocional a partir dos cuidados maternos, Winnicott denomina dentro de sua teoria o que compreendemos por ambiente provedor, pois sem isso, não há qualquer condição de sobrevivência deste bebê.

Considerando o desenvolvimento da criança e também a sua possibilidade para a aprendizagem, Winnicott enfatiza a tendência que o ser humano possui ao amadurecimento, e este amadurecimento exige, portanto, uma condição que é temporalizada, demarcada deste seu nascimento até a sua morte. Em seu livro *Natureza Humana*, Winnicott escreve sua definição para o ser humano:

O ser humano é uma amostra-no-tempo da natureza humana. A pessoa total é física, se vista de um certo ângulo, ou psicológica, se vista de outro. Existem o soma e a psique. Existe também um inter-relacionamento de complexidade crescente entre um e outro, e uma organização desse relacionamento proveniente daquilo que chamamos mente. O funcionamento intelectual, assim como a psique, tem sua base somática em certas partes do cérebro (WINNICOTT, 1990, p. 29).

Para o autor, o ser humano não é um mero fato, um efeito de causas, um elemento em conexão causal com outros elementos da natureza. É isso que marca a sua posição de não se enquadrar em um corpo teórico pertencente ao naturalismo e o determinismo citado por Loparic (1999). Dito de outro modo, em sua teoria do amadurecimento o ser humano é um acontecimento temporal que tende a desenvolver-se, sendo sua principal tarefa neste mundo, a tendência à integração num si mesmo unitário, o sentir-se real, e isso leva um tempo para acontecer, por volta de um ano mais ou menos é que este bebê atinge esse “status de indivíduo” com uma personalidade integrada (WINNICOTT, 2005, p. 07).

Mas o homem para Winnicott só pode encontrar a si mesmo (verdadeiro self) em sua relação com os outros humanos que o circundam, e na independência conseguida através do reconhecimento da dependência, ou seja, não há uma independência completa, pois somos seres altamente relacionáveis, do início ao fim da vida humana.

2.2. A teoria do amadurecimento emocional

Para Winnicott o processo de amadurecimento emocional é impulsionado pela necessidade de ser, e este parte do pressuposto que há uma tendência inata à integração e a ação mais ou menos facilitadora do ambiente, assim o bebê em seu início de vida vem de um estágio do não-ser para o ser, que mediante tais condições ambientais experimentadas irão integrar o seu ser no mundo.

Referente a essa passagem do não-ser para o ser o autor escreve uma frase explicativa muito interessante que diz: “A vida de uma pessoa é um intervalo entre dois estados de não-estar-vivo”, referindo-se aos momentos antes do nascimento e a sua morte. O bebê em seu início de vida ainda não tem a consciência de um mundo fora de si, desta forma acredita que tudo é criado por ele mesmo, não havendo mãe, nem pai (WINNICOTT, 1990, p. 154). O bebê e a mãe formam um conjunto ‘dois em um’, estão fundidos entre si (WINNICOTT, 2000), ou seja, “o lactente e o cuidado materno juntos formam uma unidade” (WINNICOTT, 1988, p. 40), ou ainda “ela é o bebê e o bebê é ela” (WINNICOTT, 2012, p. 04).

Isso acontece porque para Winnicott (2012) a mãe em seus estágios finais da gravidez, desenvolve uma profunda identificação com seu bebê, a qual Winnicott chamou de preocupação materna primária, que compreende um estado psicológico que a mãe desenvolve pouco antes do parto; é como uma atenção mental voltada especificamente ao bebê, que ela desenvolve através de suas lembranças inconscientes de quando também foi um bebê, o que este pequeno ser necessita em termos de provisão ambiental para sobreviver. “Este estado é comparável a uma enfermidade que acomete mulheres saudáveis, e que na verdade deve advir a fim de auxiliar na saúde do bebê” (ABRAM, 2000, p. 185).

Sobre este estado de preocupação materna primária Winnicott (2012) irá dizer que as mães desenvolvem uma profunda identificação com os bebês, sendo capaz de captar, decodificar e traduzir os mais minuciosos sinais e manifestações dos bebês, atendendo com grande eficácia suas “necessidades reais” nos termos do autor.

Nesta direção é que Winnicott apontava para a função da mãe suficientemente boa, sendo a que possibilita ao bebê a ilusão de que o mundo é criado por ele, fato este que denomina de experiência da onipotência primária, que é a base de todo o fazer-criativo. Por isso, o início do desenvolvimento da criança é extremamente relevante para a teoria de Winnicott porque retrata a intensa ligação das relações iniciais, pois, não há nada mais importante e significativo do que a relação estabelecida com a criança nos primeiros anos de vida (WINNICOTT, 2005).

A tarefa realizada pela mãe funciona como uma espécie de ego²⁹ auxiliar, é como se fosse um empréstimo do ego da mãe para que o bebê construa o seu, ou seja, a mãe tem “uma capacidade de desviar o interesse do seu próprio *self* para o bebê” (WINNICOTT, 2005, p. 21) e é assim que as coisas começam na vida do bebê. É através desse ambiente inicial que o indivíduo irá se desenvolver de maneira que a tendência inata se manifeste por sua natureza humana, natureza essa existente em todos os seres humanos rumo ao seu amadurecimento.

É apenas nesse estado de viver da mãe para com o bebê, que se sustenta a continuidade do ser para Winnicott, sendo estas as bases para o estabelecimento do ego, sua constituição pessoal. No entanto, a falha materna provoca reações a essas intrusões ambientais³⁰ que ameaçam tal continuidade, sendo as falhas em excesso sentidas pelo bebê como uma ameaça à sua existência (WINNICOTT, 2000).

²⁹ Ego aqui, equivale a um somatório de experiências. O eu individual tem como início um somatório de experiências tranquilas, motilidade espontânea, sensações, retornos da atividade à quietude, e o estabelecimento da capacidade de esperar que haja recuperação depois das aniquilações; aniquilações resultantes das reações contra as intrusões do ambiente (Trecho extraído do livro “Da Pediatria à Psicanálise, 2000).

³⁰ As intrusões ambientais são denominadas por Winnicott quando o ambiente não supre as necessidades do bebê, ou seja, o ambiente tem mais importância que o indivíduo, e o faz reagir, em si não são apenas as intrusões que interrompem os sentimentos de continuidade do ser, mas as constantes falhas não corrigidas pela mãe, ou seja, está ligada inicialmente a capacidade de espera do bebê para obter alimento por exemplo. Outra referência que podemos descrever sobre a intrusão é quando o bebê se encontra embrulhado enquanto alguém o alimenta, de modo que seus movimentos sejam afetados e não permita manejar o peito ou a mamadeira, nessa situação o bebê aparenta ter duas únicas opções: ou diz “sim (chupar) ou diz não (vira a cabeça para dormir)”. Isso não lhe permite expressar a sua capacidade de decidir, pois, há um impedimento sutil ocorrendo (WINNICOTT, 2014, p. 33).

Mediante a particularidade existente entre os seres humanos, Winnicott destaca que:

No bebê e na criança há uma elaboração imaginativa³¹ de todas as funções corporais (desde que exista um cérebro em funcionamento), e isto é tão mais verdadeiro sobre crianças do que sobre o mais interessante dos animais, que *nunca* é seguro transportar um argumento da psicologia animal para o âmbito humano (WINNICOTT, 1990, p. 58)

Esse princípio das necessidades a que Winnicott se refere compõe um valor especial inicialmente às necessidades corporais, que posteriormente serão transformadas em necessidades do ego, sentidas como real, tornando-se um eu que difere dos animais mais evoluídos. Quando não há esse apoio do ego vindo da mãe, ou este apoio ainda é muito fraco, Winnicott constata que fica comprometido o desenvolvimento pessoal desse indivíduo, ou seja, o ego do bebê não se estabelece, de maneira que, “o desenvolvimento passa então, a estar mais relacionado com uma sucessão de reações a colapsos ambientais que com as urgências internas e fatores genéticos” (WINNICOTT, 2005, p. 24).

Mas se há um processo harmônico entre o ego da mãe e do filho, tudo tende a correr bem pelo ambiente que possibilitou à identificação com o humano. Tudo isso é o papel do outro que fornece um espaço de confiabilidade ao bebê, que irá preparar para a fase posterior, o desiludir, fazendo com que a mãe aos poucos retorne ao seu estado normal, recuperando suas atividades e interesses que lhe são próprios, permitidos pelo próprio bebê.

A elaboração imaginativa, portanto, compreende um sentimento de um corpo vivo em si mesmo, é o que resultará na constituição do mundo pessoal do bebê, porque esse corpo é acalentado, aquecido, tocado, movimentado em seu berço, etc.

³¹ Pelas palavras de Fulgencio temos a explicação composta da seguinte forma: “O corpo não é apenas a biologia, mas sim esta última acrescentada de sentidos dados ao que ocorre com o corpo, sentidos que são dados pelo que Winnicott denominou *elaboração imaginativa* das funções corporais” (FULGENCIO, 2013, p.150). Nesse trecho a palavra imaginativa não é a imaginação, mas uma compreensão de ser no próprio corpo, diz Winnicott.

É essa atenção dada por Winnicott quando se refere às potencialidades existentes, descritas pelos estágios que vive o bebê da dependência absoluta no início da vida, passando para a dependência relativa, até atingir a independência, que permite sentir o estado de EU SOU. Desse modo, Winnicott utiliza de um bom exemplo para a explicação deste processo de desenvolvimento que permite atingir o estado de EU SOU:

Digamos, um lactente tende a usar três palavras com um ano e caminhar aos quatorze meses ou por aí, e tende a atingir a mesma forma e altura de um dos pais, e tende a ser esperto ou estúpido ou temperamental ou a ter alergias. De forma oculta se inicia no lactente e continua na criança a tendência para a integração da personalidade, tendendo a palavra integração a ter um significado cada vez mais complexo à medida que o tempo passa e a criança se torna mais velha. Além disso o lactente tende a viver em seu corpo e a construir o *self* na base do funcionamento corporal a que pertencem elaborações imaginosas que rapidamente se tornam extremamente complexas e constituem a realidade psíquica específica daquele lactente. O lactente se estabelece como uma unidade, sente uma sensação de EU SOU, e bravamente encara o mundo com o qual já se tornou capaz de estabelecer relações afetuosas e (por contraste) um padrão de relações objetais baseadas na vida instintiva. E assim por diante (WINNICOTT, 1990, p. 90).

Desta forma, o que se pode constatar é que a somatória de experiências vividas pelo bebê permite, através dos cuidados exercidos pela mãe, representando este primeiro ambiente, essa integração psicossomática, a qual o bebê seguirá sendo ele mesmo no mundo. No entanto, a existência psicossomática não está pronta, dada ao indivíduo, mesmo tendo sua tendência herdada, ela depende essencialmente de um ser humano que cuide dele, assim como o mantenha em segurança, como exemplo o colo da mãe, por isso é um processo a se realizar pela presença do outro.

Assim, é através do outro como base para a formação do self deste bebê que Winnicott considera indispensáveis os primeiros cuidados nos estágios mais precoces do desenvolvimento infantil. Com isso, Phillips³² (2006) reforça a

³² Adam Phillips no ano de 1988 lançou um livro intitulado “Winnicott” que reuniu de maneira bem elaborada uma espécie de monografia que abarca vida e obra da pessoa de Winnicott. Traduzido pela

importância desse cuidado materno, sobre estar seguro no colo da mãe³³, e diz que o bebê winnicottiano:

Começa a vida como um ser profundamente sociável: ele clama por intimidade, não apenas pelo alívio da tensão – pela proximidade, não só pela satisfação. Na verdade, a satisfação só é possível em um contexto de proximidade com a mãe (PHILLIPS, 2006, p. 31).

Essa sociabilidade provém essencialmente do cuidado materno, mesmo não obtendo ainda a aquisição da linguagem, Winnicott considera altamente sofisticado essa capacidade de comunicação (emoções, choro, necessidades fisiológicas) que o bebê tem, interagindo constantemente com o olhar da mãe, olhar este que faz parte dessa devoção da mãe de atender suas necessidades mais sutis. Entretanto, o bebê espera que a mãe tenha prazer em atendê-lo, isso é o que diferencia como algo que enriquece o seu self.

