



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG  
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -  
PPGEduC  
Linha 2: Educação, Tecnologias Intelectuais,  
Currículo e Formação do Educador

DANIELA CHAVES RADEL BITTENCOURT

*FORT- DA:*  
escuta do professor sobre a relação do brincar  
com a constituição da criança-sujeito



Meninos soltando pipas, Portinari, s/d

Salvador – Bahia  
2011

Daniela Chaves Radel Bittencourt

*FORT- DA:*  
escuta do professor sobre a relação do brincar  
com a constituição da criança-sujeito

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Soares Ornellas

Salvador  
2011

**B624**

**Radel, Daniela Chaves**

**FORT- DA: escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito/ Daniela Chaves Radel Bittencourt-Salvador, 2011.**

**168 p. il.**

**Orientador Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Soares Ornellas**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2011**

**1. Educação Infantil 2.Brincadeiras 3.Psicologia da Aprendizagem. I.Titulo**

**CDD 371.337**

Dedico estas letras:

Às mulheres da minha vida que me fazem apaixonada e me constituem na  
ambivalência da dor e do prazer:  
Ana Elisa, Fernanda e Rafaela.

Aos homens da minha vida que me fazem defrontar, constantemente, com a  
incompletude e com o meu ser brincante:  
Everaldo e Lucas.

Às crianças que subvertem a ordem e não se conformam com a mesmice, inventando  
espaços de criação.

## AGRADECIMENTOS

Em poucas, mas marcantes palavras, agradeço:

À Ana Elisa, pelo amódio, obstinação e paixão pela vida, sentida e vivida intensamente;

A Everaldo, pelo olhar acolhedor, a escuta e a palavra que acalmam;

À Fernanda, pelo incentivo, paciência, doçura e companheirismo singulares que me fazem amar e sentir amada quase plenamente;

À Rafaela e Lucas, pelo sonho realizado de sentir-me mãe, afetuosa em sua ambivalência de dor e prazer;

A Jorge, pela companhia nas brincadeiras de infância e pelos segredos trocados em cartas quando longe/perto mais estivemos um do outro;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Ornellas, pelo saber, consistência teórica, ousadia, identificação e transferência que me fazem desejar continuar;

À Maria de Fátima e Lilita, pelo colo e infância permeada de contos, narrações e memórias (en)cantadas;

À Verinha, por me fazer gargalhar e temer a partir das histórias contadas;

A Walter, pela austeridade e poucas palavras;

À Lourdes, pelo cuidar;

Às professoras Ani, Rosana e Nydia, as quais admiro e com quem experimentei relações transferenciais de amorosidade e respeito pelo Sujeito Suposto Saber que representaram em minha vida;

A Carlos Alberto, pela amizade, respeito e apoio à minha mais importante escolha de vida;

A Marcos, pelo papel que representa na vida da minha filha;

À Larissa, pela escuta sensível, palavra e saber;

À Ana Cláudia, pela sustentação do lugar de SsS e pela possibilidade de reelaboração;

À Carminha, Heloísa e Andréa, pela admiração em virtude de como cuidam da infância, brincam com as crianças e pela amizade;

A Roberto Carlos, pela sabedoria, trocas teóricas, conversas informais e por me ensinar a transgredir;

À Fabíola, pela disponibilidade e companhia nas intempéries do mestrado;

À Dora, pela possibilidade de agir no confronto teoria-prática;

À Rosa, Soraia e Ró, pela possibilidade de conciliar estudo e trabalho;

À Virgínia, pelo retorno ao lugar e por acreditar em mim;

À Andréa, Ana Lúcia e Simone, pelo acolhimento pessoal e profissional;

À Ana Rita, Ludmilla, Thiana, Thais e Leide, pela identificação;

Às professoras que coordenei e coordeno, pela possibilidade de aprender na interlocução e no cotidiano da escola;

À Lininalva e Ana, por abrir as portas, permitindo-me entrar, olhar e escutar;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Kupfer pela interlocução acerca do diálogo entre psicanálise e educação e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lynn Alves pelo acolhimento ao meu objeto, tão polêmico na academia. Ambas enriqueceram o estudo com pontuações relevantes por ocasião da qualificação;

Ao Gepe(rs), espaço de produção e pesquisa, onde traço um trajeto de pesquisadora;

Às crianças do CEMEI, locus deste estudo, pela espontaneidade com a qual dialogaram comigo.

## RESUMO

Esta escrita nomeada de *Fort-da*: escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito propõe-se a investigar o lugar ocupado na educação infantil pelo brincar, dada a relevância deste ato na constituição do sujeito, sobretudo, nos seus primeiros anos de vida, assim como pretende analisar se a presentificação desta escuta incide na constituição da criança-sujeito. Isso implica refletir sobre as relações que se estabelecem entre professores, auxiliares do desenvolvimento infantil e crianças na escola e a formação destes profissionais e educadores, com vistas a empreender mudanças na qualidade da sua relação com as crianças e ação no espaço educativo formal. A contemporaneidade, marcada por contradições e conflitos de diferentes ordens, suscita reflexões sobre alguns fenômenos, como o encurtamento da infância e o prolongamento da adolescência, que evidenciam a crise do sujeito contemporâneo. Dialogando com autores da vertente psicanalítica, a pesquisa analisa a educação infantil como espaço de subjetivação da criança-sujeito, em que os afetos presentificados no brincar de que se é adulto são escutados (ou não) pelo professor e auxiliar do desenvolvimento infantil ao relacionar-se com a criança nos seus primeiros anos de vida. O objetivo principal desta pesquisa consiste em identificar se o professor de educação infantil escuta a criança que brinca e se esta escuta incide na constituição da criança-sujeito. Debruço-me, portanto, sobre uma pergunta que emerge: o professor escuta a criança que brinca e esta escuta incide na constituição da criança-sujeito? Constitui-se numa pesquisa de natureza qualitativa, tipo estudo de caso. O locus da pesquisa é um centro municipal de educação infantil da cidade de Salvador (BA) e contempla a escuta de vinte e cinco sujeitos, sendo uma professora, duas auxiliares do desenvolvimento infantil deste segmento de ensino, responsáveis pelo cuidar, educar e brincar das crianças neste espaço; e vinte e duas crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade, pertencentes a uma classe de Grupo 5. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação em campo, a entrevista semi-estruturada e o desenho. Na análise dos dados, fiz uso da análise do discurso de vertente francesa. O que foi analisado e categorizado a partir do olhar, da fala e do traço faz-me supor que a (não) escuta do brincar pelo professor pode implicar na constituição da criança-sujeito. Se a escuta se presentifica, seja na forma como o professor organiza espaços, tempos e materiais, seja na forma como disponibiliza às crianças objetos e brinquedos, seja na forma como cuidadosamente se interessa por observar as crianças brincando, é possível afirmar que esta escuta incide na constituição da criança-sujeito, pois, desta forma, é dada a oportunidade à criança de se escutar e se defrontar com a falta, com o desejo, com o inconsciente, posto que o brincar assume estatuto de linguagem, cuja primeira expressão encontra-se no *fort-da*.

**Palavras-Chave:** criança-sujeito; brincar; escuta; professor.

## ABSTRACT

This writing named *Fort-da*: listening by the teacher about the relationship between playing and the constitution of the child-subject proposes to investigate the role performed by playing in early childhood education, given the relevance of this act in the constitution of the subject, especially in their first years of life, as well as to examine whether the presence of this listening has any effect on the constitution of the child-subject. This involves reflecting on the relationships established between teachers, assistants of child development and children at school, and on the training of such professionals and educators, in order to undertake changes in the quality of their relationship with children and in their performance within the formal education environment. The contemporary state of affairs, marked by contradictions and conflicts of different orders, raises some reflections on phenomena such as the shortening of childhood years and lengthening of the adolescence period, which give evidence of the crisis the contemporary subject goes through. By dialoguing with psychoanalytic authors, the research analyzes the children's education as a space for subjectivity of the child-subject, in which the affections that are expressed while they make believe to be adults are heard (or not) by the teacher of child development and his or her assistant, as they relate with the child in its first years of life. The main objective of this research is to identify whether the teacher listens to the child playing and whether this listening has any effect on the constitution of the child-subject. I focus, therefore, on a question that emerges: does the teacher listen to the child playing and does that listening have any effect in the constitution of the child-subject? It functions as qualitative research, of the case study type. The research was conducted at a municipal kindergarten in the city of Salvador (Bahia, Brazil) and consisted of listening to twenty-five subjects: one teacher, two assistants of child development in this segment of education, responsible for caring for, educating and playing with children in this space, and twenty two aged five to six years old, belonging to a class of Group 5. The data collection instruments used were *in loco* observation, semi-structured interviews and drawing. When analyzing the data, I made use of the discourse analysis of the French side. What was analyzed and categorized from the looks, speech and traces leads me to assume that the non listening of the teacher to the child playing can have effect on the constitution of the child-subject. If the listening is present, be it in the way the teacher organizes space, time and materials, or in the way he or she makes available objects and toys to the children, or still in how he or she carefully shows interest by observing them playing, it is possible to affirm that this listening does bear effect on the constitution of the child-subject, because, in this way, the child is given the opportunity to deal with their faults, desires and unconscious, since playing takes on the status of language, whose first expression is in the *fort-da*.

**Keywords:** child-subject; playing; listening; teacher.

Aquilo do qual as crianças precisam não é de resignação, mas de paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio escapando da obrigação de parecerem conformes.

**Maud Mannoni**

**Carta aberta a todos. L'Humanité, 12/06/96.**

[...] o brincar na infância de que se é adulto possibilita à criança posicionar-se perante o desejo.

**Leandro de Lajonquière**

**Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica, 2000.**

## **PRELÚDIO: uma nota**

Tomo de empréstimo a palavra prelúdio do livro “A impostura do mestre” de Marcelo Pereira, o qual conheci no VII Colóquio Internacional do LEPSI IP/FE – USP, para autenticar o início desta escritura.

Como notas que soam bem ao meu ouvido ao pronunciá-la, desejo aprofundar a escuta do significante prelúdio e busco o seu significado que, inicialmente e para mim, tem duas conotações. Primeiro, refere-se ao universo musical. Segundo, configura-se como o revelar-se, o iniciar, o anunciar: das primeiras garatujas aos desenhos, dos primeiros rabiscos às letras delineadas no papel.

De fato, segundo definição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010, p. 1699), prelúdio é “ato ou exercício prévio, primeiros passos, iniciação”.

Busco mais, e encontro: “Peça musical, escrita ou improvisada, que serve de introdução a uma composição vocal ou instrumental”.

No sentido figurado, significa “o que precede, o que anuncia”.

Prelúdio, portanto, configura-se como o início, o começo, os primeiros passos, a estreia, o princípio. E, no princípio, era o verbo. E o verbo se fez carne (corpo), atravessado pelo dizer, pela palavra, pelo significante.

Nestas palavras precedentes, anuncio o que está por vir para que o dito posteriormente passe a fazer maior sentido, pois quase tudo tem um princípio e nenhuma obra nasce sem ser anunciada. Então, anuncio. Cabe ao leitor, se desejar, comer e beber estas letras. No lugar e posição de autora, sei que muitas delas têm saber e sabor e outras tantas operam no semi-saber e são, por isso mesmo, insossas e precisam de temperos.

### **Cena 1**

Escuto um choro... lamento de criança.

[...] o som do choro triste (...) contém uma nota musical. Algumas pessoas pensam ser o choro triste uma das principais raízes dos tipos superiores de música. E pelo choro triste uma criança, até certo ponto, entretém-se. Pode facilmente desenvolver e experimentar diversos tons do seu pranto, enquanto aguarda que o sono chegue para afogar suas mágoas. Com um pouco mais de idade, e ouvi-la-emos realmente cantando, numa toada triste, para dormir. Como você sabe, também as lágrimas pertencem mais ao choro triste do que à raiva (...) As lágrimas são, portanto, saudáveis, física e psicologicamente (WINNICOTT, 2008, p.71).

A mãe deixa o filho nas mãos da professora, sem antes, no entanto, hesitar; o deixa aos prantos, envolto num paninho. Chora num misto de amor e ódio (amódio<sup>1</sup>) pela perda do objeto primeiro de desejo: a mãe que parte. A professora tenta acalmá-lo, distraí-lo, chamá-lo a atenção: provoca-o cócegas, sacode-o, oferece-lhe uma guloseima, mas nada, nada mesmo, rouba-lhe a tristeza. Tudo em vão. Apenas o paninho, do qual não se descuida por um só instante, parece acalmá-lo ante a ausência daquela que se foi. A professora, depois de tentativas vãs, desiste: talvez o melhor mesmo seja deixá-lo chorar livremente, passar pelo luto da separação do objeto para sempre perdido. O choro raivoso inicial transformou-se num pranto, numa toada triste, melancólica e, aos poucos, embalou a criança, fazendo-o dormir.

## **Cena 2**

A criança, por volta de um ano e meio, tem nas mãos um carretel de madeira envolto, preso por um cordão. Ora joga-o para debaixo da cama, ora aproxima-o novamente de si, puxando-o pelo barbante, preso ao objeto brincante.

Ora o carretel aparece. Ora (des)aparece. Aparece... (Des)aparece... Presença... Ausência... Dor... Delícia... Prazer... “O-o-o-o”... “Da”... Júbilo de vê-lo, sobretudo, aparecer diante dos seus olhos.

Ativamente, na brincadeira, a criança assume o controle da situação; antes, por ocasião da partida da mãe para o trabalho, vivenciada pela criança a cena de forma passiva.

Como pode mais gozar com a ausência do que com a presença? Pergunto-me.

No brincar, autora da sua própria história, a criança constitui-se sujeito, falando em nome próprio.

## **Cena 3**

Céu azul, poucas nuvens, ventava.

No horizonte, vejo uma pipa bailar ao sabor do vento.

---

<sup>1</sup> “Em 1973, em seu seminário *Mais, ainda*, Lacan empreende o que podemos chamar de um elogio do ódio, e produz o neologismo “amódio” (“*hainamoration*”). O ódio não é querer o mal do outro, destruí-lo; isso seria a agressividade. O ódio, a maldade, é o que cai mal quando se quer o bem do outro e as coisas dão infalivelmente errado, o outro não querendo saber de meu ser sabendo seu bem. No acesso ao ser reside a ponta extrema do amor, mas a relação de ser a ser não é uma relação de harmonia. “O verdadeiro amor desemboca no ódio” [...]” (KAUFMANN, 1996, p.33).

No controle da situação, uma criança faz subir aos ares a sua pipa multicolor.

Quanto mais se distancia, mais deliciosa a brincadeira transforma-se.

Cadê a pipa?

Um ponto apenas, descolorido, sem viço, denuncia a sua presença.

Ausência – presença determinadas por um fio, tênue fio.

E a criança gargalha, senhora da situação.

Além da criança, há um adulto. Não em cena, como a criança. Nos bastidores.

Pergunto-me: há escuta?

## SUMÁRIO

<b>Abro a cena:</b> breve histórico acerca da implicação ao objeto de estudo e o delineamento da pesquisa.....	
<b>1. O ato em cena e em letras</b> .....	
<b>1.1. Primeiro ato</b> .....	
1.1.1. A infância, a criança e o infantil no cenário contemporâneo .....	
1.1.2. A criança (o infantil) que se presentifica no adulto .....	
1.1.3 - Psicanálise e educação: diálogo (im)possível? .....	
<b>1.2. Segundo ato</b> .....	
1.2.1. O cuidar e o educar na educação infantil .....	
1.2.2. Afeto prazeroso e desprazeroso: o fort-da em torno do brincar .....	
1.2.3. O significante escuta, a escuta ao brincar e a relação do ato com a constituição da criança-sujeito.....	
<b>2. Caminho trilhado</b> .....	
<b>3. O que o olhar, a fala e o traço dizem</b> .....	3.1.
Observação da ação das crianças, da professora e das auxiliares do desenvolvimento infantil.....	
3.2. Entrevistas e desenhos: falas e traços que revelam o brincar na perspectiva do adulto e das crianças.....	
3.2.1. A professora fala sobre a sua prática e o brincar ora aparece, ora desaparece.....	
3.2.2. A criança fala através dos seus desenhos.....	
<b>4. Quase últimas palavras necessariamente inconclusivas</b> .....	
<b>5 - Referências</b> .....	
<b>6 - Apêndice</b> .....	

## **Abro a cena: breve histórico acerca da implicação ao objeto de estudo e o delineamento da pesquisa**

---

O ato de escrever é muito parecido com o ato de amor. Há o prazer do momento, o enlevo da experiência em si mesma. Mas, para quem deseja, há a esperança de que o amor se transforme em semente e vire gravidez. Coisas escritas num papel são sementes: ganham vida própria, ficam autônomas, desligam-se da intenção original do autor e passam a fazer coisas que nunca foram imaginadas (ALVES, 1995, p. 192).

O ato de escrever é desnudar-se diante de si mesmo e do outro. Como tal, impõe-se tanto a quem escreve quanto a quem lê.

Causa certa angústia também, quando solitário, o escritor se depara com uma infinidade de ideias na cabeça e uma folha de papel em branco. Selecionar as ideias que marcarão pela eternidade o papel e, conseqüentemente, ganharão a liberdade, fazendo coisas inimagináveis, como bem diz Rubem Alves, é tarefa árdua, mas, contraditoriamente, prazerosa, pois traz embutido em si a capacidade de gerar uma cria. Assim como a criança pequena é, inicialmente, dependente, falada pelo outro posto que não fala ainda, com o passar dos anos, torna-se autônoma, livre para, se for permitido, falar em nome próprio.

Afetos contraditórios de angústia e enlevo movem-me nesta escrita, que nomeio de “Abro a cena: breve histórico acerca da implicação com o objeto de estudo e o delineamento da pesquisa”, em torno da discussão de um tema que há muito me inquieta: “*Fort-da*: escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito”. Este tema reflete minha experiência pessoal e profissional, o meu desejo e a relevância do quê investigar, quando férteis perguntas insistem em me inquietar: quais experiências relatar acerca dos motivos que me fizeram optar pelo objeto de pesquisa “escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito”, dentre tantas outras significativas, que revelam minhas aprendizagens e “ensinagens”, sobretudo, como profissional? Quais relatos mais dizem sobre mim e a profissional que sou, fruto de uma longa história, cujas reminiscências escapam muitas vezes, meio que latentes, e tantas outras saltam à lembrança, manifestas? Quais permitiriam aprofundar o conhecimento sobre este objeto de estudo e sua relevância social, explicitando-os para o leitor?

Neste instante de elucubrações, um simples dizer de Clarice Lispector elucidava o entendimento de que é preciso começar a dar vida às memórias autobiográficas no sentido de aprofundar a reflexão sobre quem sou, síntese dialética de quem fui, ao me constituir sujeito no decorrer do tempo, e sobre o objeto de pesquisa sobre o qual desde há algum tempo debruço-me e continuo a investir ao longo destes dois anos de tessitura da dissertação de mestrado:

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo, e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são... (1991, p. 54)

Destarte, não obstante o algo escapante, o ato de escrever clarifica, permitindo, portanto, em meio aos (não) saberes, o aprofundamento do próprio objeto de estudo e suas possíveis contribuições para as ambiências acadêmica e escolar.

Uma vez manifestos os afetos iniciais que me movem na tessitura deste texto de abertura, passo a bordar as letras que uma vez registradas me fazem repensar e (re)significar minha história profissional e pessoal, na qual a problemática do presente estudo se delineará e justificará, posto que penso ser necessário explicitar ao leitor de onde surgiu a ideia de pesquisar e escrever sobre este objeto, pois o olhar que debruço sobre ele é singular.

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo. (VEIGA- NETO, 1996)

Neste sentido, ao escrever sobre a temática que se anuncia, justifico o fato de que há uma forma singular de produzi-la e constituí-la, forma esta necessariamente implicada a um ser singular e social, que fala de um lugar e de uma posição.

Desde o início da minha trajetória profissional, pelas questões afetivas e relacionais (muito mais do que com as cognitivas), que se estabelecem entre as crianças e os seus professores, em parte pela minha própria experiência pessoal, cujas relações transferenciais de

amorosidade e de hostilidade (com familiares, professores<sup>2</sup> e colegas significativos) influenciaram no que hoje sou, em parte pela minha interação com crianças nos seus primeiros anos de vida, em escolas particulares de Educação Infantil e da rede pública de ensino<sup>3</sup>, e pela observação das relações estabelecidas entre elas e os professores deste segmento de ensino, responsáveis pelo cuidar, educar e brincar, interesse-me pela forma singular que as crianças atuam e interagem no cotidiano. Crianças na faixa etária de 0 a 5 anos não têm como reivindicar seus direitos, em virtude de não falarem em nome próprio ainda, portanto, estão à mercê quase que por completo do outro. Daí resulta a importância do preparo e da formação dos profissionais que atuam com a primeira infância. É preciso que estejam atentos e busquem a sensibilidade para escutar os meios que as crianças encontram para expressar seus afetos, comunicar, projetar e ressignificar seus desejos, medos, anseios e angústias. Brincar, desenhar e apreciar os contos clássicos são atos fecundos do imaginário, indispensáveis às crianças que dele fazem uso para o entendimento de si e da realidade. Parece-me que esta escuta (ou a sua ausência) reverbera na constituição desta criança-sujeito.

Escrever sobre a *escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito* é revelador pois me reporta à infância que tive, palco de imensas possibilidades advindas das brincadeiras de rua e do brincar de ser o que não se é, podendo ser o que se é. Livre, espontaneamente, as crianças experimentam no brincar de que se é adulto, ora sozinhas, ora com parceiros de idades próximas ou diferentes, afetos prazerosos e desprazerosos nesta impossibilidade mesma em que se situa a infância.

Hoje, teorizo sobre este assunto e pergunto-me o porquê ou os porquês. Não tenho uma resposta certa, única, mas talvez o infantil que permanece em mim, este resíduo, seja um destes motivos que me move a falar sobre a escuta ao brincar e a implicação do ato na constituição do sujeito. Talvez os motivos residam no fato de preocupar-me com a falta de tempo e de espaço que as crianças nascidas neste momento histórico, o qual nomeio de contemporaneidade, têm como realidade concreta que se apresenta e se impõe. Faz-se nesse ponto necessário esclarecer que, a partir de meados do século XIX, acumularam-se algumas fraturas no amplo paradigma da modernidade, de moldes racionalistas e iluministas, de modo que alguns teóricos, a exemplo de Lyotard (2002), afirmam que vivemos, hoje, na contemporaneidade, uma crise de paradigmas, que seria essa transição entre epistemologias que se esgotam e novos estados de pensamento que recentemente têm surgido, colocando em xeque os anteriores.