Por isso, Winnicott (2005) irá salientar que o bebê necessita dessa confiabilidade que ele alcança, pois:

Só na presença da mãe suficientemente boa pode a criança iniciar um processo de desenvolvimento pessoal e real. Se a maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acumulado de reações à violação; o *self* verdadeiro da criança não consegue formar-se, ou permanece oculto por trás de um falso *self* que a um só tempo quer

primeira vez para o português apenas em 2006, o livro é considerado uma importante conquista para os especialistas, trazendo detalhes interessantes sobre como Winnicott lia o mundo a sua volta e os problemas de sua época, traçando um novo paradigma para pensar a natureza humana.

³³ Sobre o termo “estar seguro no colo da mãe”, Winnicott (2005, 1988) conceitua o que chamou de “holding ou ambiente de holding” expressão que não possui tradução do inglês, que significa sustentar, segurar fisicamente. É pelos cuidados desprendidos na fase da dependência absoluta que dará condições ao bebê de sentir o estado de EU SOU, após a integração, ou seja, parte do estágio não integrado, criando um ambiente de holding a partir da preocupação materna primária. “Holding: - protege da agressão física. – Leva em conta a sensibilidade cutânea do lactente – tato, temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, sensibilidade à queda (ação da gravidade) e a falta de conhecimento do lactente da existência de qualquer coisa que não seja ele mesmo. – Inclui a rotina completa do cuidado dia e noite, e não é o mesmo que com dois lactentes, porque é parte do lactente, e dois lactentes nunca são iguais. – Segue também as mudanças instantâneas do dia a dia que fazem parte do crescimento e do desenvolvimento do lactente, tanto físico como psicológico” (WINNICOTT, 1988, p. 48).

evitar e compactuar com as bofetadas do mundo (WINNICOTT, 2005, p. 24).

A partir de então, se o ambiente não for bom o suficiente e houver falhas, essas violações tornam a vida deste bebê um tanto difícil em termos de sobrevivência, pois, muito mais que oferecer o alimento, o outro precisa estar nesse estado de preocupação, proporcionando a confiabilidade ao bebê de que pode contar com ele quando precisar, mesmo que haja momentos em que esteja ausente. Aqui se sustenta o ambiente de holding que é uma forma de amar, caracterizado pelo suporte físico direto ao bebê. No entanto, se não houver esta segurança, essas experiências vão se tornando traumáticas e há quebra da continuidade do ser, instalando um falso self³⁴ criado como defesa a si mesmo e das “bofetadas do mundo”.

De acordo com Winnicott (2014), as condições necessárias para o desenvolvimento da criança não são estáticas, fixas, elas transformam-se de forma qualitativa e quantitativa, sempre levando em conta a idade da criança. E para este autor, o fracasso e a frustração são possibilidades que devem fazer parte do desenvolvimento da inteligência, o saber esperar pelo alimento, e outras situações cotidianas vão integrando sua personalidade nesta intensa relação mãe-bebê, portanto, a criança não precisa ser poupada desses sentimentos e situações. A afetividade e o desenvolvimento cognitivo estão imbricados nesta relação favorecendo sua continuidade.

Segundo Winnicott (2014) a evolução emocional da criança tem início no começo da sua vida, como já mencionado, e a maneira como se desenvolve a personalidade se dá pela maneira como o outro se relaciona afetivamente com este indivíduo logo nos seus primeiros anos de vida. E ainda pelo seu ‘intenso clamor’ por comunicação sob suas mais variadas formas que este indivíduo constrói significados, atribuídos pelo outro (mãe/cuidador), e assim vai significando e se apropriando de cada gesto recebido, consolidando suas experiências a partir de suas necessidades.

³⁴ Uma espécie de submissão ao outro porque se vê impedido por ele de expressar-se espontaneamente e constituir sua singularidade autêntica.

Essa relação que acolhe e atribui sentidos e significados ao bebê, evidencia nessa teoria o papel constitutivo do outro (ou do ambiente) na formação de um Eu-unitário.

Dito isto, podemos concluir que a afetividade humana é construída desde seu nascimento, e isso sustenta a base da saúde mental do indivíduo que chega ao mundo e está constantemente diante de uma relação com o outro. E para Winnicott (2014, p. 95) “a saúde quer dizer maturidade – maturidade apropriada à idade”. Diante disso, salienta-se que:

Nas questões do corpo é possível cometer erros, admitir até raquitismo, e mesmo assim criar um filho sem coisa pior que umas pernas tortas. Mas do lado psicológico, um bebê privado de algumas coisas correntes, mas necessárias, como um contato afetivo, está votado, até certo ponto, a perturbações no seu desenvolvimento emocional que se revelarão através de dificuldades pessoais, à medida que crescer. Por outras palavras: a medida que a criança cresce e transita de fase para fase do complexo desenvolvimento interno, até seguir finalmente uma capacidade de relacionamento, os pais poderão verificar que a sua boa assistência constitui um ingrediente essencial. Isso tem um sentido para todos nós, pois segue-se que, na medida em que somos razoavelmente maduros ou sadios como adultos, cada um de nós deve reconhecer que um bom princípio de vida nos foi fornecido por alguém (WINNICOTT, 2014, p. 95-96).

Ou seja, na teoria do amadurecimento emocional de Winnicott o ambiente provedor que atende essas necessidades mais sutis é a base constitutiva do humano, para que haja identificação inicial, assegurado pela confiança, que de imediato se configura pela pessoa da mãe e vai aos poucos se estendendo aos outros familiares e pessoas que o circundam e oferecem os cuidados necessários, como oportunidade de realizar firmes e naturais progressos de desenvolvimento no tempo e espaço.

Vai por mal caminho o bebê cuja mãe trate dele, ainda que o faça na melhor das intenções, acreditando que os bebês pouco mais são, no princípio, do que um feixe de fisiologia, anatomia e reflexos condicionados. Sem dúvida, esse bebê será bem alimentado, poderá alcançar uma boa saúde física e ter um crescimento normal, mas se a mãe não souber ver no filho recém-nascido um ser humano, haverá poucas probabilidades de que a saúde mental seja alicerçada com

uma solidez tal que a criança, em sua vida posterior, possa ostentar uma personalidade rica e estável, suscetível não só de adaptar-se ao mundo, mas também participar de um mundo que exige adaptação (WINNICOTT, 2014, p. 118).

Interessante ressaltar que essa ideia de cuidar vai muito além das necessidades físicas do bebê, mas, fundamentalmente, engloba o ser total, o ser especificamente humano, afetado pelo outro em seus processos de constituição; o que também podemos apontar como uma questão interessante para redimensionar o conceito de cuidar na educação infantil. Para além de banhado e alimentado, o bebê precisa do outro que interaja com ele, de humano para humano, organizando e significando seu corpo e mente pelos investimentos do “outro em mim”. Pois, para Winnicott (2014) a função materna é plenamente exercida pelo outro que “cuida”, quando:

Ativamente se adapta, de um modo fértil, dá ao seu bebê uma base para estabelecer contato com o mundo e, mais do que isso, propicia ao bebê a riqueza em suas relações com o mundo que pode desenvolver-se e atingir pela fruição, com o decorrer do tempo, quando a maturidade chegar (WINNICOTT, 2014, p. 119).

Pensando no espaço escolar, bastante diferente do espaço da casa/lar, consideramos que propiciar ao bebê a riqueza de suas relações com o mundo, fazer o desenvolvimento fruir, envolve processos de criar o mundo para si e para/com o outro, e defendemos que é no brincar que essa criatividade pode se manifestar e se desenvolver.

Já anunciamos anteriormente sobre o “brincar junto”, um modo do outro/professor agir nesta esfera de atividade encontrando meios de não impor o brincar ao mesmo tempo que se implique nele, não se ausente, para que a criança vá experimentando situações que possam ampliar sua compreensão do mundo externo, gradualmente integrado ao interno.

As brincadeiras de “esconder e achar” são bastante comuns com as crianças pequenas, emblemáticas para o que estamos tentando destacar aqui, ou seja, a presença atenta do outro em interação com a criança, o estabelecimento de uma relação segura pela constância dos movimentos e objetos que

aparecem/desaparecem, construção de atitudes e movimentos corporais do bebê que se organizam a partir do outro para que algo apareça e desapareça, auxiliando (construindo) a organização mental da criança, pela sua comunicação e pertença na relação eu/outro.

Outro destaque em relação as experiências integradoras do EU é quando o bebê passa a perceber que a comida vem chegando (pelas mãos do outro), os cheiros começam a ser identificados, os sons e ruídos passam a ser compreendidos e o bebê reage e sabe que pode esperar mais um pouco, porque logo em seguida a comida virá. Situações que retratam o modo como o desenvolvimento do bebê é um processo gradual da elaboração do eu como um todo, assim também uma propensão a sentir que o mundo externo e o mundo interior são coisas relacionadas, porém, não idênticas ao eu. Portanto, ações que vão muito além do ato de se alimentar, englobando o ser total da criança que vivencia o mundo com o corpo e com a mente e em conjunto vai dando significado para ele perante as situações vividas nas interações humanas.

Segundo Winnicott (2011) no desenvolvimento humano a chegada do indivíduo no estágio do EU SOU é algo significativo para a criança, porque ela sente a confiança no mundo dada pelo ambiente provedor. “O importante é que eu sou não significa nada, a não ser que eu, inicialmente, seja juntamente com outro ser humano que ainda não foi diferenciado” (WINNICOTT, 2012, p. 09). E, quando o indivíduo chega nesse estágio, Winnicott faz uma analogia com a uma questão central da aritmética, pois, um indivíduo que aprende que ele é ‘um’ no mundo, é um ganho valioso relacionado às operações de soma da matemática, contribuindo significativamente na atividade escolar, ou seja, ela não terá grandes dificuldades para somar, por exemplo, “um mais um”. Sobre isso ele diz:

Quando vejo um menino ou uma menina numa carteira escolar, somando ou subtraindo, e lutando com a tabuada de multiplicação, vejo uma pessoa que já tem uma longa história em termos de processo desenvolvimental, e sei que pode haver deficiências, distorções no desenvolvimento ou distorções organizadas para lidar com deficiências que tem de ser aceitas, ou que deve haver certa

precariedade no que tange ao desenvolvimento que parece ter sido conseguido (WINNICOTT, 2011, p. 42).

Há nesse momento uma indicação de que a questão central do desenvolvimento está relacionada à “unidade”, portanto, nem todos chegarão a sentir-se como “um”, para estes, diante das operações em matemática, o “um” pode não significar nada. Todo esse desenvolvimento é um caminho para a independência que leva a conceitos de totalidade que podem ou não fazer parte

Logo, em termos de personalidade e do crescimento emocional, é possível identificar a grande distância entre o bebê recém-nascido e a criança de cinco anos, pois, estão presentes nesse processo contínuas evoluções e retrocessos percebidos nos estudos do autor, ficando claro que essa distância não pode ser desconsiderada enquanto ambiente provedor.

Essas condições só precisam ser suficientemente boas³⁵, dado que a inteligência da criança se torna cada vez mais apta para ter em conta a possibilidade de fracassos e para dominar a frustração diante uma prévia preparação, como se sabe, as condições que são necessárias para o crescimento individual da criança não são estáticas, assentes e fixas em si mesmas; encontram-se num estado de transformação qualitativa e quantitativa, em relação à idade da criança e às necessidades em constante mutação (WINNICOTT, 2014, p. 203).

No desenvolvimento do indivíduo, as necessidades afetivas tornam-se também cognitivas, e a integração afetividade e inteligência permite à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados com base nos primeiros cuidados, que atendendo tais necessidades, oferecem ao bebê um ambiente confiável, capaz de estabelecer o princípio da criatividade e a possibilidade de brincar, sendo a percepção criativa da realidade uma característica da experiência do self, núcleo singular de cada indivíduo.

³⁵ Quando o autor menciona a mãe suficientemente boa é necessário compreender que não se trata de ser uma mãe perfeita ou a que jamais erra, muito pelo contrário, ela irá falhar, mas corrigirá, e errando este bebê irá se defrontar com a realidade que frustra, mas que será capaz de perceber que a realidade externa nada tem de perfeito, e isso é um ganho enorme em termos de desenvolvimento emocional.