Crianças nascidas nesta contemporaneidade, cuja agenda de adulto (esta realidade se aplica às crianças ditas abastadas, porque se formos analisar a vida das crianças das classes desfavorecidas economicamente, o tempo para o brincar é roubado pelo trabalho a que são submetidas pelos pais para que contribuam com a renda familiar) rouba-lhes a possibilidade do ócio criativo, presentificado no brincar livre, espontâneo, sem enredos prévios, condição para que saiam do lugar quase passivo em que se encontram e assumam a direção do processo, ativamente.

Esta preocupação evidenciou-se quando, já adulta, recém-formada no curso de Pedagogia da UFBA, em 1999, atuei como profissional, no lugar e posição de coordenadora pedagógica da educação infantil de uma escola particular da cidade de Salvador. Inicialmente, minha ação restringia-se a realizar tarefas burocráticas que consumiam todo o meu tempo e me impediam de

---

<sup>2</sup> Identifico-me, sobremaneira, com a fala de Freud (1914, p.248), “Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres”.

<sup>3</sup> O primeiro contato que tive com a Educação Infantil na rede pública de ensino foi como formadora (2001-2002), a convite da AVANTE, empresa de consultoria pedagógica, hoje, ONG – Organização Não Governamental – no projeto “Formação Continuada de Educadores Infantis da Rede Municipal de Salvador”, experiência que me fez entrar em contato com a realidade das creches e pré-escolas do subúrbio ferroviário de Salvador e aguçar minha escuta para os problemas sociais que estão assentados na base da nossa educação.

atuar na formação de professores. Nesta época, a empresa de consultoria pedagógica “Avante – Consultores Associados” foi contratada pela direção desta escola com o intuito de prestar assessoria pedagógica à instituição. Assumi, a partir de então, e paulatinamente, o papel de formadora dos professores sob minha responsabilidade, o que consistia em acompanhar de perto a sua atuação em sala de aula, fomentando a análise e a reflexão das ações educativas com aprofundamento teórico. A metodologia deste projeto de formação continuada abrangia a realização de reuniões quinzenais entre as formadoras da Avante e os coordenadores da escola, ocasiões em que discutíamos o nosso papel e planejávamos ações e estratégias formativas e de intervenção com os professores; filmagem e observação das aulas dos professores para posterior discussão nas reuniões de segmento e nos grupos de estudo semanais, envolvendo todos os profissionais da escola; seminários, leitura e discussão de livros; além da escrita dos relatórios reflexivos (relatos semanais da prática), cujos interlocutores eram os próprios coordenadores e uma das profissionais da Avante, responsável pela devolutiva escrita que acionava em nós um processo de metacognição. De forma homóloga, os professores também faziam uso deste instrumento reflexivo, nos quais revelavam seus saberes e não saberes profissionais, tendo a si próprios e a mim como interlocutores. Estes registros eram alimentados pelos meus retornos escritos, em que validava e, dialeticamente, questionava a eficácia das nossas ações, vislumbrando novos caminhos a serem trilhados. Penso que os dois resultados mais significativos deste projeto de formação em serviço foram a legitimação do meu papel como formadora de professores e a compreensão e elucidação dos fatores que interferem nos processos de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria na prática de ensino e na organização dos tempos e espaços educativos.

Em muitas oportunidades, observava as crianças brincando livremente de fazer de conta que se é adulto e me certificava da necessidade de ampliar os tempos e espaços nas escolas para o brincar livre, nos quais o professor atuasse como organizador do espaço e observador atento das manifestações das crianças. Seriam esta escuta e este olhar atentos das crianças em cena (no brincar) capazes de oferecer pistas sobre a constituição do sujeito? – meio que ingenuamente, na busca de uma fundamentação teórica, já pensava acerca desta questão. Preocupava-me, desde então, com a falta de tempo das crianças para o brincar, consumidas que se encontravam, aprisionadas por uma agenda superlotada de afazeres (aula de inglês, de natação, de capoeira, sessão de terapia ocupacional, de psicopedagogia, de fonoaudiologia etc.).

Até mesmo na escola, as crianças vivenciavam uma rotina sufocante e aprisionante (roda, artes, higiene, lanche, parque, história etc.), composta por atividades, em sua maioria, direcionadas pelos adultos, quase não havia tempo para o brincar livre.

A justificativa dos adultos: preparar as crianças para o vestibular, ou seja, para o futuro. Contraditoriamente, roubam-lhe a infância, o que leva alguns teóricos, a exemplo de Postman (2005), a defenderem o desaparecimento da infância<sup>4</sup>, usurpando-lhe o tempo presente.

Mas, mesmo assim, enclausuradas, algumas crianças encontram meios de subverter a ordem. Em um mundo marcado pelos avanços tecnológicos, pela urgência, pela falta de tempo e espaço, ainda assim, a criança insiste em manter o mundo infantil. Alívio! Mesmo em meio a tantas exigências do adulto, que privam a criança do ócio destinado à fantasia, ao imaginário, ao devaneio, parece-me, entretanto, que ela busca meios de não se assujeitar a isto.

Inquietava-me, desde então, uma intensa preocupação: qual a importância dada ao brincar pelos professores de educação infantil? Eles conseguem alcançar a importância deste ato, que transcende as questões cognitivas, denunciadas por Piaget (1978), como condição precípua à constituição do sujeito?

---

<sup>4</sup> É bem verdade que, como afirma Lajonquière (2006), só é possível pensar em infância na perspectiva do adulto, uma vez que só o adulto é possuidor de uma infância, mesmo que perdida. Este assunto será melhor discutido no capítulo 1: O ato em cena e em letras.

Uma vez, inusitadamente, na sala de aula de uma das professoras que coordenava, presenciei uma criança, por volta de três anos de idade, a brincar da seguinte forma: ela fazia de conta que era a mãe e, nos seus braços, carregava a si própria, representada por uma boneca que, neste ato, era a sua filha. Investida de certo desprezo, jogava a boneca (a si própria) em uma cadeira e virava de costas, dizendo: – Não tenho tempo para você! Agora eu vou trabalhar! E saía de cena. Era como se a falta de tempo da mãe, através do brincar, fosse possível ser evocada pelo enunciado proferido pela criança em atos, imagens e palavras, que pareciam não ter censura. Este episódio muito me afetou. A partir dele, numa perspectiva do tempo lógico de Lacan, passei a ver o ato do brincar como revelador das idiossincrasias de um ser em constituição, a criança. Tempos depois, um pouco mais distanciada deste fato e menos afetada por ele, pude refletir e, conseqüentemente, compreender a importância deste ato (a brincadeira) na vida das crianças. Esta foi a forma que a criança encontrou de assumir o controle da situação, antes vivenciada de forma passiva (a mãe que a abandona simbolicamente em virtude do trabalho) e ressignificá-la a partir dos limites impostos pela própria infância. Penso: se o professor escutasse o brincar desta criança, esta escuta incidiria sobre a constituição do sujeito? Escutar a criança no brincar significa ajudá-la a suportar sua angústia?

Em paralelo a esta cena, a experiência em interagir também com outras crianças das classes populares, época em que assumi a formação de professoras leigas que atuavam em creches e pré-escolas estaduais do subúrbio ferroviário de Salvador, deixadas na escola infantil, em turno integral, por suas mães aos cuidados de um outro que não o seu Outro primordial<sup>5</sup>, presenciei e vivenciei muitas outras cenas fundantes e que me sinalizavam o quanto esta modalidade de brincadeira pode oferecer pistas sobre o sujeito em constituição, a criança-sujeito.

Há nove anos trabalhando com a educação infantil, a inquietude afetou-me de maneira deveras intensa, pelo tempo que não dispunha para me dedicar aos estudos, posto que trabalhava 44 horas semanais. Há algum tempo ansiava e desejava debruçar-me sobre os estudos de forma sistemática e enfrentar o mestrado para atuar na formação inicial de professores. Reduzi a carga horária de trabalho, restando-me um precioso tempo para ocupar novamente o lugar e a posição de aprendiz na condição de aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), movida, sobretudo, pelo desejo de ampliar a discussão sobre os fenômenos que perpassam a educação na contemporaneidade. Ingressei como aluna especial do Mestrado em Educação e Contemporaneidade em 2008.1 na disciplina: Educação, Afetividade e Vida Cotidiana, e, em 2008.2, na disciplina: Formação do Educador. Nestas disciplinas, encontrei os elementos para replanejar e reelaborar o anteprojeto de pesquisa, o qual pretendia decifrar os enlaces possíveis entre aspectos cognitivos e afetivos implicados no brincar e na constituição do sujeito na primeira infância. Assim, envolvi-me novamente na desafiadora academia, fazendo-me presente, quase por inteira, nos simpósios, conferências, encontros, colóquios internacionais<sup>6</sup>, palestras, defesa de dissertações e organização de eventos<sup>7</sup>, na pesquisa contemplada pelo Programa de Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa, Atração e Fixação de Pesquisadores da UNEB nos Departamentos do Interior (PROFORTE): “Brother, hoje quero ficar com você: um nó que ata e desata revelando os afetos entre os alunos e de que forma essa temática pode ser trabalhada na escola”, que resultou no livro “Ficar na escola: um furo no afeto”, editado pela Edufba (Editora da Universidade Federal da Bahia), de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Soares Ornellas. Em parceria com uma colega, assinei a apresentação do livro, atuei como revisora e fui a campo coletar os dados da pesquisa, junto com outros colaboradores. Desde então, participo do Grupo

---

<sup>5</sup> É o responsável pelas primeiras marcas simbólicas fundantes da constituição da criança-sujeito.

<sup>6</sup> Destaque para o VII Colóquio Internacional do Lepsí (Universidade de São Paulo – USP), no qual apresentei a comunicação livre “O brincar na constituição do sujeito: enlaces possíveis entre o cognitivo e o afetivo”.

<sup>7</sup> Destaque para a Conferência “Passe e impasse educativo na contemporaneidade”, proferida pelo Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Leandro de Lajonquière da Universidade de São Paulo (USP).

de Estudos em Psicanálise, Educação e Representação Social – Gepe(rs), optando pela linha Psicanálise e Educação, certificado pelo CNPq e integro o Núcleo de Estudos em Afeto e Representação Social (NEARS), ambos coordenados pela professora já citada.

Cursar a disciplina “Afetividade e vida cotidiana” e conhecer, através dela, a professora Lourdes Ornellas foram divisores de água em minha vida. Deparei-me de frente com a psicanálise, com o desejo de fazer análise, presente desde a adolescência e com o desafio de iniciar a formação em psicanálise.

Entendi, então, que um dos campos epistemológicos mais consistentes, capaz de dar sustentação e embasamento ao meu projeto de pesquisa, fruto das questões subjetivas que perpassam o meu objeto de estudo, vez que ele trata de constructos como escuta e constituição do sujeito, seria a psicanálise. Decidi, portanto, assumi-lo, não obstante a resistência de alguns professores do referido Programa, que veem na psicanálise uma impossibilidade de empreender um diálogo com a ciência, quiçá, com a educação.

Concordo e, paradoxalmente, discordo de tais professores, posto que é o próprio Freud quem afirma ser a psicanálise o avesso da educação. Entretanto, somente de forma ousada, subvertendo a ordem, como nos ensina a psicanálise, é possível, no âmbito acadêmico que se propõe a pesquisar questões concernentes à educação, tentar dialogar com a psicanálise. Neste instante, assumo o quanto tem sido difícil para mim, pedagoga e psicopedagoga de formação, tentar (des)construir uma prática arraigada, em busca de adentrar nos meandros desafiadores da psicanálise, cuja linguagem é avessa à pedagogia.

Mas encontro ânimo ao pensar que são minhas impossibilidades que me excitam e me autorizo a continuar buscando preencher as lacunas.

A partir das contribuições dadas pelas professoras que integraram a banca de qualificação da pesquisa, ressignifiquei, junto a minha orientadora, alguns aspectos norteadores da pesquisa, retracando o caminho que foi trilhado desde então.

Dissertar sobre o tema ora proposto – *Fort-da*: escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito – é, portanto, revelar nuances da minha história de vida, trajetória pessoal e profissional, esta última trilhada nas andanças e (des)encontros do fazer pedagógico, na condição de professora e coordenadora pedagógica da educação infantil, em que afetos prazerosos e desprazerosos se fizeram pulsantes na relação com os colegas de trabalho, com as crianças, com as famílias e comigo mesma, fazendo-me sentir o quanto “a dor e a delícia de ser o que é” andam de mãos dadas, frequentemente, na oscilação de uma sobressair-se à outra.

É desnudar, também, o meu desejo manifesto e latente de aprofundar a discussão, há muito tempo tecida em reflexões sobre a minha prática docente e profissional, enquanto formadora de tantos professores, na condição de coordenadora pedagógica da educação infantil e, posteriormente, professora deste segmento de ensino. Assim, indagava e continuo a questionar a qualidade da minha escuta à criança, sujeito em constituição, sobre a importância do brincar no processo de estruturação do sujeito na primeira infância; sobre a possibilidade da escuta do professor à criança-sujeito reverberar no seu processo de constituição, e sobre as implicações da relação estabelecida entre a criança, sujeito infantil, e o adulto-professor. Neste, a criança interior insiste em (des)velar-se, decorrente do fato de que o professor, ao deparar-se com uma criança, confronta-se, sobretudo, com os conteúdos recalcados da sua própria infância, os quais, muitas vezes, movem e inspiram suas ações e reações. Esta afirmação me conduz à seguinte fala de Levin (III COLÓQUIO, 2002. p. 82-83): “nós que trabalhamos com crianças sabemos que só podemos entender a infância a partir da nossa, e que, sem dúvida, se nos dedicamos aos problemas das crianças é porque nossa infância continua a nos fazer perguntas”.

Decerto, o infantil que permanece em mim continua a me fazer perguntas.

Fruto da minha escuta do ato ao qual nomeio de brincar, linguagem peculiar à infância, no contato com as crianças no ambiente escolar, observo que, quando brincam, elas se lançam de tal forma ao intento que nos oferecem pistas sobre a sua constituição. Seguindo a trilha deste

raciocínio e a partir do diálogo com autores, cujos objetos de estudo envolvem o enlace entre o brincar e a constituição do sujeito na primeira infância, debruço-me sobre uma pergunta que emerge: o professor escuta a criança que brinca e esta escuta incide na constituição da criança-sujeito?

O objetivo principal deste trabalho consiste em identificar se o professor de educação infantil escuta a criança que brinca e se esta escuta incide na constituição da criança-sujeito.

Destarte, em virtude destes conteúdos que movem e inspiram o professor, especificamente, o infantil, em suas (re)ações, fruto do cuidar e do educar crianças pequenas, emergirem do campo do inconsciente, referendo este estudo nos aportes psicanalíticos e no (im)possível diálogo entre a psicanálise e a educação, especificamente a educação infantil. Esta delimitação de segmento de ensino dá-se em virtude de suas especificidades e do objeto que estudo e, obviamente, pela minha experiência profissional já citada.

O caminho trilhado para encontrar respostas para a pergunta está respaldado numa abordagem qualitativa de estudo, tipo estudo de caso, cujos dados foram coletados através de três instrumentos, a saber: observação, entrevista semiestruturada e desenho. O locus da pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do município de Salvador e os sujeitos da pesquisa são em número de 25, a professora, 02 auxiliares do desenvolvimento infantil (ADIS) e 22 crianças do Grupo 5 desta instituição. É importante destacar que as crianças não somente foram observadas como também foram convidadas a falar sobre o objeto investigado através dos seus desenhos, ocasião em que foram escutadas, além da observação. Os dados foram analisados e categorizados à luz da análise do discurso de vertente francesa.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo: *O ato em cena e em letras*, proponho uma discussão teórica acerca do objeto de pesquisa. Este está dividido em duas partes: o “Primeiro ato” contempla a concepção de infância, criança e infantil, no cenário contemporâneo, a criança (o infantil) que se presentifica no adulto e o diálogo (im)possível entre a psicanálise e a educação, especificamente, a educação infantil; e o “Segundo ato”, em que empreendo uma discussão acerca das dimensões do cuidar e do educar na educação infantil e sua inter-relação, o *fort-da*, descrito por Freud, como o jogo que marca a inserção da criança-sujeito no simbólico e o significante escuta, o ato de escutar pelo professor e sua implicação na constituição da criança-sujeito.

O segundo capítulo – Caminho trilhado – retrata o percurso metodológico construído, os instrumentos utilizados, as possibilidades e dificuldades encontradas durante o trajeto de coleta de dados.

No terceiro capítulo - O que o olhar, a fala e o traço dizem - empreendo a análise dos dados e explico as categorias construídas que tentam responder à pergunta formulada neste estudo.

No quarto e último capítulo – Quase últimas palavras necessariamente inconclusivas - explico as (in)conclusões da pesquisa e analiso alguns aspectos do estudo que apontam para a necessidade de estudos posteriores, no sentido de aprofundar a temática que se revelou complexa.

Iniciando desta forma este escrito, destaco, enquanto escrevente, a opção por utilizar a 1ª pessoa do discurso, não somente nesta escritura introdutória, mas no decorrer doravante do texto, deixando situada a minha singularidade e as experiências pessoais e profissionais que me marcaram e me constituem como sujeito do desejo. Consequentemente, sujeito barrado, da falta, por ela mesma sempre a desejar, desde a mais tenra infância à mulher que hoje se apresenta nos primeiros passos rumo à maturidade, de vida e profissional, mas que permanece “composta por urgências: minhas alegrias são intensas, minhas tristezas absolutas. Me entupo de ausências, me esvazio de excessos. Eu não caibo no estreito, eu só vivo nos extremos”, como bem diz Clarice Lispector (2007).

É na condição de sujeito apaixonado, intensa e comprometida, que me autentico a adentrar as (entre)linhas e entranhas deste objeto, fruto, como acima revelado, do meu desejo, pois, como diz Gatti (2008), “O bonito de uma tese é ela ser fruto do desejo”, mesmo sabendo que pode ser um objeto perdido<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> “Freud conduziu a questão do objeto na psicanálise à de um objeto perdido em jogo na repetição, e Lacan acrescentou a isso a questão do traço que inscreve a repetição” (KAUFMANN, 1996, p. 377).

## 1. O ato em cena e em letras

---

O ato em cena e em letras personifica-se como os andaimes teóricos que dão sustentação ao objeto deste estudo: a escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito. Desdobra-se em dois atos, retratados a seguir.

No “Primeiro ato”, inicialmente, situei a infância, a criança e o infantil na contemporaneidade, caracterizando este período histórico (definido por distintos teóricos ora como moderno, ora pós-moderno, ora contemporâneo) em linhas gerais, com o objetivo de conceituá-los e elucidar o referencial epistemológico no qual os situo. Logo em seguida, refletirei de forma aprofundada sobre as concepções de criança, infância e infantil, numa perspectiva psicanalítica.

Finalizo o “Primeiro ato” tecendo os (im)possíveis diálogos engendrados e enredados entre a psicanálise e a educação, para, em seguida, adentrar as recorrentes elucidações que alguns construtos psicanalíticos podem oferecer à educação infantil, tendo em vista as especificidades deste segmento de ensino, sobretudo por ser na primeira infância que o sujeito se constitui como tal.

Principio o “Segundo ato” enredando uma discussão sobre o cuidar e o educar na educação infantil, ações que deveriam estar amalgamadas, no entanto, apresentam-se, muitas vezes, dicotomizadas, uma se sobressaindo em relação à outra.

Mais adiante, transcorro sobre os eixos que referendam a subjetivação da criança nos primeiros anos de vida e sobre o brincar livre de que se é adulto como linguagem constitutiva que tem no *fort-da*, exemplificado por Freud, sua primeira expressão de simbolização e *ato em cena*, expressão metafórica que utilizo para me referir ao brincar. O jogo do *fort-da*, descrito e interpretado por Sigmund Freud, assinala um movimento constituinte do sujeito, no qual a criança captura, na descontinuidade do significante (fora/dentro; aqui/lá), a imagem de si mesma vista ou não vista pelo Outro, o que implica colocar em série a ausência-presença da figura materna.

A escuta que o professor de educação infantil destina ao cuidar, ao educar e, sobretudo, ao brincar, é uma discussão empreendida a partir de como organiza a rotina institucional, ou seja, como planeja os tempos e espaços destinados à criança. Para tanto, pretendo deflagrar uma discussão acerca do significante escuta no espaço educativo formal, especificamente, as

possibilidades de escuta do professor de educação infantil, ao brincar de que se é adulto, e sua implicação na constituição da criança-sujeito, finalizando, assim, o segundo ato.

Passemos, então, ao ato em cena.

## **1.1. Primeiro ato**

### **1.1.1. A infância, a criança e o infantil no cenário contemporâneo**

---

“O que é a infância?” – pergunta de um adulto.

“A infância é aquilo do qual os adultos falam quando lembram que foram crianças” – resposta de uma criança.

(Lajonquière, 2006, p. 2)

Pensar a infância é relevante em virtude da existência de alguns fenômenos, dentre eles, o encurtamento desta primeira etapa do desenvolvimento humano, nomeada de primeira infância, e

o prolongamento da adolescência, que me remete a questionar a própria infância e o lugar e a posição ocupados na contemporaneidade, em especial, na escola.

Contemporaneidade marcada, sobretudo, pela globalização, velocidade das informações, transitoriedade, encurtamento dos tempos e dos espaços, diferenças, desenvolvimento tecnológico, conflitos éticos, mudança de valores, banalização dos costumes e dos conceitos, superficialidade nas relações, descartabilidade, turbulência, incertezas, encurtamento da infância e prolongamento da adolescência, conflitos de paradigmas nas ciências em geral e na Educação em especial etc.