Antes das relações objetais, o estado de coisas é o seguinte: a unidade não é o indivíduo, a unidade é uma organização meio ambiente/indivíduo. O centro de gravidade do ser não começa no indivíduo. Está na organização total. Através de um cuidado suficientemente bom da criança, da técnica, do *holding* e do manejo geral, a casca é gradualmente conquistada e o cerne (que o tempo todo nos pareceu ser um bebê humano) pode começar a ser um indivíduo (WINNICOTT, 2000, p. 208).

Nesta postura adotada por Winnicott de que a criança está indissociada com o meio, coloca em evidencia que há uma organização que não está pronta, e, no entanto, necessita do outro para que esta personalização seja alcançada assumindo o status de indivíduo.

2.3. O brincar na busca do self verdadeiro

O brincar para Winnicott é fazer, criar, fantasiar. O brincar faz parte da natureza humana e é natural brincar tanto para a criança, quanto para o adulto. Para o autor a atividade de brincar promove a integração do “eu” e cria possibilidades de expressar a criatividade e a espontaneidade humanas, que difere do mundo animal.

De acordo com o autor, brincar compõe um valor especial para a vida da criança, pois, é um indicador de saúde, ou seja, o brincar faz parte do desenvolvimento e do sentimento de ser do bebê. Segundo a sua teoria do amadurecimento humano, o brincar é possível e estabelecido pelo fator de confiança da relação inicial mãe-bebê. A criança que brinca para Winnicott possui a capacidade de ser criativo e criar.

Diante disso, Abram (2000, p. 56) afirma que “na década de 60 a principal preocupação de Winnicott torna-se o papel e a função do brincar em termos de um viver criativo e da descoberta do *self*”, pressupondo dentro de sua teoria que o brincar infantil é o que integra o verdadeiro *self*.

Mediante tais afirmações, Winnicott utilizava o brincar em suas consultas como forma do seu próprio self fluir livremente, sendo espontâneo, a fim de mediar

questões de conflito de seus pacientes. Ele observou que havia uma ligação essencial entre o brincar e as relações afetivas que conduzia o paciente a solucionar suas possíveis desordens e perturbações diante de tal atividade. E então ele lança sua tese no capítulo 'O brincar':

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 em um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (WINNICOTT, 1975, p. 59).

O excerto acima diz que na vida há crianças e adultos que não brincam (indicativo que o ambiente não sustentou o ser e não houve o estabelecimento para as bases da confiabilidade), isso interfere profundamente no viver, pois, é brincando que o humano se destaca para Winnicott dos outros animais, porque ali há criatividade, há imaginação e o fantasiar estão inseridos como a expressão máxima da vida. E, com isso, compreendemos a importância que tem o papel do professor de mediar a ação da criança para o brincar, trazendo o potencial criativo do vir a ser através desse tipo de atividade, especificamente humana. Portanto, onde não se estabelece a brincadeira, Winnicott aponta que é necessário conquistá-la:

O professor que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho, e também um objetivo para o esforço através da avaliação pessoal, está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê. A pessoa que cuida do bebê, e o professor não menos que aquela, estão disponíveis para receber o gesto espontâneo de amor da criança, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência das ideias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva (WINNICOTT, 1990, p. 93).

É nesta direção que se encaminha a função do professor de oferecer oportunidades ricas de desenvolvimento à criança por meio do brincar, no oferecimento de condições materiais e humanas que estimulem a sua interação com o mundo externo, pois, de início, Winnicott (2014, p. 79) diz que a criança nada sabe

sobre esse mundo em que vivemos, ou seja, “não podemos pretender que elas saibam exatamente o que é o mundo”. Contudo, cabe retornar ao papel fundador da personalidade da criança que tem sua base na relação inicial com o outro. A provisão do ambiente suficientemente bom possibilitará à criança condições de ampliar as relações sociais cada vez em maiores escalas da sociedade, como a família, a escola, os primeiros amigos e assim sucessivamente até a vida adulta nas relações afetivas amorosas e de trabalho. Logo, o brincar possibilita à criança conhecer o mundo, favorecendo sua capacidade de lidar com as situações emocionais que lhe preocupam e ainda não tem subsídios psicológicos para enfrentar sem ser “pelo brincar”.

Dito de outro modo, é esse outro na sua relação inicial com o bebê que lhe apresenta o ‘mundo em pequenas doses’ e assim permite que seu desenvolvimento baseado na confiança e segurança do ambiente de holding, torne possível a relação com os objetos, ou seja, o não eu. Tudo isso está intimamente ligado ao que Winnicott (1990, p. 126) chamou de “primeira mamada teórica”, que constitui a soma de experiências iniciais de muitas mamadas do bebê. Nestes momentos há a ilusão da criação através de todas as sensações acumuladas que farão parte do material para o criar, pois, no início, o bebê acha que ele cria o mundo, pois deseja o seio³⁶ e o seio vem ao seu encontro. A ida e vinda do seio constituem o controle mágico do bebê, de que tudo o que deseja ele próprio o cria, no entanto, o acúmulo das sensações que são oferecidas, consolida a ausência do objeto (seio) e o bebê passa a perceber a realidade externa que está relacionada ao aparecer e sumir dos próprios objetos (seio) contribuindo para a espera. Neste momento o bebê estabelece um dentro e um fora, que constitui a base do brincar, ou seja, a relação com o objeto.

³⁶ A palavra ‘seio’ para Winnicott é tanto o seio físico da mãe, quanto todas as técnicas da maternagem que ele define como sendo o primeiro objeto ‘seio’ (Winnicott, 1975). E mais, o seio da mãe se caracteriza como uma pessoa inteira, “pois quando o bebê se torna uma pessoa inteira, o seio, o corpo da mãe, o que quer que dela exista, qualquer parte, passa a ser percebida pelo bebê como algo inteiro” (WINNICOTT, 2000, p.357), portanto, o conceito de unidade do EU SOU, aqui se estabelece, sendo um dentro e um fora, e isso é valioso.

Há, portanto, em Winnicott, o que é descrito como ilusão e valor da ilusão, justamente por esses momentos iniciais da vida do bebê em torno de todos os cuidados oferecidos, possibilitar estar envolto dessa situação de ilusão de que ele cria o seio, mas que aos poucos gradativamente vai desiludindo-o como uma tarefa final do compartilhamento do mundo externo que se dá em pequenas doses, e que se concretiza com o desmame, feito pela mãe ou educadores.

Sendo assim, normalmente, quando a criança ingressa na escola maternal para Winnicott, significa que ela já iniciou o processo do desmame e esse processo consiste em inserir a 'ilusão e desilusão' gradativamente na vida do bebê, capacitando-o a lidar com o fracasso, no entanto, esta tarefa pode ser continuada como função também dos professores da escola maternal.

Essa separação gradativa da mãe com o bebê, para Winnicott, se satisfatório, se converte em benefícios para a continuidade do ser em seu desenvolvimento e promove uma boa aceitação escolar. Desta maneira, todas essas experiências são necessárias para que a capacidade criativa venha a florescer e estar presente no brincar infantil. Assim, sobre o desmame ligado a essa capacidade de lidar com a realidade que virá, Winnicott diz:

Tudo o que é bom deve chegar ao fim, como é costume dizer. Faz parte da coisa boa que ela acabe. No desmame, a finalidade é realmente usar a crescente capacidade da criança para livrar-se das coisas e fazer com que a perda do seio materno não seja apenas uma questão de acaso. (WINNICOTT, 2014, p. 91)

Isto posto, nota-se que o processo do desmame de sucesso é subsídio direto para a relação do sujeito com o mundo, pois, a partir do objeto perdido (seio) a criança irá lançar sua busca por objetos substitutos (objetos transicionais), vale ressaltar que o desmame só é possível para bebês que conseguiram desfrutar da amamentação através do seio bom (isso não significa que um bebê órfão, ou que depende de uma mamadeira desde o início de sua vida não possa alcançar o bom

amadurecimento emocional), obtendo isso através de uma pessoa disponível para alimentá-lo de acordo com suas necessidades³⁷, o que capacita-o a perceber a vida.

Winnicott (2000) explicita sobre este processo de atendimento às necessidades sutis do bebê em relação à reação de perda da amamentação nesta experiência, que abre as portas para o simbolismo no bebê, mediante a função do objeto transicional, representado inicialmente pelo seio. E, portanto, afirma que é importante para o bebê, pois as:

Memórias das experiências de situações bem sustentadas ajudam a criança a ultrapassar curtos períodos de falha da mãe, e proporcionam as bases em primeiro lugar para os 'objetos transicionais', e em seguida para a conhecida sucessão de substitutos da mãe e do seio (WINNICOTT, 2000, p. 372).

Relacionada a essas experiências iniciais que tornam o ser capaz de relacionar-se com o mundo dos objetos, encontramos na introdução do livro "O brincar e a realidade" de 1975, a descrição do autor que originou esta publicação, explicando que o seu artigo de estudo escrito em 1951 sobre "Objetos transicionais e Fenômenos Transicionais", está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento deste livro, que foi elaborado durante a experiência clínica e que se encaminhou como espinha dorsal dos trabalhos desenvolvidos ao longo de sua vida, argumentando sobre o que vem a ser a natureza humana diretamente ligada ao brincar.

³⁷ Essas necessidades sutis mencionadas na teoria de Winnicott ultrapassam as questões físicas, ou seja, não estão relacionadas apenas sob os aspectos da alimentação, mas tudo que envolve as técnicas da maternagem: o fato da mãe poder perceber quando o seu bebê deseja cessar ou não sua amamentação, e mais, para o bebê o mais importante é o laço emocional que há nessa relação de dois seres humanos, descritos pelo amor que essa mãe tem ao cuidar de seu bebê, a ponto de não fazer diferença se ele está sendo alimentado nas horas corretas, ou se essa alimentação é realizada por meio de uma mamadeira, o mais importante é o manejo que se realiza, com sentimento de amor e dedicação que a mãe/cuidadora concretiza em tais tarefas. Vale ressaltar também que Winnicott, quando se refere a palavra amor, não é adepto ao sentimentalismo, mas a dedicação que se oferece nessa relação de dois seres humanos, significando (por parte da criança) a integração (WINNICOTT, 2005; 2012; 2014).

Com isso, percebe-se que a sua teoria do amadurecimento possui diversos conceitos que são explicitados em seus textos e que possuem um entrelaçamento entre eles muito consistente, sob o qual não se pode descartar a menção de alguns deles neste trabalho. É o que oferece suporte à compreensão do brincar e que na teoria psicanalítica, conforme Winnicott, ainda não havia sido explorado de maneira adequada, incluindo-se aí, a questão dos objetos e fenômenos transicionais. Assim, o brincar deveria, portanto, em sua concepção, ser estudado como “um tema em si mesmo”, ultrapassando a dimensão apenas da atividade masturbatória, da obtenção do prazer e dos processos de sublimação utilizados pela psicanálise (WINNICOTT, 1975, p. 60).

Winnicott (1975) escreve que não se trata de uma crítica direta a Melanie Klein³⁸, que tinha sua preocupação em torno do brincar apenas como técnica terapeuta e o conteúdo do mesmo. Dentro da possibilidade de uma teoria da personalidade total se faz necessário que se olhe a criança que brinca e é preciso escrever sobre isso. No entanto, os psicanalistas infantis de sua época não tinham realizado este tipo de trabalho até o momento.