Tais características (de)marcam a contemporaneidade e ocupam teóricos, filósofos e cientistas da atualidade, a exemplo de Bauman (2001), Berman (1986), Giddens (1991), Hobsbawm (2000), Lyotard (2002), Santos (2002), a discutirem proficuamente sobre o período histórico nomeado de modernidade: estaríamos a caminho do fim da modernidade e no consequente adentramento de uma pós-modernidade? Será preciso um relativo distanciamento da contemporaneidade para analisarmos o fim ou não da modernidade e o surgimento de um novo período histórico decorrente da atual crise de velhos paradigmas e da criação de novos, que perpassam a ciência, a religião, a educação, o senso comum, enfim, a própria cultura em suas faces e interfaces?

Penso que tais características emergentes na atualidade decorrem de processos complexos impostos pela globalização que englobam as mudanças ocorridas na nossa sociedade em vários campos da atividade humana, como na política, economia, saúde e educação. Paradigmas, princípios, costumes, valores éticos e morais, estética, produção cultural, estilos de ser e de aprender, processos de pensamento e sentimento passam a ser (re)pensados, questionados e instituídos.

Não pretendo abordar as categorias *modernidade*, *pós-modernidade* e *contemporaneidade* neste texto aprofundadamente, mas cabe conceitualizá-las, de forma a distanciá-las e aproximá-las, a partir de uma breve explanação dos fundamentos que lhes dão sustentação neste trabalho.

A modernidade estaria atrelada ao pensamento moderno, cujas epistemologias têm em comum o postulado de que existe uma realidade exterior a qual se poderia ter acesso racionalmente, apontando para uma cronologia, a saber: o moderno vem depois do antigo, do medieval, e coincide, no seu auge, com o projeto iluminista, oriundo no século XVIII, do Iluminismo, o qual se funda na ideia de que a razão é atribuída a função de tirar o homem das trevas, libertá-lo da escuridão, do senso comum, dos mitos etc. Através do racionalismo científico chegar-se-ia próximo à verdade, quiçá, à própria verdade. A crise dos paradigmas no campo das artes e da ciência seria a transição entre epistemologias que se esgotam e novos estados de pensamento que surgem e questionam o instituído.

Passou-se a denominar de pós-modernas uma multiplicidade de novas tendências nas Artes, na Literatura, na Filosofia, na Ciência e que tem em comum, pelo menos, o abandono daquilo que Lyotard (1988) denominou metanarrativas iluministas. Dado que há poucos pontos em comum entre essas várias tendências pós-modernas e dado que todas elas se estabelecem justamente na contramão das tentativas iluministas de sistematizar o conhecimento, não se pode aplicar a elas a categorização em escolas, nem se deve falar de tais ou quais ismos. É por isso que se fala em tendência, em perspectiva ou em condição pós-moderna. (VEIGA-NETO, 1996, p. 25)

Diante de tal reflexão, podemos considerar este momento histórico de transição entre o instituído e o instituinte, como complexo e multiforme, resistente a uma explanação redutiva e, pelo meu olhar, possivelmente, simplista.

A expressão contemporaneidade aparece de forma recorrente nas produções acadêmicas das ciências humanas e sociais, sendo empregada para sinalizar que a pesquisa refere-se a uma situação ou processo que acontece no nosso tempo e que este possui uma especificidade crucial: é marcado por transformações em variadas esferas, o que lhe dá contornos complexos e

multiformes. Entretanto, o que se encontra, muitas vezes, é apenas a mera alusão ao termo, sem uma reflexão mais profunda. Não me proponho a isto neste estudo, pois fugiria dos objetivos propostos; contudo, é necessário pensar este termo, com vistas a encontrar conexões com a temática aqui trabalhada.

A contemporaneidade (compreendida na sua etimologia, do latim, *con-temporaneu*, que significa viver na mesma época, o atual) apresenta-se como um momento de instabilidade, de questionamento e, portanto, de crise de velhos paradigmas. De acordo com Santos (2002), é como se estivéssemos na borda do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. Decorre daí a dificuldade de analisar e categorizar a contemporaneidade, não somente em função da sua complexidade e mutabilidade, mas, sobretudo, porque se torna deveras difícil nos distanciarmos do nosso próprio tempo e espaço. Em função disto, o contraponto com o passado, especificamente, as críticas ao projeto da modernidade, é buscado no sentido de apontar diferenças para compreender as nossas formas de ser e estar no mundo. A contemporaneidade ou condição contemporânea seria o cenário onde se abre espaço para a discussão de outras possibilidades para os fazeres científico, artístico, filosófico etc.

Wortmann e Veiga-Neto (2001) questionam se é possível definir o que é contemporaneidade. Perguntas do tipo ‘que é isso?’ são poucos produtivas. Eles propõem que, ao invés de almejar um conceito sobre o ‘isso’, se deve buscar as formas como o ‘isso’, no caso, a contemporaneidade, se manifesta, produz efeitos, relaciona-se com outras coisas e fenômenos conhecidos. Corroboro com estes autores e penso não ser possível encerrar a compreensão da contemporaneidade em um conceito, sendo plausível descrevê-la como um conjunto de condições – neomodernas, pós-modernas, contemporâneas? – que produzem e são produzidas por uma ampla gama de processos – sociais, culturais, econômicos, sociais, históricos, tecnológicos etc.

É válido ressaltar que no âmbito acadêmico não há consenso quanto a estarmos vivendo em um novo período histórico, com princípios organizadores próprios e suficientemente diferentes daqueles característicos da modernidade. O que muito tem se discutido é sobre a crise paradigmática, ou melhor, a crise de paradigmas e sobre as mudanças que perpassam o tecido social:

(...) transformações tecnológicas – principalmente nos sistemas de informação e comunicação; novas formas das relações entre o capital e trabalho; transformações nas relações políticas e na institucionalidade; em nossa experiência de tempo e espaço; nas lutas dos novos movimentos sociais; e no modo como nos constituímos subjetivamente. Agregando contribuições de diferentes autores/as, uma descrição geral das rupturas inclui a descrença em relação às metanarrativas e aos significados universais e transcendentais, a crise das hierarquias – de conhecimentos, de culturas -, a crise da representação e o domínio dos simulacros, a passagem do logocentrismo para o iconocentrismo, a fragmentação e descentramento da identidade, entre outros aspectos. (HENNIGEN, 2007, p.196)

Destarte, por opção, refiro-me doravante neste trabalho ao momento histórico presente como contemporaneidade, caracterizado como espaço de rupturas e crises paradigmáticas, como revela a citação acima.

A crise entre o instituído e o instituinte reverbera também no chão da escola, a ponto de olharmos para uma escola “esfacelada”, arcaica, que não mais responde a uma geração que tem, por exemplo, na internet, uma mais rápida fonte de transmissão de informações e conhecimentos, colocando em xeque o papel tradicional do professor, qual seja o de transmissor de informações e conhecimentos, e o da própria escola.

A esse respeito, Silva corrobora:

Com Pierre Lévy, o filósofo da cibercultura, podemos verificar que o crescente desinteresse pela sala de aula é fenômeno mundial. Ele nos lembra que há cinco mil anos a escola está baseada no ditar-falar do mestre. E diz ainda que hoje a principal função do professor não pode mais ser a difusão de conhecimentos que agora é feita de forma mais eficaz pelos novos meios de informação e comunicação. (2007, p. 4)

Entretanto, diante da urgência de mudança nos moldes de organização e estruturação da escola, uma dúvida permanece: a internet consegue transformar informações em conhecimentos? Uma vez informações transformados em conhecimentos, qual uso dar a eles pelas crianças e jovens? Como agir e pensar criticamente a partir do acesso ao conhecimento? O que garante às crianças e jovens a produção e não somente o acesso a tais informações e conhecimentos?

Destarte, Silva (2007) defende que, decorrente das implicações e possibilidades da cibercultura, fenômeno contemporâneo, o professor é desafiado a ser mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. Ele deverá procurar ser um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos etc.

Além destes desafios que soam como urgentes, diante de uma pretensa necessidade de posse das condições materiais, culturais e sociais do acesso e produção de tais conhecimentos, nas relações estabelecidas entre os sujeitos, o que garante, a partir das conceitualizações freudianas, acerca de necessidade e desejo, a satisfação desta (necessidade) defronte do desejo como um processo interno, dinâmico, distinto da necessidade e que, portanto, independe de um objeto externo para a sua realização?

Diante do dilema que se insinua, cabe ao professor no espaço da sala de aula uma instigação maior, qual seja a de recuperar o sujeito do desejo. No dizer de Kupfer: “... um ensino voltado para o sujeito tem o objetivo de permitir que ele crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo” (2007, p.133).

Na contemporaneidade, o desafio está posto: a formação de um novo professor e, conseqüentemente, de uma nova escola, que atenda à complexidade do sujeito que aprende de diversas formas (quicá, estilos) e através de diferentes meios, cuja subjetividade é sempre um imperativo frente à mesmice e ao enquadramento da educação, mais especificamente, da pedagogia que (de)forma ao invés de autenticar a marca de um sujeito desejante. Um sujeito, decerto, que não mais responde ao modelo formal e engessado da escola.

Face ao mal-estar vivido na escola, ocasionado pela crise dos já obsoletos paradigmas, torna-se iminente, portanto, que ela seja reinventada. A formação do professor crítico, afetivo, reflexivo, articulador, pesquisador, coloca-se como condição precípua para a derrubada das paredes da “antiga-atual” escola e, nesse sentido, urge que possamos armar os andaimes para principiar a construção, em seu lugar, de um novo espaço educativo formal correspondente às demandas atuais do sujeito cognoscente e do desejo. Este entendido pelo avesso do cogito cartesiano “Penso, logo existo” (“Eu sou, eu existo, mas por quanto tempo? O tempo em que penso; porque se parasse de pensar, deixaria de existir. Não sou mais do que uma coisa que pensa.”), em conformidade com a subversão lacaniana, que inaugura o cogito “Penso onde não sou, sou onde não penso”, prerrogativa que desaloja o sujeito pensante que, para existir, precisa

sentir, desejar e pensar em toda a sua complexidade e singularidade. Aqui, reside a cisão de quem sou.

Cabe, neste ponto, uma discussão sobre a façanha de Freud, ao colocar em xeque o conceito de sujeito que sustenta o projeto de modernidade, invenção do projeto de ciência moderna: racional, pensante, consciente. Ao construir o conceito de inconsciente como axioma básico da psicanálise e, conseqüentemente, ao instaurar o modelo de aparelho psíquico, cujos lugares diferentes são regidos também por leis diferentes e independentes, Freud coloca-se um passo além do seu tempo, não obstante seguir, em seu processo metodológico de investigação e formulação de uma nova teoria, os fundamentos do pensamento iluminista. Pensando no tempo lógico de Lacan, Freud inaugura a possibilidade de rompimento com a concepção racionalista de sujeito moderno, alicerce do projeto de modernidade, ao afirmar e demonstrar que o inconsciente, atemporal, constitutivamente exterior à consciência, regido pelo princípio de prazer, organizado através da condensação (metáfora) e do deslocamento (metonímia), lugar em que duas representações logicamente contraditórias podem coexistir, o divide. É uma possibilidade profícua de se pensar a subjetividade.

O pensar, sentir e desejar, estruturantes do sujeito do inconsciente, é uma tríade que pode ressignificar a sua constituição. A esse respeito, Ornellas (2005, p. 52) afirma: “Cabe à escola a tarefa de escutar as crianças e jovens no sentido de reconhecer a singularidade de cada um, buscando entre a autoridade e o afeto um jeito novo de educar”.

Ao educador é posto um desafio premente: reconhecer a singularidade do sujeito infantil, cuja mente em constituição apresenta-se imatura, e inferir a partir de pequenos indícios o que se passa com ela, buscando a dose certa de afeto em contrapartida a um grau eficaz de autoridade.

O estudo e a relevância do afeto, seguindo esta linha de raciocínio, é convidado a se fazer presente nos diferentes segmentos de ensino, em especial na educação infantil, posto que atende à criança em processo de constituição, se o interesse for o de resgatar o sujeito desejante em sua singularidade, não obstante fazer parte de uma coletividade.

Questiono-me, então: qual o lugar da criança e da infância no bojo da complexidade de tais problemas inerentes à contemporaneidade?

Os conceitos de infância e de criança constituem-se e evoluem historicamente e, de acordo com o tempo e o espaço, eles são modificados e ressignificados. As representações da criança e da infância variam em contextos e tempos diferenciados, ou mesmo numa mesma época, a depender da cultura e da classe socioeconômica em que está inserida.

A infância, para alguns teóricos, é uma invenção da modernidade, e está associada à ideia de dependência, amparo e cuidado.

Segundo Kramer (1996), houve um movimento confluindo estudos oriundos da história, da sociologia e da antropologia para que os pesquisadores que se debruçam sobre o construto infância pudessem superar esta visão da criança imatura, frágil e dependente, fruto de uma psicologia desenvolvimentista que norteou a formação de muitos educadores e pedagogos.

Ariès (1981) sustenta a ideia de que a infância é um conceito nascido juntamente com a modernidade. Seria uma construção histórica que atinge seu *status* também neste período, a partir da revolução tecnológica (invenção da tipografia), que impôs à sociedade a criação de um novo modelo de escola, instituição formal de transmissão de conhecimentos, construídos e acumulados pela humanidade, e de um novo modelo de família, marcado pela diferença entre o público e o privado, pelas relações entre seus membros nucleares (pai, mãe e filhos) e pela importância dada à criança.

A esse respeito, Ariès endossa: “Podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela” (1981, p.193).

Postman, contraditoriamente, analisa evidências que confirmam o seu ponto de vista de que a infância começou a desaparecer na modernidade: “Para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física –

de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis” (2005, p.18). Segundo este autor, o que mais contribuiu para que a infância começasse a declinar como conceito foi a invenção de Gutenberg, a imprensa. Disse este autor que o que transtorna a invenção da imprensa é a separação da posse do saber.

Diante do trabalho infantil, do acesso, na sociedade pós-industrial, através da mídia e da Internet, à informação e ao estilo de vida adulto, as crianças estariam sendo, desta forma, expulsas do encantado jardim de infância?

Penso que, independente das condições sociais adversas em que grande parte da população infantil se encontra na contemporaneidade, a que muitos sociólogos e estudiosos da infância debruçam o seu olhar analítico, fazendo-lhes afirmar que a infância contemporânea pode ser muito curta ou inexistir nos casos em que à criança é impingida a exploração inequívoca da sua força de trabalho, por exemplo, e considerando que a infância é uma categoria discursiva, constituída historicamente e muito pouco biológica, a criança encontra formas de resistir e continua vivendo a infância, umas mais do que outras, o que poderá apenas ser dito quando adulta, partindo-se do pressuposto que só há infância para o adulto que um dia a viveu, infância esta perdida (JERUSALINSKY, 1996).

Segundo Jerusalinsky (1996), embora sejam as perspectivas de Postman e Ariès contrapostas sobre a historicidade do conceito de infância, podemos considerar ambas verdadeiras porque, sem saber, aludem a algo que a psicanálise chama de “sintoma social”, que consiste no artifício que o sujeito constrói para lidar com aquilo que ele não pode resolver. Em outros termos, o sintoma que se evidencia é uma tentativa de simbolizar o real<sup>9</sup> que emerge como tal. Como a linguagem não pode recobrir este buraco, qualquer discussão feita em torno dessa imensidão da nossa ignorância é inevitavelmente contraditória. Em consequência disto, como situa Lajonquière,

[...] hoje em dia, assistimos à transformação da criança moderna num “adulto em miniatura”. Enquanto, antes, a quarentena jurídica reservava à criança apenas deveres, hoje, a narcisização desbocada outorga direito sem deveres com vistas ao ganho imediato de uma felicidade. (1999, p. 97)

De fato, nunca na história da humanidade, a criança ocupou um lugar tão privilegiado como na contemporaneidade, sendo considerada como sujeito-cidadão, de direitos.

Em contrapartida, esta contraditória e indubitável superproteção da infância e desproteção de algumas crianças, sobretudo das classes economicamente excluídas (muitas delas são destituídas do direito à infância e lançadas, desde muito cedo, ao trabalho infantil), tem ocasionado, de acordo com Kupfer, a produção de novos sintomas, como a depressão infantil. O que era próprio do adulto e até mesmo do adolescente (uma possível desilusão) aparece cedo demais, ainda na infância, e a hiperatividade, “resposta da criança aos excessos de exigência “performativa” de seus

---

<sup>9</sup> Segundo Lacan, o real é um dos registros do nó borromeu, ao lado dos registros imaginário e simbólico, e refere-se ao campo do impossível de se simbolizar.

narcísicos pais” (2006, p.10), num mundo veloz, imediatista, onde não há espaço para ritmos diferenciados e para o tempo lógico e alógico do sujeito.

Não obstante, tratarmos de tempos históricos distintos, visto que as reflexões de Postman (2005) sobre a infância datam do final do séc. XX, início do séc. XXI, e as de Ariès (1981) incidem sobre o início da Modernidade, é válido ressaltar que Postman contradiz a tese deste último, de que a infância teria nascido com o advento da modernidade. Afirmo Postman que a infância, ao contrário, existiu como conceito desde a época clássica, e oferece uma série de referências sobre isso nas culturas grega, romana e medieval. Segundo este autor, a infância começou a declinar como conceito justamente com a invenção de Gutenberg, a imprensa, ou seja, à modernidade é atribuída por este autor o fim da infância, pois somente a partir desta as crianças têm acesso, um século e meio depois, época em que surgem as primeiras escolas modernas, ao saber, aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, pertencentes, antes, exclusivamente ao adulto. A partir do ponto de vista de Postman (2005), de que a infância na modernidade estaria desaparecendo, contraposto à afirmação de Ariès, cabe um questionamento: estaríamos, portanto, novamente, na contemporaneidade, diante de adultos em miniatura?

Segundo Jerusalinsky:

Se continuarmos essa linha de análise histórica da infância, chegaremos a nossos dias com a comprovação dessa tese, na medida em que vão se generalizando e difundindo as formas de participação nos campos do saber, e também na medida em que a infância, ela mesma, começa a acender de um modo cada vez mais livre a esses meios de difusão do saber, e com isso as diferenças do saber entre o adulto e a criança vão diminuindo. (1996, p.150)

É comum, na contemporaneidade, lermos artigos e estudos que discutem os efeitos e consequências da exposição excessiva de crianças a filmes, novelas e cenas em que o ato sexual, o uso de drogas ilícitas etc. se presentificam, ou seja, a exposição a conteúdos próprios do mundo adulto. Entretanto, é preciso discutir que a curiosidade infantil incide justamente no que lhe é proibido saber, pois é ali mesmo onde reside o saber necessário à sua apropriação. O (não) acesso/permissão velado, censurado ou aberto do adulto à criança a tais saberes, é que se modifica ao longo dos tempos e nas diferentes culturas. De certa forma, Postman tem razão ao afirmar que a modernidade (metaforizada pela invenção da imprensa) pôs fim à infância, pois somente um leitor é capaz de ler e se apropriar do universo letrado e os seus mistérios, portanto, a criança letrada tem condições de fato para adentrar os saberes e segredos adultos.

Entretanto, segundo Jerusalinsky (1996, p.151), independente do acesso restrito ou irrestrito da criança a estes saberes, o que se modifica, a depender do tempo, lugar e contexto histórico no qual está inserida,

a infância consiste nessa posição do sujeito do discurso, do sujeito da língua, que se caracteriza por supor, por ser levado a supor que ainda não sabe aquilo que ele precisa mesmo saber. Considerando então desse modo a infância, pode-se dizer que se em um certo momento histórico a criança partilha de alguma porção e de algum modo do saber dos adultos, em outra época partilhará de uma outra porção e de um outro modo de saber e numa terceira, e numa quarta, de outro modo e de outro modo e de outra porção e de outra porção, sempre diferente, mais extensa, mais restrita etc., etc. Porém, a extensão do saber sempre cresce, do saber a produzir e do

saber a adquirir, sempre cresce na medida necessária para que o pequeno se perceba carente do saber que é necessário ter, principalmente para garantir a vida.

Do ponto de vista psicanalítico, a infância não é uma formação histórica e sim uma formação de estrutura, que coloca o *infans* na posição de sujeito do discurso, que se caracteriza por ser levado a supor que ainda não sabe aquilo que ele precisa mesmo saber; conseqüentemente, houve e há infância em todas as épocas e lugares, pois do que a psicanálise trata é da formação de estrutura.

De acordo com Kupfer (2010), para a psicanálise, a fronteira que separa a criança do mundo adulto é libidinal, ou seja, a criança diferencia-se do adulto quando estruturalmente modifica sua relação com a sexualidade.

O que talvez esteja acontecendo com as crianças da contemporaneidade é que têm de se haver cedo demais com sua sexualidade, sem condições de sustentar e suportar as conseqüências de sua nova posição sexuada. Para esta autora (2010), do que a psicanálise trata não é de um possível desaparecimento da infância, mas de uma infância bem viva, mas perturbada, o que fez Leandro de Lajonquière (2010) abordar este tema no seu livro *Figuras do infantil*, no qual disserta sobre um novo significante: *A-Criança*, criado para explicar que “a infância não apenas não desapareceu como está hipertrofiada” (apud KUPFER, 2010, p.11). Lajonquière (2010) tece, portanto, uma crítica à criança, tida como ser natural, a-temporal, e à ideia de desenvolvimento, que compreende a infância como uma das fases pelas quais passa naturalmente o ser humano até chegar à terceira idade.

Se antes a escola sustentava-se na promessa das crianças virem a usufruir num futuro o lugar e a posição existencial do adulto, atualmente, no entanto, o ensino vale na proporção do gozo imediato que promove, a qualquer preço. Não há lugar para a falta, para protelar o prazer. O que se produz com esta prerrogativa não é o desaparecimento da infância, mas a formação de novos sintomas que atingem as crianças no mundo contemporâneo. Cabe, então, à escola, apostar. Conforme o que sugere Lajonquière, “trata-se apostarmos em *gente comum* disposta a *falar com as crianças* – ao invés de falar sobre elas de forma pedagógica – e convicta de que a educação está atrelada às mesmíssimas condições de possibilidade de vivermos na *polis* sem nos comermos uns aos outros” (2010, p. 123-124).