Para o autor, “o que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos” (WINNICOTT, 1975, p. 61). Para a criança, a expressão de seus sentimentos e angústias tornam-se visíveis pelo brincar, mesmo tendo um empobrecimento da comunicação verbal entre analista e paciente. Já nos adultos se identifica o brincar através da maneira como o paciente faz uso da sua entonação de voz, gestos, sorrisos e seu próprio senso de humor. Evidentemente na natureza

³⁸Melanie Klein (1882-1960) psicanalista que seguiu a linha tradicional Freudiana, possui uma teoria das relações do objeto. Ela considerava a possibilidade de que a criança que vem ao mundo possui uma “prontidão para as interações sociais”, essas relações no início da vida do bebê, no entanto, eram denominadas por “objetos parciais – seio bom e seio mau” e poderiam chegar a objetos totais conforme o crescimento da criança. Porém, mesmo tendo considerado a influencia do ambiente quanto ao desenvolvimento infantil, ela não conseguiu sair do foco dos fatores individuais internos considerados inatos. Desta forma, seus estudos teóricos tem a base nuclear nas “questões intrapsíquicas desse ser, cabendo o maior peso à constituição hereditária e aos fatores psíquicos internos” (SERRALHA, 2016, p. 98-103.) Ao trabalhar com crianças tentou verificar a partir das técnicas de Freud para análise de sonhos questões relativas as fantasias e angústias a partir do uso dos brinquedos. Assim elaborou uma análise do brincar da criança que pode ser lida em seu livro “A psicanálise das Crianças (1932).

humana, para Winnicott, o brincar se caracteriza como sinônimo de maturidade e saúde emocional, em vista disso, presente tanto no universo do mundo infantil com outras características, mas também na vida do adulto. E, então o autor define que:

Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

O brincar infantil contém elementos de comunicação importantes para a compreensão dos processos intrapsíquicos dando indicações de como a criança lida com a realidade do mundo compartilhado. Perante tal afirmação, na psicanálise, Winnicott fez uso do brincar no intuito de solucionar problemas emocionais que dificultam o progresso humano, sendo ele próprio 'brincalhão' quando descreve o caso de Diana³⁹, em que diz: “pude sentir-me livre para ser brincalhão [...] as crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona” (WINNICOTT, 1975, p. 67).

Transpondo esse excerto para a situação escolar, o educador precisa estar livre para brincar junto, mas também ter a sutileza de perceber os momentos em que a criança dispensa a presença direta do educador na brincadeira - continuando ali de prontidão caso haja necessidade de retornar a brincar e auxiliar com elementos da magia e da fantasia que enriquecem o enredo infantil ao brincar. É deste aspecto

³⁹ Para desenvolver a escrita do terceiro capítulo em seu livro 'O brincar, uma exposição teórica', Winnicott escreve o caso de Diana, uma menina de cinco anos de idade, que vai acompanhar a mãe em seu consultório. A menina demonstra total identificação com o problema emocional de sua mãe que tem um segundo filho deficiente, abalando assim a relação familiar. Neste caso, Diana leva consigo um objeto transicional a qual Winnicott de imediato desenrola uma conversa, estabelecendo a confiança com a menina a ponto de a mesma colocar o ursinho dentro de seu paletó. Assim, enquanto o terapeuta e a paciente (mãe) desenvolvem a conversa no consultório, Diana explora o brincar com outros objetos que o terapeuta oferece, encerrando a sessão com detalhes oferecidos pela criança que auxiliam no entendimento do sofrimento da mãe, e caracterizam Diana como uma menina que brinca efetivamente, mas que pela pressão da doença do irmão mais novo, desenvolve um ego prematuro, tomando a si uma parte da responsabilidade do cuidado sobre o irmão. Mesmo assim, é capaz de criar, manter relações e fantasiar por meio do seu brincar (WINNICOTT, 1975, p. 66-70).

principal da teoria winnicottiana que o presente trabalho enfatiza a importância do brincar ter o seu tempo e espaço⁴⁰ na escola, valorizando a mediação do outro como constitutivo essencial para a capacidade de criar, brincar e fantasiar, conhecendo assim o mundo compartilhado externo na medida em que a criança seja capaz de absorvê-lo. Logo, para o autor:

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial no homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1975, p. 93).

Novamente evidencia-se que para o referido autor é pelo brincar que o self é estabelecido, integrado e a maneira pelo qual o homem chega a sua capacidade total de ser no mundo. No entanto, distingue algo interessante sobre a personalidade das pessoas, que não se trata de serem mais ou menos extrovertidos, mas denomina que algumas pessoas fazem um uso mais enriquecedor de sua vida localizado na área dos fenômenos transicionais, onde se encontra o espaço potencial para a criação; entrelaça as experiências vividas nos dois mundos que transitamos constantemente: o mundo interno (subjetivo) e o mundo externo (realidade objetiva) pelo brincar. Consequentemente, isso demonstra que “a precariedade da brincadeira está no fato de que ela se acha sempre na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1975, p. 75).

Winnicott (1975, p.16), “introduziu os termos ‘objetos transicionais’ e ‘fenômenos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto”, isso faz parte, para o autor, de um padrão pessoal de desenvolvimento da relação com os objetos. No início há os movimentos instintuais, o bebê coloca o punho na boca,

⁴⁰ No escopo deste trabalho, quando nos referimos a necessidade de a educação infantil propiciar tempo e espaço para o brincar, não estamos nos referindo simplesmente ao espaço físico, mas, fundamentalmente, as concepções e compreensões que precisam ser construídas acerca desta atividade, o que não prescindiu do conhecimento teórico.

depois passa a descobrir a mão na genital, e posteriormente passa para o manuseio do “não eu”; esses eventos constituem a base do pensar ou fantasiar para Winnicott, estando inicialmente vinculadas as minuciosas experiências funcionais e a isso chama de fenômenos transicionais (WINNICOTT, 1975, p. 14). Mas esse acontecimento não ocorre instantaneamente, é algo conquistado pelo bebê através da relação materna existente e suficientemente boa. Sobre isso salientamos:

No início da vida humana, os objetos reais não estão lá para serem representados e amados ou odiados, isto é, acessados por relações cognitivas e apetitivas. Essas relações pressupõem, diz Winnicott, mecanismos mentais de que um lactante não dispõe. Tais mecanismos precisam primeiro ser amadurecidos e, para tanto, o lactante deve desenvolver, anteriormente, uma outra capacidade: a de uso do objeto. E tem mais: antes de ter a capacidade de usar objetos, o bebê precisa criar a capacidade de brincar, a qual, por seu turno, pressupõe a experiência de contato e de identificação primária com a realidade externa (LOPARIC, 1995, p. 52).

Constata-se que o brincar está unido, portanto, com os objetos e fenômenos transicionais descritos por Winnicott. O objeto transicional para Winnicott define-se por um objeto macio (ursinho descrito anteriormente), uma bola de lã, a ponta de um cobertor, algo que torne parte vital para o momento do sono, por exemplo, agindo como “uma defesa contra a ansiedade ou até mesmo uma ansiedade do tipo depressivo” (WINNICOTT, 1975, p. 17). Ainda assim é mais amplo esse conceito, pois, o objeto transicional é o primeiro símbolo que representa o papel de confiança na união do bebê e da mãe baseada na experiência dessa confiabilidade e identificação com tal símbolo. O objeto é criado pelo bebê, o que sugere o início do seu senso de criatividade.

Este objeto simboliza a passagem da dependência absoluta para a relativa, ou seja, a separação entre o eu e o não-eu, a desadaptação do bebê de sua mãe considerada pelo autor. Sobre essa transição, Winnicott dá os detalhes de como isso pode ser percebido pelos pais ou educadores, dizendo que:

Após alguns meses, bebês de ambos os sexos passam a gostar de brincar com bonecas e que a maioria das mães permite a seus bebês algum objeto especial, esperando que eles se tornem, por assim dizer, apegados a esses objetos (WINNICOTT, 1975, p. 13).

Isso demonstra o valor deste momento na vida do bebê com o uso que eles fazem de tais objetos, nesse sentido é que o bebê vai amadurecendo e experimentando a realidade compartilhada, ou seja, o objeto externo a ele, compreendendo que há um dentro e um fora, que o capacita a perceber os objetos objetivamente, dito de outro modo, há um desenvolvimento existente para a aceitação da realidade interna e externa natural do ser humano, que é experienciado através dessa área intermediária denominada de objetos e fenômenos transicionais.

Sendo tão significativos esses objetos para a criança, pelo sentimento de confiança e segurança que proporcionam, é interessante entender que esse apego em si tem um fundamento importante, pois, remete a memória da mãe para a criança, como se ali a criança pudesse ter um 'pedacinho dela', presente, quando está ausente; como é no início das vivências escolares e o período de adaptação na escola.

Portanto, é imprescindível que na escola maternal, o professor seja cuidadoso ao máximo em lidar com tais objetos especiais levados pelas crianças, na medida em que essa separação pode causar momentos assustadores, pois, estão conectados com a imagem real de sua mãe. Perder o objeto ou se separar pode ser uma experiência terrível. Novamente, frisando o valor que todos esses objetos e fenômenos transicionais possuem para a personalidade da criança, ressalta-se que eles permitem que:

A criança suporte frustrações, privações, e a chegada de situações novas. Tenhamos a certeza de que, em nosso cuidado de crianças carentes, sabemos respeitar os fenômenos transicionais já existentes! Penso que, se entendermos assim o uso de brinquedos, atividades auto-eróticas, histórias, e músicas de ninar, veremos que, por meio dessas coisas, as crianças adquirem uma capacidade de verem-se privadas em alguma medida daquilo a que estão acostumadas e até daquilo que necessitam (WINNICOTT, 2005, p. 211).

De acordo com Winnicott (2005, p. 212-215) respeitadas e compreendidas essas características do desenvolvimento infantil, para “a criança que vai pela primeira vez à escola, esta funciona como uma extensão ou alargamento do lar” e a privação dessas experiências pode levar a “uma cisão de personalidade” porque se assemelha a quebra da continuidade do ser, ou seja:

Uma metade permanece em relação com o mundo subjetivo e a outra reage complacientemente às imposições do mundo. Quando essa cisão de forma e as pontes entre o mundo subjetivo e objetivo são destruídas (ou nunca se formaram bem), a criança é incapaz de operar como um ser humano total (WINNICOTT, 2005, p. 212).

No tocante ao início da vivência escolar da criança de escola maternal, segundo a perspectiva winnicottiana, quando esta tem um bom princípio, poderá ter sucesso em seu desempenho, que se ampliará academicamente ao longo de sua vida escolar, por isso o entendimento desses conceitos em relação ao desenvolvimento infantil auxilia diretamente na vida das crianças, porque se considera que uma das funções escolares é ampliar o papel que um ambiente provedor desempenha no cuidado dos primeiros anos que são a base para a formação da personalidade do indivíduo. Desta forma “esses fenômenos parecem constituir a base de toda a vida cultural do ser humano adulto” (WINNICOTT, 2005, p. 19).

Entretanto, o mundo objetivamente percebido nunca é idêntico ao mundo concebido, ou visto subjetivamente (WINNICOTT, 2005). E, assim “com o decorrer do tempo, os pais tentam fazer com que a criança diga “tá”, que significa o reconhecimento do fato de que a boneca ou o urso de pelúcia veio do mundo e não nasceu da imaginação da criança” (WINNICOTT, 2014, p. 191). Dito de outro modo, a mediação favorece o desenvolvimento do bebê, na medida em que ao manusear seus objetos transicionais, que contém o simbolismo da ligação da relação do bebê com a mãe, este bebê percebe que o objeto não foi criado por ele, e sim já existia antes mesmo dele existir, desta maneira os primeiros balbucios e palavras pronunciados por ele tornam-se um ganho valioso para o bebê, pois, se relaciona com a passagem da dependência relativa rumo à independência em termos de

desenvolvimento e compreensão intelectual do mundo externo. Mesmo assim Winnicott ressalta que há de se ter um cuidado essencial com as crianças pequenas, pois:

A criança de dois, três, e quatro anos vive simultaneamente em dois mundos. O mundo que compartilhamos com a criança é também o seu próprio mundo imaginativo, de modo que ela está capacitada a senti-lo intensamente (WINNICOTT, 2014, p. 78).

No início a capacidade imaginativa da criança está ligada as funções físicas e isso ele denomina como fantasia, que ao longo do tempo vai se tornando mais e mais complexa, estando presente nas brincadeiras, que liga o mundo interno ao externo do indivíduo, sendo o brincar uma forma de comunicação (WINNICOTT, 1975).

É por esta razão que importa aos adultos ter a sensibilidade e a compreensão de como se dão esses processos, que revelam como o mundo infantil é constituído pela criança. Perante tais aspectos, Winnicott nos oferece um exemplo rico:

Os pés de uma criança não precisam estar firmemente plantados na terra. Se uma garotinha nos disser que quer voar, não nos limitemos a responder: “As crianças não voam”. Pelo contrário, devemos agarrá-la e fazê-la girar em torno da nossa cabeça, colocando-a depois no alto de um armário, de modo que ela sinta realmente que está voando como um pássaro para seu ninho. (WINNICOTT, 2014, p. 78).