Neste ponto, cabe uma reflexão sobre as ideias freudianas acerca da sexualidade infantil (*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, 1905), que impactaram a sociedade do final do século XIX e início do século XX, ao revelarem que a criança, concebida até então como ser puro e inocente (ideia que, vigente, circula ainda no imaginário social, nas representações sociais, no senso comum), era dotada de sexualidade desde o seu nascimento. Assim, ao buscar incessantemente o prazer, ainda não limitada pelas ideias de vergonha, asco e moral, é capaz de diferentes transgressões, movida por um estado de liberdade na qual reina a anarquia pulsional, o que conduz Freud a afirmar que à criança, um perverso polimorfo, cujas pulsões parciais desenvolvidas antes do estabelecimento das funções genitais, a crueldade é intrínseca: “A crueldade é perfeitamente natural no caráter infantil, já que a trava que faz a pulsão de dominação deter-se ante a dor do outro – a capacidade de compadecer-se – tem um desenvolvimento relativamente tardio.” (1905, p.181)

A educação, portanto, diante deste ser imaturo, impulsionado pelo princípio de prazer<sup>10</sup>, mas não tão inocente como queria Rousseau, seria a responsável por moldar o comportamento da criança, imprimir-lhe os valores morais, ensinando-lhe os bons costumes e os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento e ao convívio em sociedade. Neste sentido, a criança era vista como um ser biológico que precisava de cuidados e de uma rígida disciplina para tornar-se um adulto socialmente aceito.

É certo que, numa perspectiva histórica, a partir da institucionalização da escola, o conceito de infância vai se modificando. Na modernidade, já não tinha mais a criança o estatuto de adulto em miniatura e, portanto, a ela deveria ser resguardada a infância, este tempo de vivência que a diferenciava do adulto e do seu entorno.

Para Lajonquière (2006, p. 4-5), “precisamente, de tal processo instituinte, a educação, resulta a infância, esse tempo de espera a ser fruído por seres pequenos. Resulta a infância como marca e realidade psíquica, efeito do usufruto temporal instalado como possibilidade pela demanda educativa [...]”.

Nos primórdios da modernidade, à escola cabia a função de instruir e de educar, como se fosse uma extensão da casa, da família, e a professora (pois a profissão era essencialmente feminina) era considerada substituta da mãe, responsável por imprimir valores morais na criança. Desse modo, o perfil da professora, sobretudo a de educação infantil, compreendia o exercício do cuidar e incluía qualidades como: ser afetivo, tolerante, compreensivo e ter domínio dos conhecimentos básicos da língua materna e da matemática.

Mas, nos últimos cinquenta anos, o mundo passou por muitas transformações, a escola deixou de ser o único espaço de formação. As tecnologias digitais e telemáticas inseriram o homem definitivamente na era digital, em que a informação circula de modo bem mais rápido do que no próprio espaço escolar. Com isso, mudou-se também o estatuto do saber, que tem agora um valor de mercado (LYOTARD, 2002). Em contrapartida, a mulher precisou disputar o mercado de trabalho, responsabilizando cada vez mais a escola e o professor pela formação e educação da criança, e eximindo-se de tal responsabilidade.

No cerne dessa cena social complexa, encontram-se o professor, a criança e a infância. De acordo com Grácio (1998), o professor da educação infantil é o agente educativo a quem a nossa sociedade atribui a função de fornecer normas, comportamentos e sistemas de valores às crianças pequenas. Mas de qual criança estou a falar? Será necessário, neste ponto, recorrer ao infantil da psicanálise, o que farei no próximo tópico.

---

<sup>10</sup> O princípio de prazer, segundo Freud, busca a obtenção do prazer; contrário ao princípio de realidade que, não obstante buscar o prazer, [...] “exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidades de obtê-la, e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer” (Freud, 1920-1922, p. 20).

### 1.1.2. A criança (o infantil) que se presentifica no adulto

---

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez, Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade, 1985, p.24.

Conforme dito anteriormente, a criança (*infans* – aquele que não fala), na visão psicanalítica, concebida como formação de estrutura, atravessada pelo discurso social, existe em qualquer época e lugar, mas é certo afirmar que a forma como ela é olhada, sentida e escutada, modifica-se a depender do contexto sociocultural em que ela é pensada.

Kupfer, na leitura que faz da infância, diz ver outra criança, diferente da que a modernidade habituou-se a enxergar e, conseqüentemente, o educador, sob as “lentes imaginárias ou ideológicas que nos foram colocadas ao rosto por injunções sócio-políticas” (2007, p. 36). A psicanálise, segundo a autora, concorda com a definição de infância dada pela História, recortada esta pela linguagem, mas não a recobre, já que é muito mais ampla.

Qual seria, então, a concepção de infância da psicanálise?

Podemos falar do infantil, que extrapola os limites da infância (etapa compreendida entre os primeiros anos de vida e os dez anos aproximadamente), permanecendo no adulto, inclusive, fazendo-o, com frequência, adoecer.

Além desta extrapolação de limite da infância para um dos polos da vida (o infantil permanece no adulto de forma, ora latente, ora manifesta, ultrapassando o período denominado infância), podemos pensar que, no extremo oposto, a criança nas concepções freudiana e lacaniana, sujeito em constituição (protossujeito), portanto, sujeita a um inconsciente,

não pode ser pensada como alguém cuja construção se inicia com o nascimento: do ponto de vista da constituição daquele sujeito, sua história começa bem antes, começa com seus avós, e o que se passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente marcará também aquele sujeito, que já encontra ao nascer uma trama estendida sobre ele. Trata-se assim de um conceito de infantil ampliado em suas duas pontas. (KUPFER, 2007, p. 37)

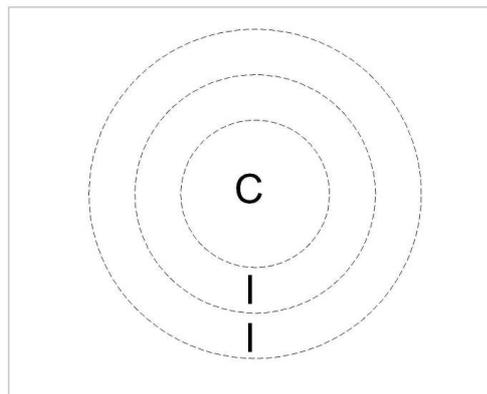


Figura 1 – CII

C = Criança

I = Infância

I = Infantil

criança,  
mas o

viver a “adulterz” denominado infância, presentificando-se no adulto. É o real da infância, “[...] ou seja, o suplemento – o infantil – que cinde o sujeito produzido” (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 5).

Esta concepção do infantil ultrapassa, portanto, a criança pensada pelos historiadores, sociólogos, psicólogos, ressignificando-a, o que nos exige uma nova forma de sentir e pensar a criança-sujeito nos espaços e tempos escolares.

Mais uma vez recorro a Kupfer, com a intenção de pensar a infância e a responsabilidade que recai sobre os profissionais que desta cuidam:

(...) é bom que os profissionais encarregados de cuidar das crianças se debrucem sobre as transformações em torno dessa categoria discursiva, histórica – e muito pouco biológica – a que chamamos infância. As crianças que irão aos consultórios e às escolas não poderão ser abordadas apenas como Pequenos Hans, Émiles ou Victors de Aveyron. É preciso pensar a infância e suas transformações discursivas, determinantes de uma outra e nova criança, que também se transformou. (2006, p.10)

Os profissionais que cuidam e educam crianças, portanto, estão diante de sujeitos em constituição, com sua capacidade de imaginar, fantasiar, inventar, criar, brincar, mentir sim, mas que produzem novos sintomas em virtude de, na atual conjuntura sócio-histórica, serem tratadas ora como adultos em miniatura, com agenda e responsabilidades muitas vezes de adulto, ora como bibelôs que precisam ser abordados com todo o cuidado, satisfeitos a todo momento, sem intervalos de espera, caso contrário, correm o risco de se “desmanchar”. Não há lugar para a contrariedade, para a frustração, para a falta. Pergunto-me: há lugar para o desejo? Grave contradição: no intuito de se resguardar a infância, corre-se o risco de destruí-la, pois, como pode a criança superar a condição de *infans*, adquirindo voz, numa contemporaneidade que a infantiliza (achando-a engraçadinha, pura e até mesmo ingênua), postergando a sua adultez e, concomitante e paradoxalmente, a adultiza, encurtando, apressando a sua infância?

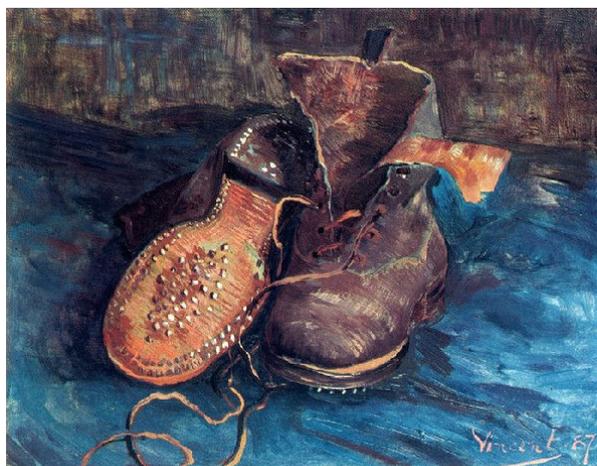
Neste contexto, faço uma reflexão sobre o brincar, expressão através da qual as crianças viram a ordem pelo avesso, revelando sua possibilidade de criar, sua capacidade imaginativa, até mesmo delirante de transformar, a partir de restos, ruínas, sua própria história. De fato, como diz Drummond, criança é um caso de poesia, capaz de imaginar, fantasiar, particularmente por meio do brincar, o que a aproxima do conceito de criança de Benjamim, que faz “história a partir dos restos da história” (1985, p. 14).

Interessadas pelos contos de fadas, pelas histórias encantadas, pelos mitos, pela arte, pelo brinquedo e pelo brincar de fazer de conta, as crianças estão muito mais próximas dos artistas do que do professor bem intencionado. Resta-nos saber se, nós, professores, preocupados de veras com a sua formação, talvez no intuito de resgatar o objeto para sempre perdido, não as (de)formamos, pois, ao invés de viabilizarmos rotinas que lhes ofereçam condições de se expressarem livremente, através do brincar, por exemplo, as enclausuramos em tempos e espaços pedagógicos alienantes e sufocantes. Na pretensão de prepará-las para o futuro, penso estarmos obstruindo o seu presente.

Tecidas as primeiras tramas deste escrito que entrelaça a criança, a infância, o infantil e questões impostas pela contemporaneidade, procuro retrair o histórico da relação psicanálise – educação, através da obra freudiana, para, logo em seguida, adentrar nas questões específicas desta relação, em se tratando de educação infantil, dada a contribuição que penso a psicanálise poder dar a este segmento de ensino.

### 1.1.3. Psicanálise e educação: diálogo (im)possível?

---



O par de botas, Van Gogh, 1887.

Quando me proponho a abordar as interfaces da relação psicanálise e educação, é preciso evidenciar que o assunto tem produzido longos debates, incluindo concordâncias e discordâncias, ao longo da história da psicanálise. Portanto, trata-se de um tema extremamente polêmico e paradoxal.

Vários autores propuseram-se a pensar sobre o (im)possível diálogo entre a psicanálise e a educação. Destaco, entre os brasileiros, pela relevância da obra, Lajonquière (1999) e Kupfer (1989; 2007).

Concernente à autora supracitada, na apresentação do livro *Educação para o futuro. Psicanálise e educação* (2007), afirma ter mudado de ideia quanto à posição assumida categoricamente na última página do seu escrito, datado de dez anos atrás (*Freud e a educação: o mestre do impossível*, 1989), assumindo que a educação pode sim ser orientada pela psicanálise, em se tratando, especificamente e, sobretudo, da educação especial, fruto da educação terapêutica desenvolvida na Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.<sup>11</sup>

No Nordeste, sublinho o trabalho pioneiro de Ornellas (2005), que ousa introduzir e sustentar na academia esta discussão provocadora de polêmicas e suscitadora de afetos ambivalentes, qual seja a de pensar nas possíveis articulações entre psicanálise e educação. No seu livro *Afetos manifestos na sala de aula*, Ornellas afirma ser a psicanálise “uma das áreas do conhecimento responsável e presente pelo resgate do sujeito” (2007, p. 53), porque é ela quem sustenta que o sujeito tem algo a dizer que ninguém mais poderia dizer em seu lugar.

No âmbito da educação infantil, instituição de atendimento à criança, protossujeito, faz sentido pensarmos nas contribuições que a psicanálise pode oferecer à educação. Sobretudo se nos referirmos à escuta desta criança-sujeito pelos profissionais que se responsabilizam pelo seu cuidar e educar.

Ao escutar a criança, o profissional escuta a si mesmo, pois: “a escuta das vozes e dos silêncios é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas vozes que nos constituíram e nos constituem” (ORNELLAS, 2005, p. 58), ou seja, ele se defronta com seus próprios conteúdos recalcados, com o latente e o manifesto.

Aragão (2001), no artigo *A psicanálise no campo da educação infantil: uma aplicação possível*, defende a interlocução psicanálise e educação, sobretudo se tal diálogo se estabelece entre a psicanálise e a educação infantil. O que teria a oferecer a psicanálise a este segmento de ensino?

De acordo com a autora, para muitos psicanalistas e estudiosos, a psicanálise só poderia ser aplicada no *setting* próprio da clínica. Entretanto, o desejo de Freud de ver a psicanálise extrapolar o contexto analítico, inclusive adentrando o campo da educação, foi evidenciado em alguns de seus textos. Ao ler os seus escritos, entretanto, notam-se as suas oscilações. Ora mostra-se cético e pessimista acerca da viabilidade das aplicações da psicanálise à educação, ora mostra-se esperançoso e otimista.

Considerando os seus escritos otimistas, podemos destacar que, de início, ele chega a afirmar que as descobertas da psicanálise poderiam influenciar positivamente a educação de crianças, de tal modo que, a partir da educação de inspiração psicanalítica, as novas gerações poderiam ser resguardadas dos conflitos neuróticos. No texto *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*, Freud defende “[...] que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos” (1933, p.147).

## Defende que

[...] a dificuldade da infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo aí a aquisição do controle dos seus instintos e à adaptação à sociedade – ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. (FREUD, p. 145)

---

<sup>11</sup> “A Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida é uma instituição de atendimento terapêutico e educacional para crianças com graves distúrbios; está em funcionamento no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo desde 1991” (KUPFER, 2007, p. 84).

O controle dos instintos e a adaptação às exigências da sociedade devem ser impostos à criança pela educação, que o leva a afirmar que a única preparação eficaz e adequada para o exercício docente é uma sólida formação psicanalítica.

O princípio desta proposta foi sua constatação do caráter patogênico da educação, ocasionadora de neuroses. Desta forma, o caráter determinante das primeiras experiências do sujeito impôs-se a Freud, a partir da análise do funcionamento emocional e afetivo e das formações do inconsciente de pacientes adultos. A extensão dessas descobertas às práticas educativas, tencionando elucidá-las com fins preventivos e profiláticos, foi uma consequência lógica da sua parte. Se havia como tratar de adultos imersos no seu sofrimento psíquico, usando um método terapêutico que, através das associações livres, atualizava lembranças manifestas e latentes da infância, por que não evitar, através da prevenção, este sofrimento, melhorando as práticas educativas nas quais as crianças na primeira infância estivessem inseridas à luz dos constructos psicanalíticos?

Neste contexto, o discurso da psicanálise acerca da criança inseriu no imaginário social a consciência da vida psíquica e afetiva deste sujeito em constituição e de sua importância fundante para o seu advir. Especialmente nos cinco primeiros anos de vida, cuja vulnerabilidade atrela-se à descoberta de que, desde a primeira infância, o sujeito em formação vive sua sexualidade e que as impressões vividas nessa etapa incidem sobre um eu imaturo e frágil, atuando muitas vezes como traumas.

Freud considerou como outra notória dificuldade da infância o fato da criança, num curto espaço de tempo, ver-se impelida a assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo a aquisição do controle das pulsões e a adaptação à cultura e aos seus ditames. Muitas destas regras, costumes e leis, são impostos à criança por via da educação. O seu objetivo, portanto, consistiria em controlar as pulsões da criança, através de inibições, proibições, ou mesmo, supressão dos impulsos. Neste ponto, situar-se-ia o risco da doença neurótica instalar-se, razão que levou Freud a pensar na psicanálise como prática preventiva, minimizando, assim, os danos ao sujeito em constituição. É como se a partir desta “clareagem psicanalítica”<sup>12</sup> fosse possível dosar a frustração, inevitavelmente presente nas relações entre humanos.

Ademais, a partir do reconhecimento de que a infância é marcada por conflitos intrapsíquicos, Freud chegou a propor, com objetivo profilático, a análise de todas as crianças. Diante da inviabilidade desta prática, sugeriu então que os educadores que lidam com a infância pudessem passar por uma experiência de análise pessoal, conforme dito anteriormente, que lhes permitiria adquirir maior clareza quanto às implicações afetivas de suas relações educativas com as crianças. É certo que esta prática também se mostrou inviável, mas o peso da influência das descobertas psicanalíticas nessa formação é indiscutível, não obstante as críticas sofridas. É o próprio Freud quem afirma:

A psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revolucionárias não são desejáveis, sob nenhum ponto de vista. (1930, p.149)

---

<sup>12</sup> “A noção de “clareagem” foi utilizada por Mannoni em uma entrevista realizada em abril de 1992 e publicada na revista *Percurso* (Mannoni, 1992). Naquela ocasião, Mannoni estava mais interessada em ressaltar que, em Bonneuil, a presença da psicanálise não deveria ser grande. É preciso, dizia ela, não mergulhar a criança em “banhos de cuidados”, no sentido de cercá-la de equipamentos de tratamento de toda espécie, principalmente os “psi” (Kupfer, 2007, p. 68-69). Neste sentido, a expressão corresponderia à possibilidade da psicanálise clarear as práticas institucionais através do imprevisto, da invenção.

Pelo fato de ser a psicanálise a contramão da educação, o seu avesso, como sugere a obra de Van Gogh (*O par de botas*, 1887), imagem que introduz esta discussão, ilustrando-a e fazendo referência ao direito e ao avesso que nos remete este par de antíteses, é que, mesmo todas essas propostas e recomendações, entretanto, não chegam a retirar da relação educativa o caráter de imposição das limitações inerentes à vida humana em sociedade, as imposições e o mal-estar ocasionados pela civilização. Destarte, foi necessário renunciar em parte às esperanças primeiras dos psicanalistas, pois os conflitos psíquicos são inelutáveis e nenhuma proposta pedagógica pode preservar a criança de seus efeitos, até mesmo as ditas alternativas.

A ideia de que, reduzindo a repressão sexual, que seria a causa maior dos sofrimentos psíquicos, estaríamos garantindo ao sujeito sua satisfação e *felicidade* caiu por terra, já que a característica do desejo humano é estar em constante movimento, por uma busca incessante de um objeto nunca alcançado, pois cada objeto desejado nada mais é do que um substituto do primeiro objeto desejado, para sempre perdido. Parece ser este tom pessimista a marca do seu texto *O mal-estar na civilização*, em que anuncia: “se a civilização impõe sacrifícios tão grandes não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização” (1930, p.119).

Faz-se mister destacar que no bojo de tais descobertas freudianas (final do séc. XIX e início do séc. XX), bem como a partir dos estudos de Vygotsky (1998) e Piaget (1978), a atenção voltada à infância adquire uma exacerbação nunca antes vista na história da humanidade, adquirindo a criança o estatuto de sujeito pleno de direitos. Disto resultaram mudanças nas práticas e políticas voltadas para a infância.

Ainda segundo Aragão (2001), na relação com a criança, o educador projeta nela os desejos que não pôde realizar por sua própria conta: que ela possa ser mais bem-sucedida na vida, que possa ser mais livre, que conquiste aquilo que faltou (ao adulto) etc. Da mesma forma, transmite-se à criança algo de sua própria maneira de ser e de fazer, os valores que foram recebidos e assim são passados à geração futura.

Penso que a psicanálise pode ajudar neste ponto, ao clarificar essas projeções, bem como elucidar os mecanismos de idealização da relação professor-criança, que muitas vezes explicam os conflitos entre os pais e os profissionais, uns e outros não suportando nenhuma falha que venha a abalar a imagem idealizada (narcisismo) que eles possam ter de si mesmos, seja como pais, seja como professores.

Em se tratando da educação infantil, especificamente, e indo além do que foi dito acima, penso que a psicanálise tem muito a dizer. Primeiramente, dizer sobre a separação da criança dos pais: paradoxalmente, a condição para que uma criança adquira autonomia e concorde em separar-se de seus pais, mesmo que, inicialmente, vivencie um processo de angústia, é justamente não deixá-la só. É preciso, primeiro, que ela possa fazer a experiência da separação subjetiva, e isso só se dá através da relação com os outros.

Em paralelo, a presença da psicanálise na educação infantil pode dizer sobre a escuta<sup>13</sup> às crianças: concebidos como sujeitos estruturados na e pela linguagem, cujas formas de brincar e se relacionar com o mundo devem ser observadas e ressignificadas. É preciso falar-lhes enquanto sujeitos que se estruturam e isto, portanto, exige que os afetos e palavras circulem nesses espaços (creches e pré-escolas) mais livremente.

Há que se considerar ainda a educação infantil como um processo mais amplo e que inclui o cuidar na sua acepção também mais vasta, que extrapola os cuidados meramente físicos e de higiene (pressupostos de uma visão assistencialista), como aspecto fundamental da relação transferencial adulto-criança.

---

<sup>13</sup> “Com relação à escuta, pode-se, inicialmente dizer que o instrumento de escuta envolve não só o sentido de ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva da linguagem apresentada pelo sujeito que está sendo escutado” (ORNELLAS, 2005, p.76).

É no campo da educação infantil que o aspecto preventivo se faz mais evidente. A partir dos estudos desenvolvidos a respeito da importância decisiva dos primeiros anos de vida para a constituição do sujeito psíquico, sobretudo a partir das descobertas freudianas, faz-se mister organizar as instituições da infância de forma a receber as crianças na sua mais tenra idade, de tal maneira a assegurar-lhes o máximo possível uma base saudável e segura, o que, indiscutivelmente, deve abranger a formação destes profissionais de forma a que estejam preparados para lidar com as crianças, o que inclui conhecimentos acerca da sua estruturação como sujeitos e do brincar, linguagem singular e fundante desta faixa etária.

Estudos como os de Bernardino (2006), Vaz e Quadros (2008), Flach e Sordi (2007) e Mariotto (2007) corroboram com o caráter preventivo que devem assumir as instituições que atendem a primeira infância. Assim, penso que um dos modos de presença da psicanálise na educação infantil nos vem pelos conhecimentos que adquirimos sobre os bebês e as crianças pequenas, sobre o desenvolvimento em seus aspectos psicoafetivos, sobre a estruturação de um sujeito desejante – *Os aspectos funcionais quanto os aspectos instrumentais do desenvolvimento dependem da dimensão psíquica possibilitada pelos aspectos estruturais: estes organizam e dão sentido ao desenvolvimento* (BERNARDINO, 2006, p. 35) –, sobre a importância decisiva da qualidade das relações transferenciais que se estabelecem entre a criança e os adultos significativos, também chamados de outros primordiais, que dela cuidam, se ocupam e com ela interagem.

Essa presença da psicanálise pode ser objetivada nos procedimentos adotados na instituição, no modo de organização dos grupos e rotinas (tempos e espaços), na importância dada ao brincar, na seleção e formação da equipe de profissionais, na forma de abordar a relação com as famílias etc.

Nas instituições de educação infantil, é importante lembrar que estamos sempre lidando com a questão fundamental da experiência da separação e com a conquista progressiva da autonomia, a partir de uma posição inicial de dependência absoluta do bebê em relação à sua mãe ou substituta, pessoa que realiza a maternagem.

Por outro lado, a psicanálise tem nos ensinado o quanto há de fundante no brincar, não somente como atividade central da infância, mas, sobretudo, como atividade indispensável para a constituição de um sujeito desejante. Essa descoberta singular deveria por si só revolucionar a prática educativa, já que muitas vezes a ênfase colocada na aprendizagem limita excessivamente o brincar livre das crianças, quando, na verdade, o que se deveria viabilizar nas instituições de educação infantil são tempos e espaços planejados para as atividades lúdicas infantis, inclusive o brincar livre, sem enredos prévios e determinantes, que enclausuram o sentir e o pensar criativo das crianças.

Neste instante, principio o segundo ato, no qual traço as bases do cuidar e do educar e adentro as peculiaridades do brincar, ação investida de afetos ambivalentes, em que há prevalência da fala da criança mesmo quando esta ainda não fala no sentido literal do termo.

Finalizo este ato primeiro com uma inquietação que me persegue desde a opção pela obra *O par de botas*, de Van Gogh, para refletir/representar estes dois saberes, a educação e a psicanálise: será que eu poderia afirmar que a psicanálise é a bota cuja face encontra-se oculta?

## **1.2. Segundo ato**

### **1.2.1. O cuidar e o educar na educação infantil**

---

- Titia, diga-me alguma coisa, estou com medo porque está muito escuro.

- O que isso adiantaria, já que você não pode me ver?

- Não faz mal: quando alguém fala fica claro.

## Sigmund Freud

O atendimento às crianças nos primeiros anos de vida (0 a 6 anos de idade), etapa esta classificada e definida pelos teóricos contemporâneos como primeira infância, tem se intensificado em creches e pré-escolas, públicas e privadas, obtendo, conseqüentemente, maior atenção da sociedade em geral no que tange à qualidade de educação oferecida no segmento de ensino nomeado de educação infantil.

Penso que não há como discutir qualidade em educação, especificamente na educação infantil, se reflexões concomitantes não forem empreendidas acerca das concepções de infância, criança, educar e cuidar, que permeiam, explícita e implicitamente, as relações entre crianças e profissionais responsáveis pelo brincar, educar e cuidar no cotidiano da escola.

As práticas vivenciadas na educação infantil – O que se entende por cuidar e educar? Estas práticas são indissociadas ou é dada uma importância maior a uma do que a outra? –, a relação transferencial que se estabelece entre crianças e educadores e a ênfase dada (ou não) ao brincar são denunciadoras do entendimento que os profissionais que atuam neste segmento têm deste sujeito singular, cuja subjetivação está em processo de construção e dele se constituirá fundante.

Como pensa e sente a criança? Como atua para entender e ressignificar o mundo circundante? Quais afetos são tecidos entre ela e seus parceiros da mesma idade e/ou de idades próximas e entre ela e os profissionais responsáveis pelo seu cuidar e educar? Qual a conotação da relação estabelecida entre educadores e crianças na educação infantil? Quais estratégias a criança cria e faz uso para lidar com a separação da mãe, seu Outro primordial? Como o educador atua na substituição deste Outro primordial? Neste espaço, são criadas e dadas pelos adultos as condições para a continuidade da sustentação necessária à estruturação psíquica da criança? Qual o lugar do educar, do cuidar e do brincar na constituição deste sujeito? Qual lugar ocupa o brincar, entendido como fundante na constituição da criança-sujeito? Os profissionais que atuam com a criança na sua mais tenra idade conferem importância a este ato fundante ou o substituem com outras ações que lhe roubam o tempo para o brincar livre, espontâneo, condição para que ressignifique sentimentos e afetos? Seria o brincar uma forma de diálogo entre a subjetividade do sujeito em construção, intermediada pelo simbólico e imaginário, na tentativa de ressignificar sentimentos, atualizar conflitos e entender as relações estabelecidas no mundo adulto? Seria através do brincar

que a criança comunicaria seus “pensares” e afetos em contato consigo mesma e com outras crianças, mediado pelo brinquedo<sup>14</sup>? Seria uma forma singular de inserção e apropriação do simbólico, da linguagem?

Estas e outras perguntas, que me acompanham no meu percurso como professora e coordenadora pedagógica da educação infantil, fazem-me pensar que, a depender da concepção de criança e de infância que o profissional apresente em sua prática, imbricada, necessariamente, na forma como se relaciona com ela através do cuidar e do educar, o que implica na presença ou ausência de qualidade relacional, o brincar se fará presente, com maior ou menor frequência, como escuta necessária para a subjetivação do sujeito em constituição e desenvolvimento dos seus aspectos físicos, psíquicos, cognitivos, afetivos e sociais.

Neste ponto, faz-se necessário esclarecer e definir o que seja educar e cuidar e, para tanto, faço uso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), documento produzido e editado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1998, com o objetivo de servir como “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Carta do Ministro da época, introdutória dos três volumes que compõem os RCNEI).

Tal documento, produzido e editado após a inserção da educação infantil na educação básica, grande contribuição dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), pretende assegurar que os sistemas de ensino considerem a educação infantil de forma integrada, articulando os aspectos orgânicos, físicos, psicológicos, cognitivos, afetivos, intelectuais, históricos, culturais e sociais, reconhecendo-os como imprescindíveis ao desenvolvimento da criança.

Entretanto, se observarmos a forma como o documento é concebido, dividido e até mesmo estratificado em níveis/fases: o que se espera em termos de conteúdos/objetivos/capacidades/orientações didáticas das crianças de até 3 anos (segmento denominado de creche) e de 4 a 6 anos (segmento denominado de pré-escola); inclusive, é notória a preponderância de estudos epistemologicamente fundados no cognitivismo, sobressaindo-se em relação aos da vertente psicanalítica. Podemos ver o enfoque e os pressupostos cognitivistas e psicológicos que sustentam tal documento, por considerar que a criança desenvolve-se, desconsiderando o processo pelo qual ela se constitui como sujeito.

Bernardino elucidava o entendimento:

Os aspectos que constituem o que Freud nomeou como o *infantil* da história de cada um – os *aspectos estruturais* – organizam os *aspectos instrumentais e funcionais* do desenvolvimento. Esta constatação tem como consequência uma concepção do psiquismo como central no desenvolvimento neuropsicomotor da criança. Este psiquismo, por sua vez, surge a partir de um processo de constituição subjetiva, dependente da transmissão da estrutura simbólica, no interior do ambiente familiar, através de palavras que deixam suas marcas no inconsciente de cada um. (2006, p. 39)

Infere-se, portanto, que os aspectos estruturais, imprescindíveis à constituição do sujeito como tal, dão sustentação aos aspectos instrumentais e funcionais do desenvolvimento.

Acrescento que esta rede simbólica estende-se ao espaço educativo formal pelo fato de, desde cedo, a partir dos quatro meses, em muitos casos, as crianças passarem grande parte do seu

---

<sup>14</sup> O brinquedo seria, segundo Jerusalinsky (2007, p. 48), o representante de “a”: “objeto que não é o que é, que só pode ser enquanto sombra de um objeto ausente”.

tempo ao lado dos professores e auxiliares do desenvolvimento infantil nas creches e pré-escolas que compõem a educação básica.

Não obstante as críticas acima evidenciadas ao documento supracitado, é fato que ele trouxe, em contrapartida, consideráveis contribuições à educação infantil, sobretudo por defender a integração do cuidar e do educar, extrapolando os cuidados prestados à criança, numa visão meramente assistencialista, em que os cuidados com o corpo, a higiene e a saúde física e orgânica eram os únicos prestados ao sujeito.

Faz-se necessário, neste ponto, buscar a etimologia das palavras cuidar e educar, respectivamente.

A palavra cuidar é de origem latina, deriva do verbo *cogitare*. São encontradas também referências no vocábulo latino *curare*. *Cogitare* é sinônimo de pensar, supor, imaginar e *curare* implica em “tratar de pôr cuidado em”. O termo cuidado é derivado do latim *cogitatus*.

Pode-se diferenciar seu significado de acordo com a função sintática: primeiramente, refere-se à atividade de pensamento, com a função de adjetivo e participio do verbo cuidar, implicando em pensado, calculado, suposto, meditado. A segunda função da palavra refere-se ao campo dos afetos, aparece com a função de substantivo masculino, significando desvelo, solicitude, diligência, vigilância, precaução.

A partir dos sentidos atribuídos ao significante cuidar, é possível supor que cuidar tem um duplo sentido: objetivo, voltado para a ação do pensamento e outro, subjetivo, compreendendo a dimensão afetiva.

O cuidado, conseqüentemente, precisa considerar as necessidades da criança nos seus aspectos físico, orgânico, afetivo, subjetivo e psíquico, mas, sobretudo, os seus desejos, o que pressupõe um olhar e uma escuta sensíveis, o que só é possível, em se tratando do cuidado à criança nos seus primeiros anos de vida, através do exercício da maternagem, pois, para cuidar, é preciso estar comprometido com o outro, com sua singularidade, com sua subjetividade, ou seja, com o sujeito que se supõe no outro. Disto depende a construção de uma relação transferencial de afeto entre quem cuida e aquele que é cuidado.

O RCNEI elucida a questão, indo um pouco além, ao abordar a condição inicial da criança, de completa dependência do Outro, para uma condição de maior independência e autonomia de ações:

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e o sobre o mundo, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (1998, p. 25)

Ao profissional da infância cabe supor na criança um sujeito que, aos poucos, se diferencia e se constitui como tal, transpondo uma condição inicial de exacerbada dependência do que cuida para um lugar e posição de quem é capaz de cuidar de si próprio com relativa autonomia.

Este cuidado extrapola a dimensão física, orgânica, a satisfação das necessidades biológicas, pois pressupõe o olhar, a palavra, o colo, o afeto, permeados de ausências e presenças, para que haja lugar para a falta e para o desejo, e para que as experiências, prenhes de significados e significantes, fruto de uma herança cultural e simbólica, estructurem psicologicamente a criança, sujeito em processo de constituição.

Enquanto o sentido etimológico da palavra cuidado implica em desvelo, solicitude, tendo um duplo significado: emocional/afetivo e racional, a etimologia da palavra educação remete ao

grego *paidagógein* que significa conduzir. Compreendida como algo intrínseco às relações humanas e sociais, ou precisamente, fenômeno de apropriação da cultura, sendo esta entendida como expressão da criação e do legado humanos.

Conforme Kupfer:

O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica do sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato pelo meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança. (2007, p. 35)

No caso dos profissionais da infância, podemos afirmar que eles, apesar de não ocuparem o lugar e a posição do Outro primordial, a quem cabe exercer a função materna, qual seja a de inscrição numa ordem filiatória, também educam, ao inscreverem a criança na cultura.

Segundo os RCNEI (volume I),

educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (1998, p. 23)

Destarte, educar e cuidar são atos inter-relacionados e não dicotomizados, como algumas experiências históricas revelam, “[...] em que o primeiro é associado às necessidades do corpo e o segundo às possibilidades da mente...” (MENDES, 2009, p. 53), levando professores a se sentirem responsáveis pelo educar e, às auxiliares do desenvolvimento infantil, cuja formação não ultrapassa o Ensino Médio, fosse destinado o ato de cuidar, relegado, portanto, conferindo-lhe um caráter de inferioridade. A dicotomia revela-se implícita também, ao relacionar o ato de cuidar ao corpo e o ato de educar à mente, como se o sujeito não fosse um amálgama em que aspectos afetivos, orgânicos, físicos, cognitivos, culturais e estruturais se interpenetrassem.

Urge que as práticas cotidianas de trabalho com as crianças na sua mais tenra idade revelem uma concepção mais ampla do cuidar, que extrapola os cuidados físicos e adentra os meandros psíquicos, e que o educar (entendido como marcas, inscrições de transmissão simbólica) esteja impregnado de zeloso cuidado, reconhecido como um ato afetivo e, portanto, fundante para o sujeito.

## 1.2.2. Afeto prazeroso e desprazeroso: o fort-da em torno do brincar

---

### João e Maria

(Chico Buarque de Holanda e Sivuca)

Agora eu era o herói/ E meu cavalo só falava inglês  
A noiva do cowboy era você/ Além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões/ Os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodoque/ E ensaiava o rock para as matinês  
Agora eu era o rei/ Era bedel e era também juiz  
E pela minha lei/ A gente era obrigado a ser feliz  
E você era a princesa que eu fiz coroar  
Que era tão linda de se admirar/ Que andava nua pelo meu país.  
Não, não fuja, não/ Finja que agora eu era o seu brinquedo  
Eu era o seu peão/ O seu bicho preferido. Vem, me dê a mão  
A gente agora já não tinha medo/ No tempo da maldade  
Acho que a gente nem tinha nascido.

Agora era fatal/ Que o faz-de-conta terminasse assim  
Prá lá deste quintal/ Era uma noite que não tem mais fim  
Pois você sumiu do mundo sem me avisar/  
E agora eu era um louco a perguntar  
O que é que a vida vai fazer de mim.

Estudos como os de Winnicott (1975; 1982), Ornellas (2005) e Kupfer (2007) apontam, respectivamente, para a eminência do brincar e do afeto como meios singulares de aprendizagem, revelando que a relação pedagógica não está unicamente orientada pela transmissão de conteúdos, mas pela qualidade da relação afetiva que se estabelece entre eles, articulada de forma dinâmica num processo que envolve racionalidade e afeto, em que professor e aluno ocupam lugares e posições de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais.

Essa escuta dos pesquisadores para a dimensão afetiva da constituição humana oferece um repensar, sob um novo olhar, das mediações sociais no espaço da escola, destacando o papel fundante do outro na constituição do sujeito (sobretudo nos seus primeiros anos de vida, cuja estrutura psíquica encontra-se em processo de formação) que pode, através do brincar, encontrar um espaço possível de entrelaces entre o afetivo e o cognitivo, descobrindo-se capaz de sentir, desejar e pensar, isento de dicotomias.

Pensar nestas questões torna-se relevante pela eminência da infância na contemporaneidade e pelo crescente número de crianças que adentram os espaços educativos formais, antes mesmo de completarem seu primeiro ano de vida, passando grande parte do seu dia nestas instituições, sob os cuidados de outros que não o seu Outro primordial, o que me faz pensar, conseqüentemente, na qualidade do afeto imbricado nas relações que se estabelecem entre professores e crianças, auxiliares do desenvolvimento infantil e crianças e na necessária formação destes profissionais e cuidadores que deveria incluir conhecimentos sobre a importância do brincar na constituição do sujeito nesta etapa de vida e criar espaços de escuta e de discussões acerca da sua prática, inclusive a inserção de orientações de ordem psicanalítica, imprescindíveis se pensamos no desenvolvimento psíquico do sujeito e nos eixos que referendam a subjetivação da criança (2002).

Segundo J. Jerusalinsky (2002) são quatro os eixos que sustentam a constituição da subjetividade, a saber: suposição de um sujeito, estabelecimento de demanda, alternância presença-ausência (fort-da) e alteridade (função paterna).

Flach e Sordi (2007), sucintamente, falam de cada um desses eixos.

A suposição de um sujeito é encontrada quando a mãe ou o cuidador, ao relacionar-se com o bebê, permite-se olhar, sentir e escutar, além do que está ali evidente. Ouvir, por exemplo, diante do choro, um pedido, e a este choro dar uma resposta, preocupando-se em interpretar a mensagem que o corpo do bebê comunica, de que ela foi acertada: “Será mesmo isto que ele queria?” “Este choro quer dizer que ele está com fome?” No momento da dúvida, supõe-se portanto que haja ali um sujeito, pois ele é capaz de demandar, de desejar para além dos desejos do adulto. Portanto, é um sujeito que se diferencia em sua singularidade. Nas escolas, é importante observar se o professor e o auxiliar de desenvolvimento infantil antecipam as etapas da rotina (o sono, a alimentação, a ida ao banheiro etc.), obliterando, assim, a fissura por onde o sujeito poderia dar sinais de sua presença.

“O estabelecimento de demanda diz do reconhecimento por parte do cuidador de que as manifestações da criança são pedidos a ele dirigidos, pedidos que necessitam de tradução, de resposta” (FLACH; SORDI, 2007, p. 88). Entretanto, este profissional não precisa ver-se

obrigado a tudo atender; é fundamental que haja momentos de espera, de falta, pois é a isto mesmo que se refere a alternância presença-ausência (fort-da).

Em busca de mais algumas letras, “[...] temos a alteridade, que diz respeito à sustentação da função paterna, que faz com que a criança renuncie à mãe” (FLACH; SORDI, 2007, p. 88), condição esta para que se torne um sujeito desejante.

Estes eixos, portanto, complementam-se e perpassam-se durante o processo de constituição da subjetividade da criança nos cuidados prestados pela mãe e seus substitutos, no caso, os professores e auxiliares do desenvolvimento infantil.

É importante destacar a diferença fundamental entre o cuidado prestado pelo Outro primordial (quem exerce a função materna, que pode ser a mãe biológica ou não) e pelo Outro cuidador em uma instituição. Flach e Sordi entendem

o Outro primordial como aquele que vem inserir o bebê num laço de filiação, para que este venha a ocupar um lugar de objeto a, lugar de quem se oferece como objeto de completude, o que não acontece entre as crianças e seus cuidadores. O Outro cuidador inscreve o sujeito na cultura, no laço social; é um Outro que está atravessado pela função paterna encarnada na instituição, nas regras da escola, ordenando à criança um determinado ritmo. Tanto o Outro primordial como o Outro cuidador são importantes para a constituição psíquica da criança e produzem marcas, mas são marcas de diferentes ordens. (2007, p. 88)

Desta forma, podemos distinguir a função materna da maternagem. Esta última pode ser exercida por quem presta os cuidados à criança, no caso os profissionais que lidam com a infância, não necessariamente fazendo inscrição, o que compete ao Outro primordial.

Em meio aos eixos que referendam a constituição da subjetividade, destaco a alternância da presença-ausência presentificada nas brincadeiras de criança, ato em que se enodam o real, o simbólico e o imaginário, conforme abordarei abaixo.

Encontramos em Lacan (apud JERUSALINSKY, 2007) referência a estes três registros, que formam, amalgamados, a estrutura do sujeito, o que ele nomeou de nó borromeano<sup>15</sup>.

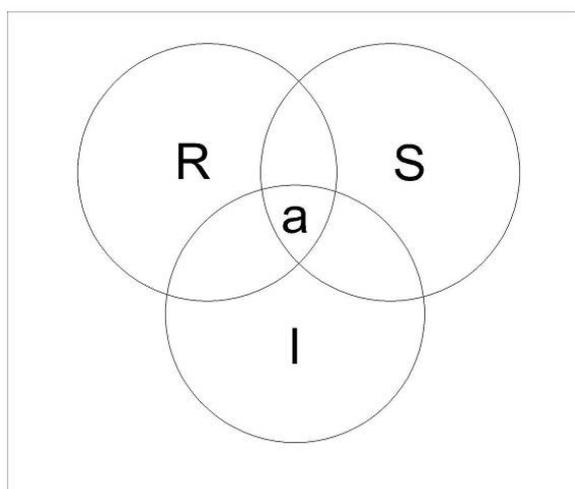


Figura 2 – Nó borromeano (RSI)

R = Real

S = Simbólico

I = Imaginário

a = objeto causa de desejo

<sup>15</sup> “No Seminário 22 RSI, Lacan teoriza que o sujeito está estruturado tomando como referência esses três registros: real, simbólico e imaginário. Adianta sua construção e afirma que os três elos encontram-se enodados de forma borromeana, que se um desses elos se rompe os demais se soltam. Em síntese: o real não pode ser simbolizado, está na ordem do impossível, o simbólico está relacionado à linguagem e o imaginário encontra-se no campo especular” (ORNELLAS, 2008, p. 22).

O imaginário, para a criança, é cercado e cerca-se de possibilidades inusitadas. É a imaginação, o improvável, a fantasia, o delírio, a criação, fomentado pelos contos de fada, cujas personagens revelam-se nas brincadeiras infantis em que seres irreais, imaginativos (super-heróis, fadas, bruxas, príncipes encantados e lobos maus podem conviver com pessoas de carne e osso). É o mundo do “tudo pode”, em que animais falam, objetos sentem, raciocinam e dialogam com os humanos etc. Não podemos falar de uma ausência de lógica, pois, pela via do imaginário, é possível reorganizar, reformular e ressignificar conteúdos e afetos, ou seja, é possível (re)criar o real.

O real que trato aqui, tomando como referência o RSI, difere da realidade, esta se configura como modalidade de existência em si mesma, o que confere à realidade a condição de algo a ser percebido e interpretado. O real, ao contrário, seria esta impossibilidade mesma de simbolizar, é o ex-existente, porque algo escapa. A realidade, lugar de identificação com o semelhante, seria o imaginário, portanto, o especular, o espelho.