O que se sabe é que para as “crianças e muito mais para os bebês, a vida é apenas uma série de experiências terrivelmente intensas” (WINNICOTT, 2014, p. 77). E quando há a interrupção brusca de suas brincadeiras, as crianças sentem-se envolvidas por sentimentos dos mais diversos que podem lhe causar sensações de perdas e quebra de sua continuidade, mas que aos poucos vão se equilibrando no entrelaçamento do interno e do externo.

Quando a criança chega aos seus cinco, seis anos de idade, vai se formando uma curiosidade imensa sobre o mundo a que os adultos chamam de real, manifestando nelas o interesse científico próprio do momento em que se ouve muito delas: ‘Por quê? Por quê?’ (WINNICOTT, 2014). Um educador atento usará este

conhecimento como um indicador em favor do enriquecimento do saber, criando o espaço potencial e oferecendo à criança a aquisição do conhecimento, de modo que esta ação facilite os processos de aprendizagem, combinando sua sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança.

Essa criação do espaço potencial pelo educador é originada pela confiança e fidedignidade, sendo uma área infinita de separação, que se transformará na fruição da herança cultural, com o tempo, através do brincar, que é preenchido criativamente (WINNICOTT, 1975).

Sobre a brincadeira nos anos pré-escolares Winnicott (1975) descreve:

A brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A brincadeira é também um dos métodos característicos da manifestação infantil – um meio para perguntar e para explicar. A professora precisa de uma compreensão intuitiva desses fatos, se quiser auxiliar a criança nos problemas penosos que inevitavelmente existem, os quais os adultos tantas vezes ignoram, e ela necessita de treino que a ajude a desenvolver e usar essa compreensão do significado da brincadeira da criança em idade pré-escolar (WINNICOTT, 1975, p. 224).

Quando Winnicott (2005) se refere ao apoio ambiental vindo do adulto para tornar possível o crescimento da criança até seu estado adulto, ele destaca a importância de se ter o ambiente provedor que proporciona a formação da subjetividade saudável deste indivíduo e que no futuro convívio coletivo dessas pessoas o autor denomina de democracia, porque se supõe que só haja uma democracia quando se tem um grupo de indivíduos saudáveis em termos emocionais para exercer sua cidadania livremente.

Desta forma o viver em comunidade tem a sua raiz nas brincadeiras infantis, quando dentro de um espaço e tempo as crianças assumem certas funções que representam imitações de múltiplas responsabilidades, pois, essa sensação de ter responsabilidades lhes agrada, e com isso descreve:

Não devemos esperar que lobinhos e fadinhas dirijam seus próprios grupos, mas sabemos que há momentos em que um lobinho ou fadinha gostaria de brincar de comandante. E a brincadeira tem um caráter tão sério quanto divertido (WINNICOTT, 2005, p. 31).

Estas ações, quando partem da vontade da criança, pertencem a uma esfera saudável de seu desenvolvimento e do sentimento do self, e esses eventos são um ganho para suas vidas, pois, “pouco a pouco, as crianças tornam-se capazes de identificar-se conosco e aceitar nossas imposições razoáveis sem sofrer grande perda de seu sentido do self, e dos direitos do self” (WINNICOTT, 2005, p.31). Sendo, portanto, este o caminho que a educação precisa trilhar, apoiando e percorrendo as especificidades do desenvolvimento infantil, para que as experiências através das brincadeiras infantis levem o indivíduo a integração do seu eu, baseado na segurança e confiança que o ambiente escolar precisa proporcionar.

Não iremos nos estender neste trabalho sobre o assunto da formação da sociedade descrita por Winnicott como a mais adequada para o ser humano; mas vale uma menção pequena em torno do termo democracia, porque está relacionada com o contexto escolar ao qual o autor defende a seguinte posição que: “a sociedade democrática é uma sociedade madura, isto é, possui uma qualidade que vem de par com a qualidade de maturidade individual que caracteriza seus membros sadios” (WINNICOTT, 2005, p. 228).

Apontamos isto, pois, a compreensão do valor que se tem dos aspectos do desenvolvimento infantil diante desta teoria, nos mune de elementos que auxiliam a pensar uma formação curricular em torno do brincar infantil, como o principal formador do self, e, assim, torna-se o material imprescindível para que os indivíduos tenham condições de crescer e amadurecer, dado que, para Winnicott “o objetivo mais importante da educação deveria ser o de tornar a criança capaz de enfrentar a vida sem ajuda” (WINNICOTT, 2000, p. 59).

A constituição do self está diretamente ligada ao ato criativo, que por sua vez está imbricada no desenrolar das atividades infantis considerando seu entorno, integrando a personalidade. Ou seja, a criatividade é a manifestação do verdadeiro self em ação.

Assim, é no brincar que na criança ou adulto a criatividade pode se manifestar e desenvolver. Em razão disso, o adulto precisa reconhecer o lugar que cabe a brincadeira e o ensino das brincadeiras tradicionais, que favorecem as relações emocionais da criança dando oportunidade de contato entre grupos e formação das amizades infantis, que estão ligadas a integração da personalidade da criança, o que nos adultos é expresso pelas artes, culturas, e expressões religiosas (WINNICOTT, 1975).

A primeira forma básica de viver é, segundo Winnicott, através da experiência na continuidade espaço-tempo, pela experiência criativa existente no brincar (WINNICOTT, 1975). O brincar é por si mesmo uma terapia, afirma o autor. E, a realidade compartilhada entre as crianças no momento da brincadeira, favorece possibilidades para novas aprendizagens. O resultado disso é que para as crianças que brincam juntas, estas se beneficiam de uma riqueza muito grande, aumentando a potencialidade de inventar detalhes, situações e minuciosas descrições em suas brincadeiras, desta forma conseguem também brincar por um longo período sem que se cansem facilmente (WINNICOTT, 1975).

No início de vida o bebê brinca com sua mãe/cuidador, quando inserida na escola a criança começa a experimentar o brincar numa forma mais ampla das relações, pois, o educador como mediador do mundo externo pode oferecer novas ideias para o brincar infantil, que a partir da confiança estabelecida na relação passa a ser aceita ou sofre resistências que mais cedo ou mais tarde tendem a desaparecer. Segundo Corrêa (2011, p. 43), quando “a professora introduz seu próprio brincar”, é uma forma de estar formando neste momento uma ferramenta para estabelecer um conjunto de relacionamentos pelo brincar.

Normalmente o que encontramos de espaço para brincadeiras estão situadas principalmente nos momentos de recreio, são estes os momentos de mais liberdade que as crianças podem interagir, brincar de acordo com suas vontades, desejos, pois, em outros momentos de brincadeiras, as atividades são especialmente dirigidas pelo professor, retirando suas possibilidades imaginativas e os atos criativos ligados à experiência de viver descrita por Winnicott.

Ou seja, um dos momentos importantes para a criança é quando ela cria o seu brincar, podendo aceitar ou não as ideias que vem do outro, assim, “brincando livremente”, fortalece seu gesto espontâneo. “Dessa maneira, abre-se o caminho para um brincar em conjunto dentro de uma relação” (WINNICOTT, 1988, p.48). Ainda em relação às crianças bem pequenas, outra questão salta aos olhos: elas não brincam no recreio! Fato que torna a importância das atividades lúdicas ainda mais essenciais na faixa etária do 0 aos 3 anos.

Sobre essa questão, em um estudo realizado no contexto de uma experiência de prática pedagógica no Berçário de um Centro Municipal de Educação Infantil (SILVA, CINTRA, PINHEIRO, 2012), destacou-se a importância para o desenvolvimento da criança e de suas relações com o mundo e com o conhecimento, o movimento corporal, o toque e o estímulo a percepção dos bebês, eleitos como elementos a serem tratados a partir de distintas dinâmicas. Assim, bebês que apenas saiam do berço para serem limpos e alimentados, pela crença de que os pequenos apenas precisam de cuidados básicos e de descanso, foram convidados a se movimentar, embalados por canções e bexigas coloridas em uma das atividades, para isso, todos os berços foram removidos de seus lugares habituais permitindo a livre movimentação das crianças; também foi feita uma atividade em que os bebês foram levados para fora do berçário, o que não ocorria devido ao receio das profissionais da creche, com a integridade física dos pequenos. Essa atividade, chamada pelas pesquisadoras de “passeio”, instigadas pela mediação pedagógica, envolveu manipulações de objetos (pedras, folhas) pezinhos descalços na grama e observação de insetos, proporcionando liberdade, independência, alegrias e descobertas.

Sobre as relações existentes entre a brincadeira infantil e o papel da escola e do professor dentro da perspectiva de Winnicott, Ribeiro (2004) destaca que:

Quando existem oportunidades de as crianças brincarem (desconsiderando os valiosos intervalos para o lanche), as brincadeiras só são consideradas apropriadas se os fins forem pedagógicos ou caracterizarem-se como “produtivas”. Se o professor entende que seu papel é sempre mediar as interações infantis, visando promover o conhecimento inclusive durante o brincar, ele

pode *interferir demais* e levar as crianças a submeterem a orientação de sua brincadeira a ele, tolhendo sua liberdade de criar. Em tais circunstâncias, o brincar não cumpre sua função, de lidar com a realidade pessoal a partir dos significados da sua realidade interior, e passa a ser conduzido apenas de acordo com os objetivos educacionais, e o adulto passa a aproveitar cada lampejo de espontaneidade entre as crianças para injetar “conhecimentos” (RIBEIRO, 2004, p. 71).

Outro ponto característico da presença do adulto/educador em relação ao brincar infantil destacado por Corrêa (2011) segue na direção de oferecer à criança um ambiente seguro e fidedigno, pois, assim se estabelece as bases para o apoio emocional necessário, permitindo que as relações do bebê com o outro e o mundo externo sejam estabelecidas de maneira saudável. Com isso:

O educador deve atuar nessa ausência da mãe ou de qualquer membro da família como um mediador, e não somente a família, mas a criança deve sentir segurança nessa pessoa que irá desempenhar tal papel. Isso é fundamental e nuclear para ela (CORRÊA, 2011, p. 40).

Contudo, a criança que brinca evolui na área dos fenômenos transicionais, fazendo uso de objetos que possuem em si uma característica típica do bom desenvolvimento emocional, resultando no “domínio da brincadeira infantil, e das atividades e interesses culturais – essa vasta área que medeia entre a vida no mundo exterior e o sonho” (WINNICOTT, 2014, p. 194).

Dentro desta perspectiva teórica do psiquismo humano, reconhece-se que tanto a experiência corpórea inicial ligada ao orgânico, quanto o vivido histórico singular de cada indivíduo, são elementos que o tornam possuidor de sua própria subjetividade, onde inicialmente fundido com sua mãe, surge a elaboração imaginativa do estágio da dependência absoluta. Nesse período, o bebê cria seu mundo ao mesmo tempo em que aos poucos percebe que o mundo já estava ali, para que seu ser tenha continuidade (WINNICOTT, 1990). Neste sentido sua subjetividade está aberta para o mundo e para a experiência, construindo-se na interação indivíduo-ambiente que o autor chama de “terceira área”. Sobre esse conceito, Winnicott quer dar um lugar ao brincar e esse se localiza no espaço da

“terceira área”. “O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente (...) e o mesmo pode se dizer do brincar” (WINNICOTT, 1975, p. 139).

Assim, se tudo vai bem quanto ao atendimento das necessidades do bebê, ele pode explorar o mundo, brincar e criar. Sobre esse processo de ser e continuar sendo no mundo, tão singular da teoria winnicottiana que depende de um ambiente provedor ele descreve que:

A confiança do bebê na fidedignidade da mãe, e, portanto, na de outras pessoas e coisas, torna possível uma separação do não-eu a partir do eu. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e tudo o que acaba por tornar-se uma vida cultural (WINNICOTT, 1975, p. 151).

O indivíduo ao sentir-se real no mundo proporcionado pelo ambiente provedor é criativo e pode brincar. Neste sentido ele é capaz de transformar o que no mundo já estava presente, existindo antes dele, e, o faz porque está apoiado nas construções sociais.