No brincar, transitar entre o imaginário, o real e o simbólico, para a criança, é possível porque entre estes registros na infância há um tênue limiar.

Jerusalinsky (2007, p.46-48), inaugura uma discussão acerca do que seria uma tópica específica da infância quanto ao RSI.

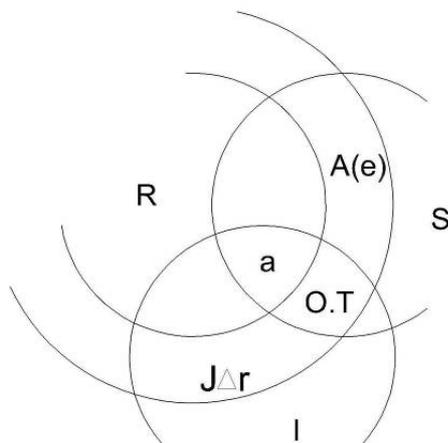


Figura 3

Afirma este autor que, na infância, devido a uma dupla demanda que é dirigida à criança pelo Outro: que seja criança e que seja grande ao mesmo tempo, a borda do real se duplica, não permitindo identificar sua posição e criando, conseqüentemente, um espaço onde diferentes elementos, próprios da infância, surgem: o brincar e a realidade (ambos como imaginação do real), o objeto transicional, interpretado como significante da falta do Outro e o Outro encarnado, o que explicaria a proximidade entre o simbólico e o real na infância.

Esta tópica, de acordo com o autor, daria conta de explicar, por exemplo, a relação dialética entre o brincar e a realidade (imaginário, fantasia), que é o que sustenta o brincar de fazer de conta: a ambigüidade entre real e realidade. “Quando as crianças brincam, embora conheçam a fronteira, nunca estão certas do seu traçado” (JERUSALINSKY, 2007, p. 47). É o tênue limiar ao qual faço referência acima.

Concernente ao objeto transicional, assunto discutido por Winnicott (1975) no livro *O brincar e a realidade*, é fato que a criança precisa deste suporte concreto que é o brinquedo,

“representante do ‘a’: “objeto que não é o que é, que só pode ser enquanto sombra de um objeto ausente” (JERUSALINSKY, 2007, p. 48).

Um graveto transforma-se na vassoura, da mesma forma que pode servir de espada ou cavalo a serviço da imaginação da criança.

Neste ponto da discussão, pergunto-me acerca da concepção que o profissional da infância tem sobre o brincar. Quando a criança brinca de faz-de-conta que se é adulto, o que está em jogo: um movimento de imitação do adulto ou uma atualização da expectativa de um futuro prometido à criança pelo adulto?

Recorro a Lajonquière para fomentar o debate:

Os adultos supõem, hoje, que a criança brinca por efeito de um saber real que clama por desenvolvimento e não por conta da tentativa de vir a se apropriar do suposto saber fazer adulto com o desejo. Esquece-se que nenhuma criança “brinca de criança”, mas de “vir a ser”. O brincar não obedece a uma imitação psicológica no presente mas à tentativa de responder à demanda dos adultos significativos, que à criança se endereçam não por aquilo que ela é senão por aquilo que não é e espera-se que seja num futuro. Esse *um futuro* não é aquele – O *Futuro* – pressuposto pelas teorias do desenvolvimento, porém aquele alimentado por uma memória passada, que “não cessa de não se inscrever” ao dizer de Lacan. (1999, p. 38-39)

No que se refere à constituição da subjetividade infantil, o brincar é fundante deste processo, não como passatempo necessário ao desenvolvimento da criança, em que está em jogo a imitação na ausência e presença do modelo, como teorizou Piaget (1978) acerca do jogo simbólico, e torna-se tão afetado pelas mudanças impostas pela contemporaneidade quanto o são os adultos e crianças.

O brincar de que se é adulto cumpre a função de possibilitar à criança ser aquilo que não é numa promessa do que possa a vir ser num futuro.

A ambiguidade de uma cultura que desqualifica o brincar, associando-o a perda de tempo, a “coisa de criança”, a tarefa não séria (quando é considerado nas escolas, muitas vezes, é de forma equivocada, entendendo-o como uma simples imitação dos papéis presentes no mundo adulto), e que supervaloriza a juventude a ponto de antecipá-la para a criança e estendê-la ao adulto, quiçá perpetuá-la, a satisfação imediata, ilimitada e incessante (como se isto fosse possível), tem implicações sobre a infância.

Contudo, fruto da minha prática, observo que a criança resiste e cria espaços e tempos para o brincar de fazer de conta que se é adulto.

É preciso atentar para o fato de que o homem e a mulher, dentre todos os mamíferos, necessitam de um longo período de quase total dependência do outro, ao qual denominamos de infância, para que obtenham e interajam com uma considerável e extensa gama de informações e herança cultural, legado dos seus antepassados.

A grande quantidade de tempo e de esforços empreendidos pelos pais no cuidado de seus filhos pode ser desvantajosa neste mundo célere e imediatista. Entretanto, é incontestável que tais esforços e tempos dispensados à infância foram decisivos para o aumento da coesão social, fator fundamental para a condição de vida em sociedade, para a sobrevivência dos grupos.

Há que se ter tempo para brincar de vir a ser, este ato interpretativo, prenhe de significações e não de imitações, como afirmam alguns psicólogos de inspiração cognitivista.

O brincar do qual trata este estudo seria, portanto, conforme definição de Santa Roza, um ato interpretativo, de inscrição no simbólico, um dizer que se configura em imagens e palavras,

“adquirindo o estatuto de passagem do pólo natural ao cultural, da completude imaginária ao acesso da criança à função simbólica” (1993, p.143). Adquire, portanto, um valor de linguagem.

É no brincar que o imaginário, entrelaçado pelo real e o simbólico, emerge de forma intensa como ato de criação, imaginação e identificação.

Há que se recuperar o tempo e o espaço para o brincar, ato impregnado de afeto.

Faz-se necessário, neste ponto, esclarecer a concepção de afeto que assumo neste estudo, contrária às crenças que circulam no senso comum de que o afeto situa-se no campo pleno do prazer e do viés romântico. Com tal objetivo, cito Ornellas:

Pode-se pontuar que o afeto é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza etc. (2005, p. 233)

Em se tratando de crianças pequenas e da educação infantil, espaço educativo formal no qual as crianças iniciam sua escolaridade não obrigatória e ensaiam suas primeiras relações sociais afora do seio familiar, há que se esclarecer e desmistificar a ideia equivocada que circula no senso comum acerca do afeto.

Tanto a criança quanto os adultos que dela se ocupam (pais, professores e outros cuidadores) estão à mercê da manifestação de sentimentos e emoções, da ordem do prazer e do desprazer, do amor e do ódio, da satisfação e da insatisfação, que surgem da relação mesma que se estabelece entre as próprias crianças e entre estas e os adultos com os quais convivem.

Os afetos, portanto, situam-se na ambivalência do prazer e do desprazer desde a mais tenra infância.

A prática desenvolvida na educação infantil está sustentada por uma abordagem interdisciplinar, cujas diferentes áreas (Pedagogia, Psicologia, Psicanálise...) tentam dialogar entre si na construção de instrumentos teóricos que atuem como eixos do trabalho com a criança.

É quase unanimidade, entre os teóricos e pesquisadores de diferentes vertentes, conceber o brincar como um desses conceitos fundamentais.

A psicanálise aponta, inclusive, este ato como sendo marcante na estruturação do sujeito em constituição, pois tratar da constituição do sujeito nos remete à constituição da linguagem.

Quando se trata da criança nos seus primeiros anos, o brincar revela-se um meio não-verbal de estruturação da linguagem que se constrói na relação com o outro. É um meio, portanto, de simbolização.

Nesta perspectiva, Levin afirma que “sem a dimensão do lúdico, não se dá a ligação, não existe aprendizagem da ‘língua’, não há espaço nem tempos possíveis, não há estrutura nem desenvolvimento. Não há infância nem sujeito falante” (1997, p. 255).

O brincar, portanto, configura-se como ato fundante, intrínseco e necessário à constituição da criança-sujeito.

Mais adiante, ele situa o brincar como intrínseco e necessário à infância:

O próprio da infância é o ato lúdico como espelho que ata o real, o imaginário e o simbólico na infância. Neste ato de brincar, tornam-se necessários o toque e a palavra do Outro, para que o corpo se ligue no universo discursivo. (LEVIN, 1997, p. 255)

É em torno do brincar que se enodam o real, o simbólico e o imaginário.

Teóricos e pesquisadores, respaldados em diversas concepções teórico-metodológicas, também apontam para a importância do educador (professor e auxiliar do desenvolvimento

infantil) das creches e pré-escolas, substituto da mãe na continuidade da sustentação necessária ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, e preocupam-se com a formação dispensada a estes profissionais.

Destaco, entre tais teóricos, Freud (1987), Winnicott (1975; 1982), Lacan (1978), Jerusalinsky (2007; 2008) e Kupfer (2007).

Sucintamente, destacarei alguns pontos fundantes na teoria dos teóricos supracitados, reveladores da importância do brincar como meio de subjetivação.

Antes, porém, de analisar o brincar e a sua presença nos espaços formais de educação, é necessário, se busco uma aproximação maior deste ato, caracterizar a criança-sujeito, para, posteriormente, aprofundarmos a discussão sobre a relevância do brincar na sua constituição.

Para tanto, cito Lajonquière:

Em termos psicanalíticos, o sujeito não tem origem, portanto, não se desenvolve mas, pelo contrário, ele se constitui, graças a duas operações lógicas ou “encruzilhadas estruturais” (Lacan) que a teoria chama de estágio do espelho<sup>16</sup> e complexo de Édipo<sup>17</sup>. (1992, p.151)

Como, então, a criança se constitui sujeito?

No dizer deste mesmo autor, a criança seria, antes do estágio do espelho, que ocorre, aproximadamente, aos dezoito meses, uma estrutura de sujeito que ainda está se inscrevendo no mundo simbólico, ou seja, apenas um sujeito da necessidade, denominada *infans*.

Ao ser subjetivada pela intermediação do Outro, que apresenta a criança à sua própria imagem, conferindo-lhe significado, a criança passa a se constituir sujeito.

A partir deste momento, o bebê começa a ser um e não mais continua fundido na sua mãe, em uma relação simbiótica. Ou seja, começa a ser um Outro. Portanto, castrado tal o outro e, simultaneamente, singular. Não sendo idêntico e tendo obtido a legitimação do Outro, o bebê pode se apropriar da sua imagem. Por volta dos cinco anos de idade, o Édipo:

[...] funda uma subjetividade desejante ou, em outras palavras, um sujeito cujo desejo já não se esgota em desejar ser o *falo imaginário* de sua mãe. Posição inconsciente na qual o sujeito se vê preso após a articulação do estágio do espelho. (LAJONQUIÈRE, 1992, p.194)

O sujeito autentica-se, portanto, como desejante, faltante, superando, conseqüentemente, a alienação inicial ao Outro primordial.

Em paralelo a tais “encruzilhadas estruturais” (Lacan), observamos a relação da criança com a linguagem e o processo pelo qual ela se apropria dos significantes da cultura na qual está imersa.

Jerusalinsky afirma:

---

<sup>16</sup> A partir da série de observações de crianças de diferentes idades diante do espelho que Henri Wallon descrevera, Jacques Lacan cria e desenvolve o conceito do estágio do espelho, o qual, segundo ele, constitui-se uma verdadeira “encruzilhada estrutural” da subjetividade em paralelo à passagem do Édipo.

<sup>17</sup> Conceito construído por Freud a partir do mito grego, que se insinua como um nó de relações que estrutura os limites da subjetividade desejante do sujeito.

É bem verdade que a maior parte dos textos e estudos psicanalíticos referem-se a adultos para os quais, mal ou bem, a linguagem já está dada. É bem diferente com as crianças, para as quais não só a linguagem está em construção como também a própria posição de sujeito desde a qual se faz possível falar. (1998, p.128)

Quanto menor a criança, mais limitadas as possibilidades de se comunicar através da fala. Não que esteja fora da linguagem, em consequência de, mesmo antes do seu nascimento, ainda quando planejada e/ou gestada, já se encontrar marcada por ela. Entretanto, nos seus primeiros meses de vida, ela atua quase que passivamente em relação à linguagem. Somente quando inicia o processo de apropriação deste código é que podemos falar que sua atuação transforma-se em ativa.

Pouco Freud debruçou-se em análise sistemática acerca desta temática: a criança e o brincar. Entretanto, em sua obra, encontramos passagens elucidativas sobre este ato.

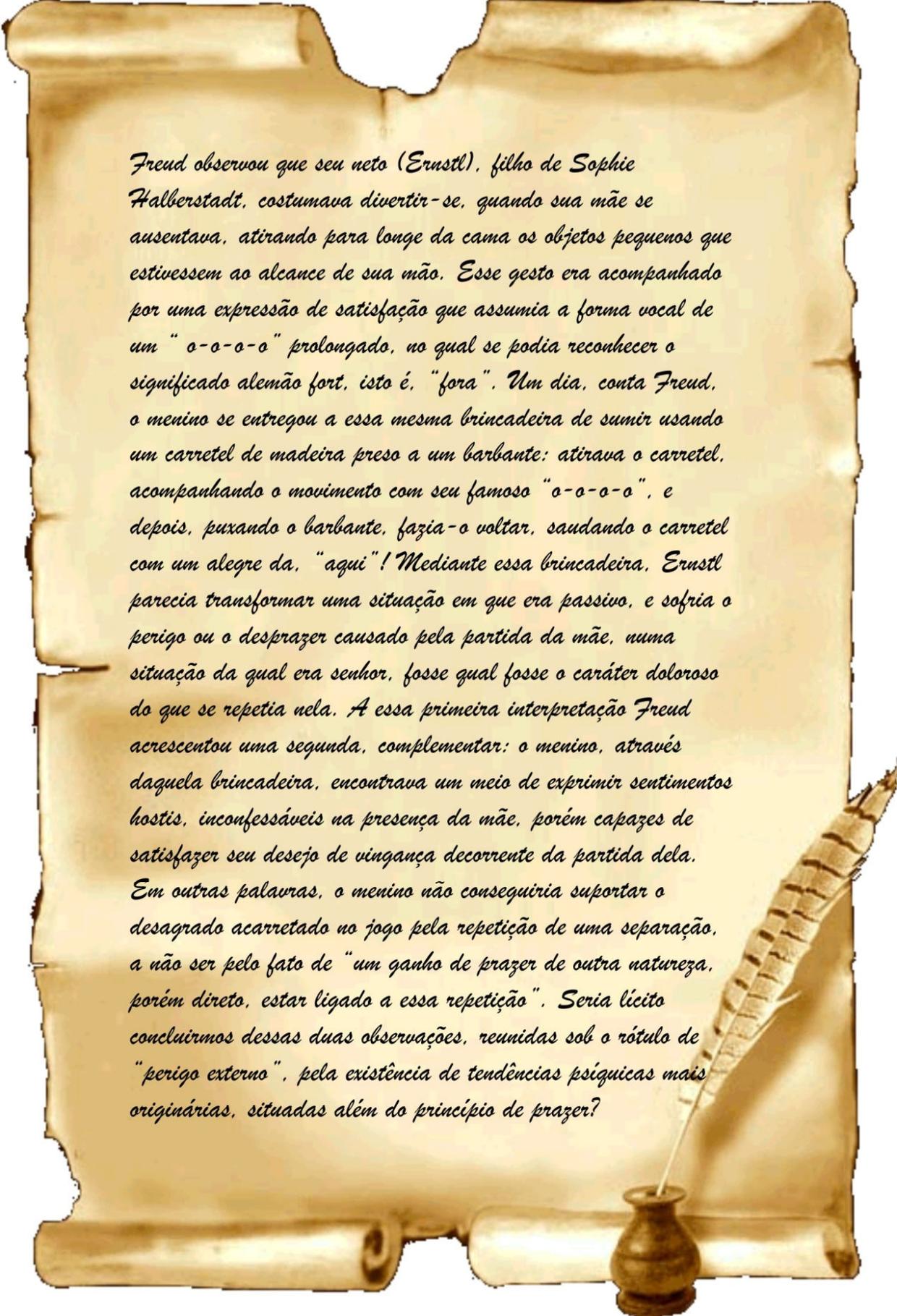
No livro *Escritores criativos e devaneios* (1908), Freud compara o brincar à obra literária, no sentido de que ambas permitem a criação de um mundo próprio, onde os elementos são ajustados da forma que mais agrada ao sujeito desejante que o criou. É como se os conteúdos das produções literárias fossem ressignificados a partir das fantasias, substitutos da brincadeira na vida adulta.

Poderíamos, então, dizer que, à medida que o sujeito se torna adulto, os enredos vivenciados no jogo simbólico cedem espaço para aqueles imaginados nos devaneios? Seria o brincar um devaneio próprio da infância? E a arte, um devaneio próprio do adulto, canal possível de sublimação?

Na obra *Além do princípio do prazer* (1920), o autor faz referência à presença do brincar na vida da criança, desde a mais tenra idade, ao citar o jogo do “fort-da”, no qual uma criança de um ano e meio investia seus afetos, desejos e atenção, na ambivalência da ausência-presença de um objeto (carretel de madeira amarrado por um barbante).

Ora o carretel sumia, quando lançado para debaixo da cama, ora o objeto aparecia, quando puxado para perto, num jogo que provocava gozo, misto de prazer e angústia, pelo domínio da posse do objeto desejado e, ao mesmo tempo, pela falta, marcada aqui pela ausência deste mesmo objeto.

Consulto o Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998, p. 486) e tomo de empréstimo a citação sobre o fort-da, transcrita a seguir, para ilustrar a temática:

A scroll of aged parchment with a quill pen and an inkwell. The scroll is unrolled, showing text in a cursive script. The quill is positioned on the right side, and the inkwell is at the bottom center. The parchment has a yellowish-brown hue and some wear and tear at the edges.

Freud observou que seu neto (Ernstl), filho de Sophie Halberstadt, costumava divertir-se, quando sua mãe se ausentava, atirando para longe da cama os objetos pequenos que estivessem ao alcance de sua mão. Esse gesto era acompanhado por uma expressão de satisfação que assumia a forma vocal de um "o-o-o-o" prolongado, no qual se podia reconhecer o significado alemão fort, isto é, "fora". Um dia, conta Freud, o menino se entregou a essa mesma brincadeira de sumir usando um carretel de madeira preso a um barbante: atirava o carretel, acompanhando o movimento com seu famoso "o-o-o-o", e depois, puxando o barbante, fazia-o voltar, saudando o carretel com um alegre da, "aqui"! Mediante essa brincadeira, Ernstl parecia transformar uma situação em que era passivo, e sofria o perigo ou o desprazer causado pela partida da mãe, numa situação da qual era senhor, fosse qual fosse o caráter doloroso do que se repetia nela. A essa primeira interpretação Freud acrescentou uma segunda, complementar: o menino, através daquela brincadeira, encontrava um meio de exprimir sentimentos hostis, inconfessáveis na presença da mãe, porém capazes de satisfazer seu desejo de vingança decorrente da partida dela. Em outras palavras, o menino não conseguiria suportar o desagrado acarretado no jogo pela repetição de uma separação, a não ser pelo fato de "um ganho de prazer de outra natureza, porém direto, estar ligado a essa repetição". Seria lícito concluirmos dessas duas observações, reunidas sob o rótulo de "perigo externo", pela existência de tendências psíquicas mais originárias, situadas além do princípio de prazer?

Podemos relacionar, portanto, este jogo de desaparecimento e retorno do objeto às cenas vivenciadas, cotidianamente, pelas crianças, de saídas e retornos da figura materna, seja quando sai e, depois, retorna do trabalho; seja quando deixa a criança na escola e, posteriormente, retorna para buscá-la. Em ambas as situações, a mãe deixa a criança aos cuidados de um outro. Uma mescla de angústia e dor, em decorrência da perda, e de prazer e satisfação, por outro, em virtude da (re)apropriação, pela criança, do objeto perdido temporariamente.

A insistência de jogar o objeto para longe (fazê-lo desaparecer) talvez se configure como a premência de se entender e ressignificar o ato de desaparecimento da figura materna e o maior prazer resida, conseqüentemente, em tê-la de volta.

Tomando como pressuposto de que as bases psíquicas do sujeito e a conseqüente constituição de sua estrutura se estabelecem nos primeiros anos de vida, etapa esta nomeada de primeira infância, e que tais bases estão condicionadas às relações corporais, afetivas e simbólicas, que se firmam entre o bebê e sua mãe, ou substituto que cumpra a função materna, torna-se legítima a análise da qualidade da relação que se estabelece entre educador-criança e a preocupação com a formação dos profissionais da primeira infância que atuam nas creches e pré-escolas (CMEIS – Centros Municipais de Educação Infantil).

Ratifico o exposto acima, citando Jerusalinsky:

Nesse período da infância, o psiquismo e as funções mentais se encontram nos primórdios de sua formação. Dependem, para isso, de que o meio (especialmente seus pais e cuidadores) desdobre e efetue as operações necessárias para que se configurem e inscrevam as matrizes que permitem organizar seu pensamento e, em decorrência dele (consciente ou inconsciente), seus comportamentos. Tratam-se de operações dirigidas a transformar o espontâneo funcionamento neurobiológico – caracterizado por automatismos e repetições determinados por mecanismos neurofisiológicos básicos – para colocá-lo a serviço da estrutura de significações que caracterizam a inserção do indivíduo humano na civilização e, portanto, sua constituição como sujeito. (2008, p.117)

Esta inserção é possibilitada pelo Outro que, no espaço da escola, deveria ter como elucidado o seu papel, qual seja: o de exercer a maternagem e a função paterna.

“A Escola de Educação Infantil pode ser entendida [...] como um lugar de inscrição social que vai além do pedagógico, do ensinar as coisas; ela está ligada à cultura, a inserir o sujeito numa ordem, na Lei” (FLACH; SORDI, 2007, p. 90), o que a

autêntica para o exercício da função paterna: que é a instauração da Lei e o de desenvolver competências específicas para interagir com a criança da faixa etária com a qual atua, implicando uma posição delicada e cuidadosa frente às questões afetivas e relacionais.