A relação com os objetos e fenômenos transicionais nesta interação com o mundo externo é, no entanto, a ponte que liga o indivíduo à vida cultural que se estende por toda a sua vida, sendo a base para o que ele chama de brincar, expresso pelo brinquedo em si, mas que ultrapassa também a dimensão do físico percebido, e que na vida adulta pode ser observado pelo trabalho e as demais trocas sociais onde se dão a realidade compartilhada.

Com base no pensamento de Winnicott, portanto, podemos compreender que de fato o brincar é importante para o desenvolvimento infantil devido a três principais fatores:

1. O brincar é constitutivo do humano.
2. O brincar está imbricado na cultura, por ele denominada como terceira área localizada nos objetos e fenômenos transicionais.

3. O brincar no setting analítico proporciona ao paciente encontrar o seu verdadeiro self.

Resultante desses apontamentos sobre o brincar, concluímos que para Winnicott essa ação é denominada como uma experiência, sendo ela sempre criativa e relacionada a uma forma do viver humano que constantemente ocorre num espaço-tempo especificamente humano, sendo imprescindível em termos de desenvolvimento (WINNICOTT, 1975).

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCAR: O QUE AS VIGOTSKI E WINNICOTT NOS AJUDAM A DIZER SOBRE ISSO?

Nesta seção buscaremos explicitar, conforme os objetivos deste trabalho de pesquisa, as contribuições de Vigotski e Winnicott sobre a importância do brincar/brincar junto e o papel do outro/professor nesse processo, trazendo trabalhos de alguns autores que se debruçam sobre a temática do brincar e da educação infantil nas duas perspectivas. O intuito é refletir sobre as questões colocadas por estes autores pela lente das concepções de desenvolvimento da teoria histórico-cultural e a teoria do amadurecimento emocional humano.

Discutimos anteriormente que brincar na perspectiva de compreender sua historicidade e origem social é uma atividade humana criadora, integrando imaginação e a realidade, impulsionando a produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

O brincar é uma atividade que permeia a vida da criança e faz com que exercite sua imaginação enquanto função superior, criando possibilidades de ação ligada aos seus interesses e necessidades. A imaginação é um processo novo para a criança que lhe permite lidar com a realidade circundante e interagir com o universo do mundo adulto de forma representada. No brincar a criança tem a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. Nenhuma criança nasce sabendo brincar, ela vai desenvolvendo sua capacidade para compor essa atividade com seus semelhantes, ao mesmo tempo, as funções superiores vão se construindo e complexificando durante o brincar.

Contudo, para que a criança possa brincar, tenha acesso às condições favoráveis ao seu desenvolvimento saudável, Kishimoto (1999b, p. 74), em seus estudos sobre a educação infantil, já apontava sobre a importância de se ter uma política de formação profissional adequada para a educação infantil, que quebrasse com a visão romântica de que para “atuar com crianças de 0 a 6 anos bastava ser mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, onde assuntos como concepções

de criança, de educação infantil são pautas imprescindíveis para se discutir nos processos formativos, e que não é qualquer espaço que oferece as condições necessárias para atender a demanda infantil. É preciso instalações e recursos adequados, dentre eles, os humanos. E assim reitera:

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos (KISHIMOTO, 1999b, p. 74-75).

Com esta afirmação, corroboramos com a autora sobre a necessidade de se compreender a complexidade que permeia o desenvolvimento infantil para a atuação e elaboração de práticas pedagógicas que incluam o brincar como atividade infantil propulsora de tais processos e que enriquecem diretamente sua construção. Portanto, para Kishimoto:

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, 1999a, p. 37).

Isso é um indicador de que o brinquedo insere a criança no contexto da esfera imaginativa, da fantasia, propiciando sua capacidade criativa em torno do que está a sua volta cotidianamente, interpretando-as em torno das construções humanas, assim “pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetivos reais, para que possam manipulá-los” (KISHIMOTO, 1999a, p. 18).

Outras pesquisas versam sobre a perspectiva histórico-cultural como ferramenta teórica para reflexões, auxiliando o entendimento do desenvolvimento infantil pela valorização do contexto histórico, portanto, enfatizando o lugar social que as crianças ocupam como sujeitos que se constroem a partir de suas condições de

vida. O trabalho de Rocha (1994) destaca o brincar como constitutivo do humano pertencente ao meio social. Em um estudo de campo realizado com crianças da pré-escola, em que são investigados o real e o imaginário em situações mediadas no trabalho pedagógico, a autora menciona o jogo de papéis nesse processo de desenvolvimento humano, dando destaque aos instrumentos da cultura que vão se transformando como parte da incorporação do brincar infantil em seus momentos históricos ligados à atividade do trabalho, corroborando dessa maneira com a teoria do jogo de Elkonin.

Com relação à constituição do processo lúdico na criança Rocha (1994, p. 45) reafirma que o outro é indispensável, pois, é através do adulto que a criança aprende a agir mediante objetos apresentados, formando enredos que transmitem ações simbólicas significativas pertencentes à cultura. Dito de outro modo, as atividades lúdicas “se originam na atividade conjunta com os sujeitos mais experientes da cultura em que o indivíduo se insere”.

Quanto a fantasia da criança, esta pertence a concretude da realidade e opera sobre o sujeito na medida do que viveu anteriormente, permitindo transitar por combinações mais amplas e recombinações mais elaboradas, mediante vivências e diálogos que estabelece com o outro e com a cultura, ou seja, existe uma mediação impar operando pela palavra que possibilita a capacidade de criar e tornar aquilo que fora vivenciado como algo seu, do seu mundo subjetivo, que outrora pertenceu ao meio social (ROCHA, 1994).

Bassan (1997) também oferece um estudo importante sobre o jogo de papéis apoiada na perspectiva histórico-cultural, enfatizando a constituição social do brincar e focalizando nos episódios videogravados em uma sala de aula com crianças de 3 e 4 anos, a importância da atividade lúdica para os processos de significação infantil.

Em uma situação específica de observação, uma criança utiliza alguns objetos que imitam um copo de liquidificador de tamanho real, há duas jarrinhas de plástico que compõem o cenário. Letícia⁴¹ brinca de fazer bolo e vai encenando como se estivesse preparando algo muito delicioso; uma segunda criança entra na brincadeira

⁴¹ Nome fictício dado pela pesquisadora.

e pergunta o sabor do bolo, quando Letícia menciona ser de chocolate. Há uma intervenção da segunda criança dizendo que não gosta e Letícia muda o sabor para “manana” (banana). Mesmo assim a criança diz não gostar e, posteriormente, diz gostar de mamão. Letícia responde dizendo que não tem. De maneira geral a brincadeira se desenrola com papéis de mãe e filha que estão implícitos e todo o cenário analisado, segundo Bassan (1997), permite concluir que há variações e reorganizações a partir das relações que as crianças estabelecem no cenário da brincadeira. Assim há “uma reestruturação da brincadeira, propiciada, sobretudo, pela participação da linguagem que implicou num esforço por parte dos envolvidos em coordenar suas ações e papéis para que a brincadeira se desenvolvesse” (BASSAN, 1997, p. 75).

Houve, portanto, um rompimento de significados que reordenaram outras ações desempenhadas e a construção de novos significados que permitiram imaginar um bolo sendo feito pela criança, que muda de sabor facilmente devido a intervenção da palavra que se anexa à atividade como mediadora de novos sentidos.

Mediante tais apontamentos ressaltamos a importância de permitir que a criança utilize os mais diversos enredos, objetos e situações lúdicas presentes nas atividades escolares em favor do seu desenvolvimento e compreensão do mundo e cultura a qual pertence. Aprimorando a linguagem, negociando com os pares e aprendendo com os outros a viver e compreender a vida.

Para Vigotski (1987), brincar, atividade de natureza e origem social, é fundamental para a construção da personalidade e compreensão da realidade pela criança. Atividade específica da infância, que se entrelaça com os processos de formação e desenvolvimento na dependência dos modos pelos quais a criança é educada em seu meio cultural.

Sobre a importância da brincadeira, principalmente por impulsionar os processos criativos na infância, destaca que a imaginação não dá origem à ação no brincar, ao contrário é a ação lúdica que impulsiona a imaginação. Deste modo, a criança não só reproduz ou reage ao que o ambiente lhe proporciona, mas elabora e reelabora criativa e imaginativamente, age neste ambiente e participa dele.

Além disso, se apropria e passa a agir em um universo simbólico, organiza suas ações pelos significados compartilhados e pela situação criada na brincadeira, desde o primeiro momento em que aprende a bater palminhas até situações posteriores e mais complexas do desenvolvimento da brincadeira, quando incorpora às cenas lúdicas, relações que as pessoas estabelecem entre si, valores morais, etc. Nesse aspecto, destacamos os outros presentes na cultura, aqueles que carregam a criança no colo, movem brinquedos até ela, acenam, compartilham dos aprendizados da cultura, estão juntos, brincam juntos. Para Vigotski, gestos compartilhados, palavras, uso de objetos, propiciam as bases para formas superiores de comportamento e de pensamento, sendo a chave do desenvolvimento da função simbólica nos sujeitos.

A atividade do brincar, quando tomada como espaço de elaboração e entendimento do real pela criança no espaço escolar, revela a importância das oportunidades dadas pelo meio social e pelas práticas culturais para a infância, através da mediação e do oferecimento de experiências que enriqueçam o universo infantil.

Desde os primeiros anos da infância encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo, em seus jogos. O menino que cavalga sobre um pau e que imagina que monta a cavalo, a menina que brinca com sua boneca, e se crê mãe, os meninos que brincam de ladrões, de soldados, de marinheiros, todos eles mostram em seus jogos exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. Verdade é que, em seus jogos, reproduzem muito do que vêem, porém bem sabido é o imenso papel que pertence à imitação nos jogos infantis. São estes com frequência mero reflexo do que vêem e ouvem dos maiores, porém tais elementos de experiência não são nunca levados pelas crianças a seus jogos como eram na realidade. Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas predileções e necessidades (VIGOTSKI, 1987, p. 12).

O brincar para Winnicott (1975) é compreendido como momento em que a criança experimenta o mundo, enriquecendo-se nos mais variados aspectos de sua própria vida. Ressalta a importância do brincar ao favorecer a integração da

personalidade, sendo um elo entre, por um lado, a relação do sujeito com a realidade interior e por outro lado, a relação do sujeito com a realidade externa compartilhada.

Em relação à instituição escolar, o debate difundido por Winnicott compreende a importância de conhecer o aluno, acompanhando o seu desenvolvimento emocional, pois nesse momento a criança está “saindo do cercado”, ou seja, há um processo de separação da mãe que deve ser adequadamente respeitado pelo professor para que essa criança suporte a expansão de novos vínculos afetivos.

Ribeiro (2004) acrescenta que no campo da saúde mental, quando a criança em processo de amadurecimento ingressa na escola maternal, as atividades intelectuais não podem estar dissociadas do emocional durante seu processo de aprendizagem, pois, o “ambiente humano engloba muitos sentimentos que lhe são próprios como, agressividade, alegria, humor, inibição, tristeza” (RIBEIRO, 2004, p. 13). Em relação a isso, acreditamos que não apenas nesse início da inserção da criança na escola esses processos estão imbricados, mas durante todo o período escolar, haja vista como o próprio Winnicott nos afirma, ou seja, o amadurecimento emocional humano nos acompanha até a morte, sendo assim, as questões intelectuais e afetivas permanecem ao longo de nossas vidas.

Em contrapartida, alerta Conti (2015, p. 53), não pode se exceder quanto aos aspectos da esfera intelectual, pois a preocupação de muitos pais hoje em dia se desloca para a “cultura do desempenho”, o que acaba sobrecarregando em termos de tarefas extra-escola, ocasionando uma intrusão ambiental ao desenvolvimento emocional da criança que, é “atropelada pelo fazer antes de ser”.

Esse trecho nos permite refletir algo crucial para os educadores e a sociedade, com a função de estabelecer um ambiente provedor para essas crianças, pois aqui inverte-se o papel do que é mais relevante em termos de adaptação, ou seja, tanto para Vigotski quanto para Winnicott, encontramos um elemento que caminha na mesma direção em relação ao desenvolvimento e o papel do meio, pois nossas ações (enquanto instituição/escola/apoio social) precisam estar focadas no princípio de que “o ambiente se adapte a ela – criança - e não o contrário”, pois esta seria a realidade concreta mais adequada para tal atendimento.