Voltando à separação momentânea da mãe que deixa a criança aos cuidados de um outro, se, nesta situação, a criança sofre uma cena de modo passivo, em que mais nada tem a fazer, a não ser se deparar com a lacuna do vazio, ao brincar, ela assume, prazerosamente, o controle da situação e ressignifica afetos na tentativa de compreendê-los e ordená-los de acordo com suas possibilidades afetivas e cognitivas. Na brincadeira, “compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio (a criança) o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance”. (FREUD, 1920-1922, p. 26).

Nisto reside o princípio de prazer contido na brincadeira: assumir ativamente a autoria do ato em cena.

Fruto da sua observação, Freud continua a tecer comentários sobre a cena: “Via de regra, assistia-se apenas o seu primeiro ato (jogar o carretel longe, fazê-lo desaparecer), que era incansavelmente repetido como um jogo em si mesmo, embora não haja dúvida de que o prazer maior se ligava ao segundo ato” (FREUD, 1920-1922, p. 26-27).

Jogar o objeto longe, segundo Freud, poderia ser interpretado como um ato de vingança da criança em relação à mãe por afastar-se dela. Não seria esta situação de separação em cena (brincar de fort-da), descrita anteriormente, a presença do que Lacan (1975), no Seminário mais, ainda, conceituou e definiu como amódio (afetos tecidos de forma ambivalente e ambígua no prazer e desprazer) também na primeira infância? Assim como a criança ama a mãe que cuida e se desvela de carinho, ela também odeia esta mesma mãe que, em sua visão parcial e primária, abandona, a deixa só.

Como conviver com isto? O brincar oferece pistas. Sendo elo entre o real, o simbólico e o imaginário, especialmente quando o real impõe à criança algo doloroso, da ordem do intolerável, o brincar faz-se imprescindível à medida que, ao ressignificar a experiência dolorosa, a criança busca neste ato, ativamente, reelaborá-lo de forma suportável.

A fala de Winnicott elucidada a compreensão: “Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as

crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados” (1982, p. 162).

No seu livro *A criança e o seu mundo*, afirma que “as brincadeiras, tal como os sonhos, servem à função de auto-revelação e de comunicação com o nível profundo” (WINNICOT, 1982, p. 165), ou seja, permitem acesso aos conteúdos inconscientes, recalçados.

Winnicott (1975) estabelece a existência de uma área intermediária entre a realidade psíquica, subjetiva, e a realidade objetiva, compartilhada, para a qual contribuem tanto a realidade interna, quanto a externa. Transicionais seriam os objetos e fenômenos situados nessa região. O autor define o brincar como um processo criativo que coloca em jogo o mundo objetivo e a subjetividade. O brinquedo seria, portanto, objeto transicional, no qual a criança depositaria seus afetos para suportar, por exemplo, num primeiro momento, a separação da mãe.

Nas escolas infantis, ao longo da minha experiência, observei o quanto de carga afetiva as crianças depositam nestes brinquedos, ditos por Winnicott, transicionais. Eles, de fato, oferecem à criança um suporte simbólico (na ausência da mãe, ou melhor, do seio materno, um objeto/brinquedo que os representem conforta) que lhe dá condições de suportar a ausência do objeto do desejo. Esses objetos/brinquedos, segundo Winnicott, tornam-se quase inseparáveis da criança, mais importantes do que a própria mãe.

É comum presenciar crianças, no ato de despedida das mães, que as deixam nas mãos das professoras para trabalhar, sobretudo quando esta experiência é recente, numa cena angustiante, até mesmo de desespero, ao se verem sozinhas, sem uma pessoa que lhe seja referencial, tranquilizarem-se, ao manusearem, cheirarem, apalparem ou sorverem um paninho, um brinquedo, uma camisola etc., objetos nos quais depositam toda uma carga afetiva.

Winnicott referenda estes objetos, atribuindo-lhes o seu significado e valor:

Talvez um objeto macio, ou outro tipo de objeto, tenha sido encontrado ou usado pelo bebê, tornando-se então aquilo que estou chamando objeto transicional. Os pais vêm a saber de seu valor e levam-no consigo quando viajam. [...] A mãe permite que fique sujo e até mesmo mal-cheiroso, sabendo que, se lavá-lo, introduzirá uma ruptura de continuidade na experiência do bebê, ruptura que pode destruir o significado e o valor do objeto para ele. (1975, p.17)

Retornando ao texto *Além do princípio de prazer*, em nota de rodapé, Freud faz alusão à imagem da criança no espelho, cuja imagem faz desaparecer, ao abaixar-se, o que consiste no seu próprio desaparecimento. Quando a criança brinca disso que se foi é porque ela é capaz de suportar a ausência, a falta. Essa alternância e esse deslizamento dos significantes presença-ausência seriam constitutivos do sujeito, o que remete ao estágio do espelho.

Lacan (1978), tendo como referencial teórico as formulações de Freud e os estudos linguísticos de Saussure, afirma ser o *inconsciente estruturado como uma linguagem*, ou seja, constituído por cadeias de significantes, a partir daquilo que a cultura oferece ao sujeito. A criança, ao nascer, está imersa em uma cultura, em uma linguagem. O contato com as palavras marca singularmente este sujeito, inscrevendo-se em seu corpo. Para que o sujeito do desejo possa emergir, falando em nome próprio, é necessário que seja inscrito no simbólico. Mesmo antes do nascimento, a criança é marcada por um nome, por um lugar libidinal e social, sem que, no entanto, este lugar possa ainda ser exercido em face dos limites impostos pelo real em que está situada a infância. São estes fantasmas que, através do brincar, são colocados em cena, em conjunto com os objetos da realidade.

No ato de brincar, fica sublinhada a função simbólica da palavra, condição para que o sujeito se aproprie do registro simbólico. Em outras palavras, os jogos ou brincadeiras, códigos “que constituem uma linguagem própria e exclusiva do mundo infantil estão prechos de significações e transmitem de uma para outra os modos próprios que têm as crianças de manejar seus medos (vamos brincar na floresta, enquanto seu lobo não vem...), suas identificações (as bonecas, brincar de casinha), seus regimes de gozo (pula-pula, chicote-queimado, amarelinha)” (KUPFER, 2007, p.102).

Inúmeras vezes, no meu exercício docente, contemplei cenas em que as crianças colocavam em jogo (o brincar, assim como um sonho ou o próprio inconsciente, não é ordenado, lógico ou coerente), de forma intrincada, aspectos imaginários, reais e simbólicos, cujas cenas se condensavam e se deslocavam em um processo similar ao sonho. Aparentemente, a olhos leigos, seria um brincar desconexo, destituído de sentido. Entretanto, para um observador mais atento, é um ato enredado de sentidos.

Como dito anteriormente, para a criança sair da condição de quase passividade na qual se encontra, é imprescindível que se aproprie dos significantes da sua cultura.

O brincar é relativo a esta segunda possibilidade, na qual a atividade do sujeito permite que significações muito particulares sejam conferidas aos objetos. Assim, a possibilidade de que a palavra se inscreva no corpo encontra no brincar uma experiência fundante, sem a qual esta inscrição não seria possível.

Através do exposto, penso ser possível desconstruir a ideia equivocada, presente na sociedade e na própria escola, de que brincar é sinônimo de não seriedade e, como tal, portanto, deve ocupar os tempos e os espaços da escola, quando não há mais nada o que se fazer com as crianças. À brincadeira, urge ser conferido o seu sentido simbólico. Decorrente disto, é fundamental criar espaços de formação inicial e continuada para que reflexões sobre a importância do brincar sejam empreendidas, legitimando-se, desta forma, como viés concreto, meio único e singular de aprendizagem, de desenvolvimento da criatividade e da autonomia, pelo qual a criança se estrutura e se inscreve. Neste sentido, a psicanálise pode ensinar, e muito. Ensinar, inclusive, o que não fazer:

existe algo que se denomina “furor docente”, isto quer dizer o furor de ensinar minuciosa e meticulosamente todo o tempo. Este furor, que atinge alguns educadores, é um obstáculo decisivo para que a criança aprenda, porque não permite que ali haja silêncio, um espaço, uma pausa, para que a criança tome conta deste vazio, tentando preenchê-lo com sua própria versão. (JERUSALINSKY, 2007, p. 61)

No tocante à Educação Infantil, em virtude da também presença deste “furor docente” (a rotina, na maior parte das vezes, é planejada e organizada de forma a não escapar tempo para o brincar livre das crianças), espaços e tempos para o brincar espontâneo deveriam ser criados e oportunizados às crianças no sentido de que, em cena, perdendo-se o tempo, o ganhassem, “mas não a perder o tempo de qualquer maneira, mas perder o tempo para dar lugar a uma interpelação do sujeito, que permanece oculto para o campo do concreto” (JERUSALINSKY, 2007, p. 61).

Sobre o que nomeio de ócio criativo, inerente à possibilidade da criança brincar livremente, Levin opina:

Diferentemente do que nos propõe a modernidade, que considera a ficção e o jogo como passatempos, um simples entretenimento (no qual a criança fica entre-tida, por exemplo, frente à televisão, aos *vídeos games*), nós propomos que, para a infância, o tempo não transcorre cronologicamente, mas que se ressignifica. Ali onde a modernidade nos diz que há um simples passatempo, a criança constrói, nessa inutilidade do tempo, sua re-significação. Ali onde, ao

brincar, a criança está perdendo o tempo, é ali onde mais está a criança. No tempo inútil e ineficaz para a realidade da modernidade, a criança cria sua “inútil” irrealidade; onde cria suas ficções, seus brinquedos, seus sonhos, suas fantasias, seus contos, seus artifícios, suas aventuras. E uma criança é apaixonada pelas aventuras exatamente porque não sabe o que vai acontecer. É isto o que possibilita à criança a construção de seu saber, pois ela está brincando a aventura que ela própria inventa, se inventando na cena. (2002, p. 85)

É onde o adulto pressupõe que a criança perde tempo onde ela mais está: inserindo-se no simbólico por meio do brincar. É o tempo lógico do sujeito ressurgindo em protesto contra o tempo cronológico, imposto pela escola às crianças. É no ócio, fruto do brincar, que a repetição se presentificará e, quem sabe, advenha, então, um ato de criação.

Concomitante aos tempos e espaços que deveriam ser destinados ao brincar, espaços e tempos deveriam ser criados para a formação de profissionais da infância – investimentos na formação inicial e continuada –, no sentido de incluir conteúdos referentes à constituição psíquica do sujeito, operação cujas bases se processam na primeira infância, posto que estes substitutos dos pais e outros responsáveis familiares, que exercem as funções materna e paterna no âmbito familiar, deveriam cumprir estas funções na medida das possibilidades implicadas na passagem do âmbito privado para o âmbito público e social, no qual se insere o espaço educativo formal nomeado de Educação Infantil.

A letra da canção de Chico Buarque e Sivuca (1977) que principia este escrito revela a fantasia do brincar que perpassa a lei instituída entre seus pares no ato da brincadeira e, ao observar a criança no pátio, sinto-me louca, ao perguntar o que é que a vida vai fazer de mim enquanto alguém que olha e escuta a criança.

Momento de silêncio para o adulto escutar a criança no brincar.



### 1.2.3. O significante escuta, a escuta ao brincar e a relação do ato com a constituição da criança-sujeito

---

O aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor. A menininha, Andréa, voltava do seu primeiro dia na creche. “Como é a professora?”, sua mãe lhe perguntou. Ao que ela respondeu: “Ela grita...” Não bastasse que a professora falasse. Ela gritava. Não me lembro de que minha primeira professora, Dona Clotilde, tivesse jamais gritado. Mas me lembro dos gritos esganiçados que vinham da sala ao lado. Um único grito enche o espaço de medo. Na escola a violência começa com estrupos verbais.

[...]

Toda criança (...) quer ser escutada. Encontrei, na revista pedagógica italiana “Cem Mondialità” a sugestão de que, antes de iniciarem as atividades de ensino e aprendizagem, os professores se dedicassem por semanas, talvez meses, a simplesmente ouvir as crianças. No silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos.

[...]

Sugiro então aos professores que, ao lado da sua justa preocupação com o falar claro, tenham também uma justa preocupação com o escutar claro. Amamos não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar...

(ALVES, 2010, p.1)

Lugar legítimo, em que se fomentam sonhos, imaginário, fantasias, criatividade e afetos ambivalentes, é o brincar. A criança demanda ser escutada através do que lhe é próprio, singular, isto é, o brincar. Mas, o que vemos, é que não há espaço e tempo para escutá-la no seu dizer. A criança, nos espaços educativos formais, é silenciada em prol da fala do adulto-professor, que mais fala do que escuta, quiçá ouça o que anuncia a criança-sujeito.

É preciso marcar a diferença entre os significantes ouvir e escutar, muito próximos, embora distanciados em seus significados, se olhados minuciosamente. Etimologicamente, ouvir vem do latim *audire* (ouvido/audiência). Relacionado ao sentido da audição, significa: “perceber, entender sons através do aparelho auditivo” (CUNHA, 1986, p. 568). Diferentemente, escutar tem sua origem no latim *a(u)scultare*

(aplicar o ouvido a), quer dizer: “tornar-se ou estar atento para ouvir” (CUNHA, 1986, p. 318). Infere-se, a partir do significado das palavras, que escutar transcende a audição, pois, ouvir o sujeito, necessariamente não significa que ele foi escutado. Mendes relaciona os significantes:

Percebe-se que o ato de escutar se diferencia do ato de ouvir. Ouvir é uma ação mais superficial que escutar. Para escutar, o sujeito necessita da utilização de uma função específica: a atenção. Requer ouvidos mais apurados e um olhar mais atento, extrapola o sentido da audição (da percepção da voz do outro) avança rumo a compreensão e interpretação da fala do sujeito. Escutar implica ouvir, mas quem ouve não necessariamente escuta. (2009, p. 26)

Escutar é mais profundo do que ouvir, pois o ato de escuta pressupõe implicação com o outro, estar e permanecer atento à sua fala, seus gestos, suas atitudes, seus movimentos, seus silêncios e reticências, seus sussurros e, também, gritos, pedidos de socorro.

Esta escuta implicada no outro leva-me a relacioná-la com a escuta praticada no *setting* analítico, visto que a psicanálise nasce e cresce a partir desse ato: a escuta, a qual adquire um lugar central por ser este um ato prenhe de palavras, ditas ou silenciadas. Palavras que dizem a verdade do sujeito e que, por isso mesmo, enganam, mas abrem um acesso à significação.

Se o silêncio faz semblante de não dizer nada, algo nele se insinua, e quem escuta atentamente recebe as pegadas, as marcas que adquirem forma no momento em que germinam as palavras, ainda que estas, também enganadoras, portem em si o silenciado. É desde então que o exercício da suspeita se torna presente porque há um a mais do que o dito para ser escutado.

A instauração da situação analítica, ao propor a regra fundamental – a livre associação e o seu reverso, a atenção flutuante – produz um desfraldar da palavra. No seio da associação livre, vai-se produzindo um descolamento da imagem, do fato como fixo, e este vai-se incluindo em múltiplas imagens caleidoscópicas, cujas combinações possíveis se multiplicam e onde o ritmo, a cadência, a intensidade maior de alguns fonemas, a excitação explícita no tropeçar de uma palavra, o sentido duvidoso de uma frase mal construída, tudo isso vai mostrando tonalidades diferentes a essas figuras que não passam despercebidas à escuta sutil da atenção flutuante. Ao mesmo tempo, ao ser escutado pelo analista, o próprio sujeito que fala se escuta.

Por esse prisma, é possível relacionar a psicanálise à educação, não como forma de transformar a escola em clínica psicanalítica, mas fomentar um diálogo entre

e a partir de alguns dos seus constructos, a exemplo da escuta ao brincar na educação infantil e da implicação deste ato com a constituição da criança-sujeito.

No dizer de Ornellas (2005, p. 76): “com relação à escuta, pode-se inicialmente dizer que o instrumento de escuta envolve não só o sentido de ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva da linguagem apresentada pelo sujeito que está sendo escutado”.

Escutar a criança-sujeito na educação infantil é adentrar a sua subjetividade e permitir que, através do educar e do cuidar, espaços e tempos para o brincar se presentifiquem, possibilitando que ela se constitua como sujeito do desejo.

Esta escuta do professor à criança que brinca poderia produzir efeitos no processo de subjetivação da criança-, posto que este ato, o brincar, tem valor de linguagem?

Não tenho respostas definitivas sobre a indagação, mas nada me impede de continuar pensando e apontando caminhos, o que vamos encontrar na análise dos dados.

## **2. Caminho trilhado**



A Casa  
Vinicius de Moraes, 1980.

Era uma casa  
Muito engraçada  
Não tinha teto  
Não tinha nada  
Ninguém podia  
Entrar nela não  
Porque na casa  
Não tinha chão  
Ninguém podia  
Dormir na rede  
Porque na casa  
Não tinha parede  
Ninguém podia  
Fazer pipi  
Porque penico  
Não tinha ali  
Mas era feita  
Com muito esmero  
Na rua dos Bobos  
Número zero.

Penso ser do conhecimento de uma certa parcela da sociedade esses versos infantis do poeta Vinicius de Moraes. O que penso quase ninguém conhecer é a sequência original da poesia: “Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada. Ninguém podia entrar nela não, porque na casa não tinha chão. Ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede. Ninguém podia fazer pipi, porque penico não tinha ali, mas era feita com pororó, era a casa de Vilaró” .

Vilaró, amigo pessoal de Vinicius, é o idealizador do Casapueblo, a casa em Punta Ballena, no Uruguai, na página anterior retratada, inspiradora da criação da poesia musicada “A casa” pelo expressivo poeta, cuja inserção é grande no universo infantil.

Quem passa por Punta Ballena, a apenas 15 km de Punta Del Este, não consegue deixar de se maravilhar com a enorme construção branca, sem nenhuma linha reta, que se esparrama sobre as pedras à beira-mar. Tudo começou em 1958, com uma casinha simples de lata, chamada “La Pionera”, que serviria de atelier ao pintor, escultor, arquiteto, cineasta, escritor e ceramista.

Com o tempo, Vilaró começou a cobrir a casa de lata com cimento e cal, pintando as fachadas exteriores sempre de branco. A casa/atelier foi crescendo e interagindo com o penhasco rochoso de Punta Ballena. Quem a observa, não pode deixar de lembrar-se de uma mistura de Salvador Dali com Antonio Gaudí. Todo o encanamento da Casapueblo passa pela construção em relevo nas paredes, como se fossem veias de uma enorme estrutura orgânica. “Escultura para

viver” é como o próprio artista chama a sua obra que, 30 anos depois do início da construção, ainda não está concluída.

Escolho, respectivamente, esta poesia e esta obra singular da arquitetura (pós-moderna?), ambas amalgamadas, para anunciar o caminho metodológico que trilho nesta pesquisa, por ambas corroborarem com a ideia da incompletude, da construção como “caminho que se faz ao caminhar”, pois, por mais que se diga sobre o objeto, haverá sempre algo a dizer, ainda que este escape face ao real. Tal como a casa de Vilaró, esta pesquisa é uma obra inacabada, e é melhor que assim seja posto que nos remete ao desejo do objeto perdido, constitutivo do sujeito. Portanto, passo agora a teorizar sobre o pressuposto metodológico que embasa esta pesquisa e a relatar alguns aspectos do percurso trilhado no locus de pesquisa, onde (re)colhi os dados para posterior análise e categorização.

Decorrente da natureza e da especificidade do objeto deste estudo, a pesquisa delinea-se do tipo qualitativa (estudo de caso), uma abordagem interpretativa que visa descrever e decodificar os componentes de um determinado sistema, traduzindo e expressando o sentido do objeto pesquisado, em virtude do processo de investigação qualitativa refletir “[...] uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 51).

Neste diálogo, muito da interpretação do pesquisador incidirá sobre o objeto pesquisado, o que não invalida a confiabilidade dos dados coletados e analisados, cujos processos seguem procedimentos sistemáticos de delimitação progressiva do foco de estudo; formulação de questões analíticas, aprofundamento da revisão de literatura; testagem de ideias junto aos sujeitos e uso extensivo de comentários, observações e especulações, ao longo da coleta e da análise dos dados (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Outra característica deste tipo de pesquisa é a redução da distância entre pesquisador e pesquisado, entre teoria e dados, entre contexto e ação, pela obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, na busca de entender e ressignificar o fenômeno pesquisado a partir da perspectiva dos atores-sujeitos da pesquisa (MINAYO, 1999).

A pesquisa qualitativa, especificamente, o estudo de caso, oferece condições de ficarmos bem mais próximos, enquanto pesquisadores, da nossa pesquisa. Lüdke e André (1986) destacam as cinco características básicas que configuram essa metodologia, de acordo com Bogdan e Biklen em sua obra *A pesquisa qualitativa em educação*, 1994.

Começo assinalando o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que foram investigados, através de um trabalho intensivo e constante no campo; a segunda característica destaca a coleta de dados, na sua grande maioria descritiva, baseada em situações e acontecimentos observados, descrições de sujeitos, incluindo transcrições de entrevistas, interpretação de desenhos etc.; a terceira é que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador, ao estudar determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do dia a dia. A quarta é o “significado”, ou seja, o cuidado que o pesquisador precisa ter, ao revelar os pontos de vista dos participantes com veemência, e a quinta é seguir um processo indutivo na análise de dados.

A fase exploratória da pesquisa, além da opção pelo objeto, recorte, escolha do campo empírico, sujeitos selecionados e outros dados de identificação, conduziu-me à pesquisa bibliográfica sobre o tema, leituras, análises e interpretações de diversos autores, conforme abordado no primeiro capítulo deste estudo.

É objeto desta pesquisa **a escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito**. Esta escolha deu-se em virtude da minha escuta e olhar para a criança, em seus primeiros anos, sujeito em processo de constituição, que tem no brincar sua melhor expressão, face à separação por um significativo período do dia do seu Outro primordial,

estando aos cuidados de profissionais da infância no espaço educativo formal nomeado de educação infantil.