O que caracteriza esse devir humano, está estabelecido primordialmente no olhar atento e cuidadoso para a infância, conclamando o outro que o protege, ensina, é percebido e escutado a serviço do processo integrado deste bebê/criança, segundo Conti (2015).

Correa (2011) discute que quando a criança inicia seu processo de inserção na escola, é preciso estar vigilante para o choque de realidade que a criança vivencia pela separação dos primeiros vínculos que estabelece na família e que o papel da professora é amenizar esses sentimentos que ainda estão sendo processados pela criança, através do holding. Sobre esse aspecto Winnicott alerta sobre tais cuidados provenientes dos adultos:

Lembrem-se da criança individual, do processo de desenvolvimento da criança, do desconforto da criança, da necessidade que a criança tem de auxílio pessoal, simultaneamente, é claro, à lembrança contínua da importância da família e dos vários grupos escolares e de todos os outros que conduzem ao grupo que chamamos de sociedade (WINNICOTT, 2005, p. 124).

Os estudos de Belo e Scodeler (2013) também apontam a importância do brincar pela ótica de Winnicott, enquanto momento em que a criança desfruta do ambiente provedor na relação com o outro, tornando seu brincar significativo para integrar o dentro e fora em sua subjetividade e esse ambiente:

Vai fornecer naturalmente as provisões necessárias para que o bebê – tido aqui como um vir a ser dotado de uma tendência inata ao desenvolvimento – consiga se constituir como uma unidade que continuará sua jornada partindo da dependência absoluta para a dependência relativa, seguindo rumo à independência. (BELO e SCODELER, 2013, p. 100-101).

Portanto, acreditamos a partir de Winnicott, quando o autor fala da importância do ambiente provedor, que esse ambiente pode ser propiciado pelo brincar, porque, brincando, a criança realiza essa integração dentro/fora pelo espaço potencial que a brincadeira ocupa – por isso ser considerada também a “terceira área” na obra do

autor, aquela da experiência vivida, possibilitadora de compreensão e produção da cultura pelo verdadeiro self, pessoal e autêntico.

Compreendendo tais aspectos do brincar e o que é capaz de desempenhar no desenvolvimento da criança, nos permite pensar que à escola compete dar oportunidades às crianças de explorarem o mundo, se movimentarem livremente afim de que o amparo pelos cuidados do ambiente provedor seja satisfatório e não demasiado intrusivo.

Para Ribeiro (2004) quando a autora descreve a contribuição da escola no papel de socialização, como forma de disponibilizar o máximo dos conhecimentos históricos acumulados, acrescenta que a escola precisa ir além. A autora diz que, na visão de Winnicott, a socialização tem o dever de ensinar o sujeito a:

Tolerar ideias e conflitos inerentes à vida, à administração dos instintos, e de poder assumir um compromisso pessoal com os impulsos. Tais tarefas pertencem ao amadurecimento pessoal de cada um e dependem do ambiente – inclusive o escolar, em certos períodos da vida – para sustentar tal amadurecimento (RIBEIRO, 2004, p. 12).

Sobre isso e pensando na criança que brinca, e necessita brincar para ser e posteriormente poder fazer, é necessário analisar quais práticas pedagógicas estão sendo realizadas com as crianças, pensando em questões que preservam suas características essenciais para que o seu desenvolvimento emocional seja, portanto, condizente com sua idade. Em última instância, a criança ao brincar se vê criativa para lidar com seu mundo interno que está sendo construído.

Nos estudos realizados por Ribeiro (2014) a autora busca compreender como é construída a proposta curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora e, principalmente, de que modo contempla a transição entre educação infantil e fundamental, considerando que, tal proposta, se constitui como um artefato cultural e histórico. Com isso a autora destaca que um de seus objetivos nessa pesquisa é compreender como são trabalhadas nas propostas curriculares o brincar nessa fase de transição da criança, que sai da educação infantil e se insere no 1º ano do ensino fundamental.

Diante da problemática levantada, a autora, apoiada nos pressupostos vigotskianos, identifica uma categoria de análise definida por “*O currículo ideal e o possível na prática pedagógica*”, onde discute como professores da rede pública conciliam o currículo ideal (das propostas) e o possível na prática pedagógica (aquilo que se concretiza cotidianamente), concluindo que a formação docente oferecida por cursos da Secretaria da Educação se dá de forma “descontínua e deslocada dos saberes docentes que são construídos frente às exigências postas pela complexidade da realidade escolar” (RIBEIRO, 2014, p. 23-24). O trabalho conclui que os descompassos na prática pedagógica destinados a criança pequena permanecem, necessitando reflexões e desafios a serem enfrentados pelos profissionais da área para que resultados sejam alcançados a fim de abarcar as necessidades infantis. Para a autora, o estudo demonstra que, em relação ao processo educativo, essa transição “tem se caracterizado pela perda de espaços de brincadeira como o parquinho, por exemplo, e do direito de viver a infância” (RIBEIRO, 2014, p. 26), com a desvalorização do lúdico e uma ascensão dos conteúdos de ensino de modo precoce.

Considerando o que foi apontado neste trabalho de pesquisa sobre os estudos de Winnicott e Vigotski em relação aos processos de desenvolvimento humano, podemos dizer que, dentro do princípio de que as condições sociais e ambientais precisam gerar/realizar/construir o humano, já que o desenvolvimento do ser é um devir que se dá nas condições humanas socialmente dadas, poderá não se realizar a contento se a sociedade não prover condições para que este desenvolvimento se dê. Estudos como o Conti (2015, p. 41), nos levam a pensar que o desconhecimento sobre a infância e o modo como a sociedade vem cuidando de sua educação tem que atender as necessidades infantis de maneira que “o brincar seja preservado como vivência que é”. Isso implica que desconhecer a infância e suas necessidades poderá gerar sujeitos frágeis emocionalmente, que pouco vivem autêntica e criativamente, que precisam se esforçar em excesso para se adaptar ao mundo externo.

Conti (2015) elucida que a criança nem sempre ocupou na sociedade o mesmo lugar, portanto a infância faz parte de um signo social que foi construído em

meio a sua história e tempo, assim cada cultura concebe a infância de uma determinada maneira, que corresponde diretamente ao modo de vida de sua comunidade. Colocar a criança no centro das atenções das políticas públicas voltadas ao educar e cuidar é elemento principal de nossas discussões e reflexões atuais, pois há um processo emocional sendo construindo na relação com o outro e que não pode ser descartado da atenção dos envolvidos no contexto educacional.

Ribeiro (2014, p. 53) argumenta que o brincar e o aprender precisam ser considerados como uma das formas essenciais para que essa transição seja o caminho para a expansão cultural e a inserção da criança como sujeito, negando, portanto, “uma antecipação do modelo educacional do próprio ensino fundamental que acarreta uma escolarização equivocada”, prejudicando o desenvolvimento infantil. Assim, defende que:

O trabalho com as múltiplas linguagens⁴² pode assegurar a experiência da infância com a brincadeira, a dança, a gestualidade, o canto, a recitação, a dramatização, dentre tantas outras linguagens que podem ser experimentadas pelas crianças na educação infantil. Tais linguagens favorecem a entrada das crianças no universo simbólico que compõe a cultura de seu grupo. A apropriação de distintas linguagens comporta operar no plano simbólico de forma mais competente, compreendendo as regras de funcionamento desse universo, além de experimentar a capacidade de criação do novo a partir do já dado (RIBEIRO, 2004, p. 71).

Dito de outro modo, a autora nos dá a indicação de que a brincadeira e as diferentes linguagens é o que integra de fato dentro do currículo o meio pelo qual se pode trabalhar o momento da transição entre EI e EF, considerando como um elemento comum que precisa estar presente no diálogo destas etapas. Corroborando com um aspecto da perspectiva histórico cultural de que é através da apropriação da cultura, seu universo simbólico, que a criança se desenvolve subjetivamente e aprende a significar o mundo.

⁴² A autora denomina o termo múltiplas linguagens na educação infantil como sendo, “aspectos que traduzem as características de uma linguagem tocante às crianças, tais como imaginação, ludicidade, simbolismo, representação. Nessa perspectiva, a linguagem reveste-se de um caráter comunicativo, representando riqueza de possibilidades (RIBEIRO, 2014, p.89).

Mencionando o currículo específico da Rede Municipal de Juiz de Fora datado de 1996, a autora mostra que os documentos trazem uma concepção de Educação Infantil como uma etapa conteudista em preparação para o ensino fundamental, focalizando os aspectos entre o cuidar (zelo pelo físico) e o educar (zelo pelos aspectos cognitivos). Portanto, o zelo pelo ser, enxergando-o em seus processos de desenvolvimento como ser integral e que se desenvolve em interação com o outro, não tem lugar em concepções que trazem em seu bojo um indivíduo exclusivamente biológico ou da razão.

Ainda para Ribeiro (2014, p. 61) as movimentações de grupos de estudos em Juiz de Fora passaram a existir a fim de compor reformulações e reflexões acerca das Diretrizes Curriculares do Município, de maneira a contemplar a criança numa concepção de infância em que o trabalho pedagógico pudesse estar em consonância com o brincar, sendo parte da atividade infantil que não pode ser desprezada, mas sim preservada e recriada pela mesma em seu processo de “sujeito real, que é ativo, participativo”.

Sobre contribuições para pensar os descompassos entre o cuidar e o educar a partir dos estudos já desenvolvidos com relação à teoria de Winnicott, o autor nos aponta que em termos de instituição (ou seja, a escola), seu papel é cumprir com atenção aos cuidados essenciais da criança, pois o seu desenvolvimento emocional necessita do suporte confiável que é oferecido pelos profissionais, afim de que a que a criança possa estar segura e assim agir em seu meio, expressando suas emoções sem que esteja numa esfera de pressão e controles excessivos. De modo que o educar é uma extensão propiciada em favor do seu desenvolvimento que, dentro desta perspectiva, ultrapassa os limites mais enfatizados do processo educativo relacionados exclusivamente ao cognitivo. E, para isso, cabe ao professor compreender a criança como sujeito que está se formando, assim como respeitando seu amadurecimento conforme os estágios principalmente de dependência absoluta (estágio em que o bebê se encontra em dependência absoluta do outro) e da dependência relativa (estágio em que o bebê passa a desenvolver seus processos mentais, criando o real para si pela percepção mais elaborada do mundo externo, propiciado pelo ambiente provedor).

Assim, preservadas as brincadeiras das crianças como momento privilegiado de prover o desenvolvimento, Winnicott (1975) nos diz que é brincando que suas emoções são organizadas e a ato criativo emerge. Criação que reflete a atividade espontânea do sujeito quando o outro sustenta um relacionamento com ele e com o mundo. Sustentação que pode se realizar no brincar junto, lugar da interação e criação, de desenvolvimento integral do ser por conjugar aspectos pessoais, sociais, culturais e as dimensões concretas das ações realizadas pelo corpo. Para Winnicott, o criativo que emerge na brincadeira está a serviço da constituição de uma identidade pessoal, cerne das realizações vindouras. Brincando a criança vive experiências que lhes revelam aspectos do mundo externo e interno, integrando-os, põe em movimento seu corpo significado pelo outro, imagina, se emociona, procura entender os sentidos compartilhados do mundo, construindo a si mesma. Neste sentido, a atenção à infância mostra-se urgente e o lugar do professor nesse processo é o daquele que promove, permite, enxerga e sente estes acontecimentos.

Cicccone (2013) ao analisar em seus estudos a questão da criatividade dentro da perspectiva de Winnicott, demonstra que, para o autor, está ligada diretamente com a continuidade de ser e a expressão do verdadeiro self, que supõe o brincar como uma das formas de ser mais autênticas, revelando-se essencialmente entrelaçada com a função do ambiente provedor, pois explica que:

O contrário de ser é reagir. Sem uma adaptação suficientemente boa, o bebê responde ao mundo de forma reativa. O mundo o invadiu. Algo que excedia as suas possibilidades de apreensão invadiu seu ser e para sua proteção, uma reação torna-se sua defesa. E o reagir aniquila e impede a continuidade do ser. O bebê tem capacidade para tolerar certo grau de perturbações ambientais desde que estas não ultrapassem certo grau que apresenta variações individuais dependentes do estágio vivido e tais perturbações podem, quando ocorrem dentro dessa faixa de tolerância, servir de estímulos valiosos na constituição do ser (CICCONE, 2013, p. 78).

Enfim, corroboramos com Padilha (2015) e Conti (2015) sobre a importância de se discutir a precariedade econômica (acrescentamos também a precariedade formativa humana) presente na situação histórica e social das instituições de ensino,

exigindo que atentemos a essas urgências para a melhoria do atendimento à infância que permitam gestar essas crianças em suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou focalizar, a partir de duas abordagens distintas, como se constitui o humano através da interação eu-outro, destacando os processos de desenvolvimento infantil na primeira infância tendo o brincar como parte imprescindível. Considerando também a importância de destacar nos trabalhos acadêmicos sobre o brincar e a educação, a natureza histórica destes processos e os modos de relação que são estabelecidos nessa atividade na infância, participando do movimento de objetivação e subjetivação humana, para que se fortaleça o debate sobre processos de constituição do eu que depende significativamente da mediação do outro.

Deste modo, durante o desenvolvimento do estudo proposto, procuramos destacar a imprescindível necessidade de que a criança tenha acesso a diferentes experiências que proporcionem ações de interação com os objetos e com os outros que estão à sua volta. Pois, no desenvolvimento infantil, a constituição dos sujeitos se dá pela construção compartilhada de significados e sentidos pela internalização de modos de fazer e agir nas situações vividas.

Assim, corroboramos com as ideias de Vigotski quando atribui às condições culturais oferecidas, relevante papel para a constituição dos sujeitos. Por isso o trabalho pedagógico é valorizado pelo autor, porque é através dele que se proporciona a criação de condições e a abertura de novas formas de participação das crianças na cultura. A escola, por sua vez, precisa desempenhar um importante papel no desenvolvimento, dentre eles, a possibilidade da criança brincar, se expressar e ser criativa, por ser a esfera em que se processam formas fundamentais de apropriação e produção da cultura.

Sendo assim, é fundamental que as experiências das crianças na escola se ampliem, com a organização de atividades que proporcionem desenvolvimento físico, afetivo e mental. Para que isso de fato se efetive na formação da criança que inicia sua vivência escolar, as brincadeiras proporcionadas pelos educadores ocupam o lugar central. Desta forma, afirma Conti (2010), os caminhos da formação humana na

infância passam necessariamente pelo outro, pela linguagem e pela comunicação social.

Em relação a esse papel do outro, podemos destacar o modo como vai significando o corpo infantil pela palavra e pelo gesto, pelo brincar junto... Alguns exemplos foram dados nesse sentido ao longo do trabalho: “esconder e achar”, “bater palminhas”, etc. Porque, afirmamos, dão início a um processo de desenvolvimento mediado pelas ações da cultura, dos investimentos do outro que interage com a criança organizando e dando sentido aos seus movimentos, emoções e ações, sustentando todo o seu ser. Por isso, brincar, criar, ser espontâneo e constitui-se enquanto um ser subjetivo e autêntico são processos entrelaçados, por isso o desenvolvimento é impulsionado pelo educador que brinca junto, quando busca compreender e alimentar essa experiência, respondendo aos anseios infantis que clama por esse encontro.

Portanto, reiteramos que na situação escolar, o educador precisa proporcionar movimento, expressividade, liberdade, porque a criança que brinca pode ser criativa e produzir cultura, encontrando sustentação à sua necessidade de ser com o outro.

Para Alves (2013), “tanto para Vigotski quanto para Winnicott, o bebê não está pronto ao nascer, seus esquemas e estruturas iniciais desde muito cedo dependem de um contato e de uma interação plena com os demais membros da cultura para amadurecer” (ALVES, 2013, p. 133).

Para Winnicott, a presença do outro é vital nos primeiros anos de vida, operando significativamente para a formação do indivíduo-ambiente, por isso o destaque para a “terceira área” anteriormente mencionada, em suas relações com o brincar e a cultura, ou seja, o espaço potencial criado na relação inicial da vida do bebê, dando suporte para a o estabelecimento do self num processo de significação relacional/ambiental.

Numa argumentação semelhante a esse estado de dependência absoluta do outro na primeira infância para a constituição do eu, Vigotski argumenta :

El bebé depende de los adultos que le cuidan en todas las circunstancias; debido a ello se configuran unas relaciones sociales muy peculiares entre el niño y los adultos de su entorno. Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por sí mismo, durante el proceso de su adaptación individual, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado sólo a través de otros, sólo en la situación de colaboración. Por tanto, el primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado (VIGOTSKI, 1996, p. 285).

Entretanto, é preciso destacar que a educação infantil e os educadores ainda precisam superar concepções naturalistas e espontaneístas do desenvolvimento infantil e do brincar, tarefa que Winnicott e Vigotski nos ajuda a realizar. Para que assim, possam enxergar a criança como alguém que, para além dos cuidados básicos de limpeza e alimento, ou mesmo dos conteúdos tipicamente escolares, precisa do toque, do olhar e do gesto, precisa da música e da brincadeira, precisa aprender sobre as atividades produzidas pela cultura participando delas.

Esperamos com este trabalho ter contribuído com essas reflexões e destacamos que um dos desafios que permanece para nós, é ajudar a pensar o trabalho pedagógico mediado pelo brincar enquanto lugar de desenvolvimento do espontâneo e não do espontaneísmo, lugar do desenvolvimento dos processos de significação e criação, pois, a verdadeira simbolização implica na constituição da identidade do ser. Negligenciar isso é correr o risco de produzir seres fragmentados e sofridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVES, A.M.P. **As teorias do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott: uma análise intersubjetiva**. 2013. 166f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Letras. Assis, 2013. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/105591>. Acesso em 15/04/2018.

BASSAN, S. **A constituição social do brincar: um estudo sobre o jogo de papéis**. 1997. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 1997. Disponível em <http://cev.org.br/biblioteca/a-constituicao-social-brincar-um-estudo-sobre-o-jogo-papeis/>. Acesso em 15/04/2018.

BELO, F.; SODELER, K. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. **Tempo psicanalítico**. Rio de Janeiro, v. 45.1, 2013, p. 91-109. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100007. Acesso em 15/04/2018.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, M, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. c. III. p.57-71.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, 1999. p.1-38. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em 15/04/2018.

CICCONE, S.D. **Criatividade na obra de D. W. Winnicott**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências da Vida. Campinas, 2013. Disponível em <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/308/1/Soraia%20Dias%20Cicccone.pdf>. Acesso em 15/04/2018.

CONTI, C.A.M. de. **O papel do outro na constituição do psiquismo: um tema e duas abordagens em dialogia**. 2010. 213 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, 2010. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/OOLGBEDLABIK.pdf>. Acesso em 15/04/2018.

CONTI, C.A.M. Brincar é coisa séria: o prisma de Winnicott. In: PINHEIRO, M. C. M. (Org.). **Intensidades da Infância: corpo, arte e o brincar**. 1ed. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010, p.27-45.

CORRÊA, F.S. **Winnicott e a educação natural: a criança e a escola maternal**. 2011. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo – Faculdade de Educação. Passo Fundo, 2011. Disponível em <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/705/1/2011FernandadaSilvaCorrea.pdf>. Acesso em 15/04/2018.

DIAS, E.O. **A teoria winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica**. *Nat. hum.*, São Paulo, v. 10, n. 1, jun. 2008, p.29-46. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151724302008000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03/04/2016.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FULGENCIO, L. Ampliação winnicottiana da noção freudiana de inconsciente. **Psicologia USP**, São Paulo, 2013, 24(1), p.143-164. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v24n1/v24n1a08>. Acesso em 15/04/2018.

FULGENCIO, L. Notas sobre o interessa da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, Ano 6, n.11, jul./dez, 2008, p.75-108. Disponível em http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4248/pdf_219. Acesso em 15/04/2018.

GÓES, M.C.R.; LEITE, A. Cognição e imaginação: elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO: REFLEXÕES PARA O ENSINO, 2, 16-18 jul. 2003, FAE/UFMG, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. CD-ROM.

GOES, M.C.R. O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens. In: **23ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 2000. Caxambu, MG: ANPED. 2000. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_08.pdf. Acesso em 20/01/2017.

GOES, MC.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, 1991, p.17-24.

KLEIN, M. **A psicanálise de crianças**. Tradução de L.P. Chaves. Rio de Janeiro: Imago, [1932]1997.

KISHIMOTO, M.T. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, M, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999a. c. I. p.13-43.

KISHIMOTO, M.T. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999b, p.61-79. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068>. Acesso em 15/04/2018.

KISHIMOTO, M.T. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v.27, n.2, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000200003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso 15/04/2018.

LEITE, L.B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, 1991, p.25-31.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M.L. Villalobos. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique infantil. In: VYGOTSKY, L S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de M.L. Villalobos. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LOPARIC, Z. A teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal. **Infanto - Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**. São Paulo, v. 7, supl. 1, dez. 1999, p.8-41

LOPARIC, Z. **Heidegger e Winnicott**. São Paulo, v. 1, n. 2, 2006, p.1-18. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2006000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24/05/2016.

LOPARIC, Z. Winnicott e o pensamento pós-metafísico. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 6, n. 2, 1995. p.39-61. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771995000200003. Acesso em 15/04/2018.

LURIA, A.R. Vygotsky In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.S.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M.L. Villalobos. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LURIA, A.R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A; DUARTE, N. et al (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação**

infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Introdução de Jacob Gorender. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLIVEIRA, I.M; PADILHA, A.M.L. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: NUNES, H. S; ABREU, F.S.D. (org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus Editorial, Vol. 1, 2015, p.17-38.

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L.M.A educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 27, 2º sem., 2008, p.71-100.

PHILLIPS, A. **Winnicott.** Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

PINO, A. Ciência e Educação: a propósito do bicentenário do nascimento de Charles Darwin. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009, p.845-866.

PINO, A. **As marcas do humano:** Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.** vol.21, n.71, 2000, p.45-78. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15/04/2018.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, 1(1), 1993, p.17-24. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004. Acesso em 15/04/2018.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores associados, 2010.

RIBEIRO, E.C. **Proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2014. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_6daa6219a96772de7b6d57bd5bb2e4a1. Acesso em 15/04/2018.

RIBEIRO, M,J. **O ensinar e o aprender em winnicott:** A teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2004.

ROCHA, M.S.P. de M.L. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2005.

ROCHA, M.S.P. de M.L. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.** 1994. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 1994.

SERRALHA, C.A. **O ambiente facilitador winnicottiano: teoria e prática clínica.** Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, G.K.; CINTRA, T.T.A; PINHEIRO, M.C.M. Bebês em movimento: estágio da educação física na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, maio, 2012, p. 46-56. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1538>. Acesso em 15/04/2018.

SIRGADO, A.P. O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, 1991, p.38-51.

SMOLKA, A. P. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, 1991, p.51-65.

TULESKI, S. C. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: FACCI, M; TULESKI, S.C; BARROCO, S.M.S. (Orgs). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação.** Maringá: Eduem, 2009. p. 35-62.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, 71, 2000, p. 21-44.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIYGOTSKI, L.S. Psicología Infantil. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996.

VIGOTSKI, L.S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.

VIGOTSKI. El significado histórico de la crisis de la psicología. **Obras Escogidas.** Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de M.P. Villalobos. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988).

VIGOTSKI, L.S. A transformação socialista do homem [1930]. Tradução de N.D. In: **Marxists Internet Archive**, jul. 2004. Disponível em <https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em 15/06/2016.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispánicas, 1987.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cad. De Pesq.** São Paulo, n. 92, 1995, p. 62-69.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

WAJSKOP, G. Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches. **Educ. Real.** Porto Alegre, vol.42, n.4, 2017, p.1355-1374. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017005002106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02/05/2017.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WINNICOTT, D.W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

WINNICOTT, D.W. Três revisões de livros sobre autismo [1966]. In: SHEPHERD, R.; JOHNS, J.; ROBINSON, H.T. (Orgs.) **D.W. Winnicott - Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.