No contato com as crianças no ambiente escolar, observo que, quando brincam, elas se lançam de tal forma ao intento que nos oferecem pistas sobre a sua constituição. Estaria o professor atento a esta forma de linguagem? Seguindo a trilha deste raciocínio e a partir do diálogo com autores, cujos objetos de estudo envolvem o enlace entre o brincar e a constituição do sujeito na primeira infância, e os afetos implicados neste ato e na relação professor-criança na educação infantil, debruçei-me sobre uma pergunta a fim de investigá-la: o professor escuta a criança que brinca e esta escuta incide na constituição da criança-sujeito?

Diante desta pergunta, defini os objetivos a seguir:

1) Identificar se o professor de educação infantil escuta a criança que brinca e se esta escuta incide na constituição da criança-sujeito;

2) Identificar espaços e tempos reservados para o brincar na instituição de educação infantil e em que medida as professoras e auxiliares do desenvolvimento infantil (ADIS) estão implicados neste ato;

3) Observar as crianças através do que falam, do que desenham e do que brincam na instituição de educação infantil.

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal e espacial que defina o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá.

O locus da pesquisa deste estudo é um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Salvador - Bahia (doravante citado neste estudo pela sigla CEMEI). Sua clientela é oriunda das classes populares residentes nesta localidade e adjacências (as comunidades de Polêmica, Alto da Saldanha e Saramandaia), marcadas por precárias condições de vida: não têm casa própria nem a garantia de uma boa alimentação e saúde. São filhos de pais desempregados ou que possuem subempregos, ou seja, embora alguns deles tenham ocupação remunerada, só conseguem emprego em tempo parcial, ou em atividades de baixa produtividade e remuneração. A maior parte das mães dessas crianças é empregada doméstica e diarista. Algumas das crianças são filhos das funcionárias do CEMEI. Estes responsáveis deixam seus filhos no decorrer de todo o dia (das 7h às 17h) aos cuidados das professoras e auxiliares do desenvolvimento infantil (ADIS).

As suas instalações físicas são bem iluminadas, amplas e arejadas. Além das salas de aula, construídas uma ao lado da outra, dispostas em forma de círculo, o que dá acesso a um pátio central, área utilizada para os banhos de mangueira, durante a atividade de lazer, possui uma biblioteca, um pequeno teatro para apresentações (atualmente interditado para reformas), áreas abertas e verdes destinadas à recreação (uma delas onde se situa a piscina, desativada por falta de manutenção), uma brinquedoteca, uma cozinha, onde são preparadas as refeições das crianças, um banheiro espaçoso onde as crianças, além da satisfação de algumas necessidades fisiológicas, tomam banho, uma secretaria, onde exercem atividade a diretora e a secretária do CEMEI, uma sala de professores (espaço compartilhado pelos professores e pela coordenadora pedagógica, cuja jornada de trabalho compreende o turno vespertino).

No CEMEI, antes gerenciado pelo governo do Estado e há três anos municipalizado, funciona a Educação Infantil, segmento de ensino integrante de acordo

com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996) da Educação Básica, cuja responsabilidade de oferecimento compete aos municípios, no caso, Salvador, funcionam a creche e a pré-escola (a primeira atende crianças na faixa etária de 6 meses a 3 anos de idade e a segunda atende crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade).

Seu Projeto Político-Pedagógico (em processo de construção) respalda-se nos RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil) e tem como pressuposto teórico-metodológico o sócio-interacionismo e o construtivismo que embasa e apoia o cotidiano didático-pedagógico, visando a construção do conhecimento sustentada pela interação entre sujeito e objeto, tendo o professor como mediador desse processo.

O CEMEI conta, atualmente, no seu quadro docente com sete professoras do sexo feminino, com idades entre 25 e 40 anos. Uma delas é professora de dança e tem contato com as crianças dos diferentes grupos. Todas elas são concursadas pelo município, trabalham 40 horas semanais nesta instituição e têm formação superior em pedagogia. Uma delas é pós-graduada em psicopedagogia e as demais estão em processo de especialização (psicopedagogia e educação infantil).

As ADIS trabalham conjuntamente com as professoras e são em número de doze (duas ADIS acompanham cada grupo de crianças) na faixa etária de 25 a 50 anos. São contratadas por uma empresa terceirizada, portanto, não são concursadas e não gozam dos mesmos direitos que as professoras, não obstante, em alguns momentos, cumprirem funções similares no cotidiano da escola. Todas possuem o Ensino Médio completo e participam dos encontros de formação continuada, que ocorrem às sextas-feiras no turno vespertino.

A gestora do CEMEI preocupa-se com o atendimento dispensado às crianças no cotidiano e, em consequência disto, observa ser necessário o desenvolvimento de um projeto de formação em serviço, nomeado de “Socializando saberes”, para tais profissionais e cuidadoras implicados com a educação formal e cuidados dispensados às crianças. Professoras e auxiliares participam desta formação, embora esta não tenha ainda a sistematicidade e formato desejados pela diretora, em virtude de questões operacionais e financeiras.

Os sujeitos da pesquisa são vinte e duas crianças na faixa etária de cinco a seis anos, cursando o Grupos 5, a professora e duas auxiliares do desenvolvimento infantil deste grupo, selecionados (os adultos) a partir do critério do desejo em participar da

pesquisa. Uma vez manifestado este desejo, assinaram o Termo de Consentimento Livre, anexado neste estudo. No decorrer da pesquisa, as ADIS desistiram de fornecer dados através da entrevista, o que foi respeitado, conforme consta no texto do Termo por elas assinado. Em relação às crianças, o contato com seus responsáveis foi realizado para que pudessem participar da pesquisa, os quais também assinaram o mesmo termo anteriormente citado, no qual consta, inclusive, autorização para a divulgação dos desenhos que foram produzidos pelas crianças como meio, dentre outros, de coleta de dados. Estes são expostos e analisados no próximo capítulo.

Como instrumentos de coleta de dados, elegi a observação em campo, a entrevista semi-estruturada e o desenho.

A observação consiste em conferir informações sobre determinados aspectos da realidade, objetivando o levantamento detalhado de dados verbais, não verbais, ditos e não ditos (situados nas entrelinhas), cuja anotação é feita numa caderneta de campo, instrumento que possibilita “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p. 79). Desta forma, o pesquisador entra em contato mais direto com a realidade, com a pretensão de atingir seus objetivos e parece que o autor fala o quanto os aspectos inconscientes são levados em conta neste processo e a própria subjetividade e idiosincrasias do pesquisador em contato com o locus e os sujeitos. Os desafios enfrentados, neste sentido, foram grandes, decorrentes, sobretudo, das resistências dos sujeitos observados, em específico os adultos, no caso a professora e auxiliares do desenvolvimento infantil, os quais surgiram do próprio processo de observação, que os colocou no ambíguo lugar e condição de observados, mas, observadores também de quem os observava. Senti e enfrentei tais resistências nos meus primeiros contatos com o locus de pesquisa e os sujeitos pesquisados, com o objetivo de aproximar-me e estabelecer as primeiras relações com eles. No decorrer da pesquisa, também enfrentei outras resistências, a exemplo do adiamento da professora, por duas vezes seguidas, da entrevista agendada e a forma hostil como era recebida para realizar as observações. Em relação às ADIS, conforme dito anteriormente, desistiram de conceder a entrevista, fato que deixou uma lacuna no processo de investigação. Contraditoriamente, e como era de se esperar, as crianças revelaram-se acolhedoras. Nos primeiros momentos de contato, era para elas uma estranha até então. Passada a curiosidade inicial, revelada pelos olhares em torno de mim, voltaram a interagir espontaneamente entre si como se lá eu não estivesse,

exceto quando se aproximavam de mim, para dar um abraço, iniciar um diálogo ou compartilhar uma produção ou brincadeira.

A entrevista semiestruturada constitui-se em um meio flexível de interação, a partir do qual se abre espaço para a obtenção de dados subjetivos relacionados aos valores, crenças, afetos, atitudes e pontos de vista dos sujeitos. É espaço também de trocas afetivas e cognitivas, entre entrevistador e entrevistado, além de permitir a inclusão de um roteiro de questões, a partir do discurso do entrevistado, que poderão ser de grande utilidade na pesquisa. Este instrumento foi aplicado a partir de um roteiro prévio, no qual constam questões fundantes que nortearam a (entre)vista e que permitiram o aprofundamento da temática a partir das falas, olhares, atos falhos, reticências presentificados neste ato mesmo de escuta sensível da fala do outro.

O desenho, como processo criativo, de elaboração cognitiva, afetiva e simbólica das representações dos sujeitos (crianças), de acordo com Sodré (2006), pode ser utilizado com crianças a partir dos três anos e meio, pois a partir desta idade elas evidenciam condições de recorrer a desenhos e palavras para construir um processo de interlocução com os adultos. Almeida (2010), pesquisadora que se debruçou sobre o mapeamento das brincadeiras utilizadas pelas crianças no espaço escolar e familiar, em sua dissertação de mestrado, utilizando como técnica de coleta de dados o desenho das crianças, sujeitos da pesquisa, afirma que, em suas conclusões, Sodré aponta que algumas crianças falam menos, mas conseguem reproduzir nos desenhos suas respostas, enquanto que outras desenham menos, porém se mantêm atentas às perguntas da pesquisadora e, ao mesmo tempo em que desenham, vão respondendo a cada uma das perguntas, mesmo que seus desenhos tenham menos detalhes que as falas.

Munida dos elementos que caracterizam o espaço empírico, objetivando o prosseguimento da pesquisa, percorri quatro fases, a saber: na 1ª fase, fiz uma primeira visita de apresentação mútua, na qual tive contato com a diretora da instituição, a qual me recebeu com presteza e de forma acolhedora, diferentemente das professoras e auxiliares do desenvolvimento infantil, cuja relação inicial, fruto dos primeiros contatos, foi de hostilidade, conforme relatado anteriormente. Neste primeiro contato, a mesma relatou-me aspectos importantes da instituição (estrutura física, Projeto Político-Pedagógico, Formação continuada etc.) e do seu percurso como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, inclusive foi vencedora de um prêmio nacional de educação, no ano de 2001, ocasião em que desenvolveu como

professora um projeto pioneiro sobre resenhas e cinema mudo com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Salvador. Parece-me, pelo seu discurso, implicada com a infância, inclusive é uma das representantes do Fórum Baiano de Educação Infantil, o que revela sua militância político-pedagógica. No primeiro dia de visita à instituição, conheci as suas instalações físicas e alguns de seus funcionários, inclusive, as ADIS que, na ocasião, cuidavam da alimentação das crianças, por se tratar do horário do almoço, que me foram apresentados pela diretora. As professoras não me foram apresentadas em virtude de estarem no seu horário de almoço, ou seja, ausentes da instituição.

Senti falta deste primeiro contato com as professoras por intermédio da diretora, posto que nos conhecemos no dia seguinte, quando no locus estive para maior conhecimento do espaço empírico e estabelecimento das primeiras relações com os sujeitos da pesquisa (crianças e adultos), ocasião em que me apresentei a elas que, desconfiadamente, aceitaram a minha presença no espaço, o que, de certa forma, foi desconfortável para todos nós, pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Na 2ª fase, realizei as observações, tentando focar no meu objeto para não me afastar dele. Observei, portanto, a rotina das classes, os tempos e espaços reservados ao brincar e de que forma as professoras e as ADIS se relacionam com as crianças pelo viés do brincar, fomentando-o. De fato, é dada a importância necessária a este ato em cena, o brincar?

Na 3ª fase, entrevistei as professoras do Grupo 5 e na 4ª e última fase de coleta de dados, apliquei os desenhos com as crianças, através dos quais mantive uma interlocução com elas.

De posse dos dados coletados, analisei-os e categorizei-os de acordo com alguns pressupostos da análise do discurso, de vertente francesa.

A Análise do Discurso Francesa (ADF) é um campo de pesquisa que irrompe no âmbito das Ciências Humanas, na intersecção de epistemologias distintas, constituindo-se, portanto, numa disciplina interdisciplinar. Segundo Orlandi (1999):

A Análise do Discurso como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Não há começo absoluto ou ponto final para o discurso. Um dizer

tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.  
(p. 15-39)

Assim, a Análise do Discurso Francesa (ADF) tem suas bases fundadoras em três grandes campos epistêmicos, resultando numa interdisciplinaridade que envolve a Lingüística, o Materialismo Histórico Dialético e a Psicanálise. Entretanto, estas áreas do saber, ao se integrarem ao corpus teórico do discurso, deixam de ser distintas e passam a ser própria da prática discursiva. Este objeto portanto:

[...] não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pelo Marxismo e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca Psicanálise pelo modo como se relaciona com o inconsciente sem ser absorvida por ele. (Ibid, p. 20)

A ADF, conseqüentemente, preocupa-se com o processo de produção do discurso, é uma forma de problematizar as diferentes visões e leituras de mundo dos sujeitos sociais, articulando linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto histórico/ideológico e pelo inconsciente. Contudo, a ADF não se reduz:

[...] a uma prática de leitura de textos políticos e o que se propõe é que, para se ir, além disso, deve-se praticar a Análise do Discurso como um dispositivo que permite analisar a textualização do político, o que é importante na compreensão da relação entre o simbólico e as relações de poder (e não mais a maquinaria lingüística e os textos políticos). (ORLANDI, p. 10, 1999)

A ADF trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido. A língua é considerada opaca e heterogênea, conseqüentemente, ela não é transparente e homogênea como muitas vezes aparenta ser. A língua é a forma de materialização da fala, contando com os planos material e simbólico; o discurso produzido pela fala terá relação com o contexto sócio-histórico.

Seguindo nessa linha de pensamento, o discurso é concebido como uma prática social, com diferentes leituras possíveis. Desta maneira, pode-se afirmar que todo discurso é uma construção social e só poderá ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção e sua estrutura psíquica.

Para a ADF, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. O discurso é feito entre interlocutores. Portanto, não há como separá-lo nem do sujeito e nem do sentido. Na prática discursiva, o ideológico, o histórico e o social são espaços onde se

inscrevem as relações de poder e não podem ser tratados como algo exterior a esta prática; têm que ser incorporados a ela, a análise do discurso.

Partindo do princípio de que “todo dizer é ideologicamente marcado”, então, o sujeito não é individual, é coletivamente assujeitado ideologicamente pelo inconsciente. Ele não tem domínio sobre seu dizer, mas possui a ilusão de ser a fonte do sentido. Entretanto, é importante considerar que este sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. “Assim, para referir sem equívoco o objeto da AD, preferimos, sempre que parece útil, recorrer ao conceito de formação discursiva” (MAINGUENEAU, 1997, p. 22).

Para que chegasse à análise dos dados coletados, categorizando-os, parti da sua descrição, de forma contextualizada, e estabeleci inferências através das comparações recorrentes entre os dados coletados.

Desta forma, no delineamento da pesquisa, penso ter conseguido, de acordo com o plano traçado inicialmente, coletar e analisar os dados, levando em consideração o explícito e o implícito no discurso verbal, o seu direito e o seu avesso, bem como o que se encontrou nas linhas e entrelinhas, nos atos falhos, nos lapsos, nos silêncios, nas reticências e nas repetições dos discursos dos depoentes, a fim de responder à pergunta do estudo.

### **3. O que o olhar, a fala e o traço dizem**

---

#### **3.1. Observação da ação das crianças, da professora e das auxiliares do desenvolvimento infantil**

As observações totalizaram 55 horas. Inicialmente, foram cinco dias de observação alternados, em que iniciava a coleta de dados às 7 horas da manhã, horário em que as crianças começam a chegar no CEMEI e finalizava às 17 horas, horário em que a professora e as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIS) concluem o seu expediente.

Por cinco vezes, observei somente a ação da professora e das crianças na área externa, horário em que as crianças agem de forma mais livre, nas brincadeiras, o que totalizou 5 horas.

Nos três últimos dias de observação, a saída das crianças para o parque ficou comprometida devido ao aparecimento de uma cobra que causou na professora do Grupo 5 (última etapa da Educação infantil, que corresponde ao último ano da pré-escola) receio de frequentar este espaço; as crianças, no horário destinado à ida à área externa, permaneciam na sala de aula. Entretanto, observei que os demais grupos, passado o 1º dia do episódio, passaram novamente a frequentar o espaço. A professora observada, a partir de agora identificada como S1, argumentava que não se sentia segura de voltar a frequentar a área externa, sem um parecer favorável de um órgão público responsável, no sentido de preservar a integridade física das crianças.

No 1º dia de observação, eu sentei na roda com a professora e as crianças e esta me apresentou, dizendo que eu estaria ali observando a classe para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o brincar.

Na sala de aula, eu permanecia sentada próximo à mesa da professora, acompanhada do diário de campo, onde registrava pontos importantes a serem desenvolvidos após a observação. Optei por anotar pouco diante das crianças, professora e ADIS (auxiliares do desenvolvimento infantil), intencionando evitar inibições e comentários dos sujeitos observados.

Após concluir as observações, redigia os aspectos observados, focando nos pontos relacionados ao meu objeto de estudo.

Na área externa, não obstante a maior liberdade de movimentação (situava-me ora próximo das crianças, ora mais distanciada), optei também pela cautela no ato de registrar por escrito as minhas impressões, o que vi e o que vi de forma enviesada, também pelo fato de, naquele momento, não poder interagir com a palavra, com o mesmo objetivo citado anteriormente.

Pelo fato do brincar de fazer de conta que se é adulto ser observado, com maior incidência, na sala de aula (turno matutino), na área externa (turno matutino) e na Sala de Brinquedos (turno vespertino), espaço frequentado uma vez por semana pelas crianças, inicialmente, optei por observar tais espaços. Perceber que a professora não acompanhava as crianças na Sala de Brinquedos, ação realizada por uma ADI da Instituição, intrigou-me, visto ser este espaço fértil em possibilidades de criação, pela disponibilidade de brinquedos e objetos explorados no brincar.

Durante a entrevista, a professora foi questionada acerca da sua ação – permanência neste espaço, tecendo a seguinte justificativa para a sua não participação direta:

“Na brinquedoteca tem uma pessoa responsável e as ADIS vão, eu vou, mas não brinco, eu observo. Procuo não me intrometer muito não, porque tem..., ela é uma pessoa que tem baixa autoestima e precisa se impor e, se eu chegar e ficar, ela vai se encolher mais ainda.” (S1 – Entrevista)<sup>18</sup>

Apesar da sua fala, observei que, além de não agir como escutante das crianças, quando interagem neste espaço, a professora ausenta-se dele, deixando as crianças sob os cuidados das ADIS.

A partir dos registros obtidos durante a observação dos espaços acima citados construí as seguintes categorias:

## **1 - A professora organiza o ato de brincar**

Ao planejar e organizar os cantos de faz de conta na sala de aula (espaços em que são organizados e disponibilizados brinquedos e objetos relacionados ao salão de beleza, à casinha, ao consultório médico...), a professora age diretamente no brincar das crianças. Penso que para introduzir o faz de conta, especificamente, organizar tais cantos, o professor precise ser um escutante e observador fiel dos temas de interesse das crianças, ou seja, precise conhecer os enredos nos quais a criança se envolve durante o brincar livre.

A primeira tentativa de planejamento e realização pela professora do canto de salão de beleza foi cerceada pelas ADIS. Argumentaram que as crianças, especialmente as meninas, ficavam agitadas na hora do sono, por permanecerem entretidas com as suas unhas pintadas.

A professora cedeu aos argumentos de uma das ADIS e explicou para as crianças que fariam o cantinho após o descanso (turno vespertino). Entretanto, não permaneci na instituição no turno vespertino e não voltei ao CEMEI no dia seguinte, não obtendo resposta se o canto havia sido realizado ou não.

Pergunto-me: os cantos de faz de conta não deveriam ser práticas habituais inseridas na rotina das crianças? Não haveria outra forma de permitir a exploração dos brinquedos do canto do salão de beleza sem que, necessariamente, as crianças tivessem que pintar as unhas? A resistência das ADIS a esta prática estaria relacionada ao desconhecimento de sua importância para a constituição das crianças? Como inseri-las em um processo de discussão dos aspectos constitutivos da criança-sujeito, especialmente o brincar, como uma prática significativa, com o valor de inscrição e com a propriedade de ser estruturante?

Se “sujeito” refere-se à dimensão do ser humano que só existe na linguagem, tratar da constituição do sujeito remete à constituição da linguagem. Quando

---

<sup>18</sup> O discurso dos sujeitos desta pesquisa foi transcrito na íntegra, isento de revisões gramaticais.

se trata do sujeito infantil, o jogo talvez possa ser tomado como uma forma não-verbal de estruturação da linguagem que se constrói na relação com o outro. Por isso, encontramos em alguns jogos – e somente nestes considerados universais e constituintes do sujeito – os elementos básicos da estruturação da linguagem, ou seja, a descontinuidade, o par presença-ausência, a série, a oposição dos elementos, construídos a partir de uma perda, de uma ausência, e de sua simbolização. Num primeiro momento, este processo ocorre no registro do escópico. (SANTA ROZA, 1993)

Priorizar a organização dos cantos de faz de conta e permitir o livre acesso das crianças a estes espaços seria uma forma de valorização e escuta do brincar. Seria um meio da professora observar os enredos das crianças e como se relacionam consigo e com os outros.

Nos demais dias de observação, não me defrontei com os cantos de faz de conta em sala de aula, atestando que esta prática é pouco valorizada na rotina das crianças. Mas o fato é que se encontra escrito na minha caderneta de campo e no meu simbólico que a professora tenta organizar estes espaços, mesmo com os limites que me saltaram aos olhos.

## **2 - Brincar é perda de tempo**

Percebi, durante o tempo de observação, um movimento da professora de enfrentamento da resistência das ADIS ao brincar, muitas vezes, infrutífero, pois o trabalho da professora com as crianças depende decisivamente do apoio e parceria das ADIS.

Penso o quanto é difícil romper, dentro da escola, com a lógica capitalista do descartável, do lucro imediato, visto que o brincar livre integra um espaço de trabalho: a brincadeira livre passa a ser considerada como uma atividade não-produtiva, portanto, há pouco tempo e espaço para ela na rotina das crianças.

A prioridade da professora na ação com as crianças é dada às atividades xerografadas de escrita, às sequências didáticas, aos projetos de aprendizagem, que tentam inserir o lúdico nas propostas. O lúdico, do latim *ludus*, compreendido como elemento da cultura que tem função significante, encerra um determinado sentido, transcendendo as necessidades imediatas da vida, segundo Huizinga (1980). Entretanto, o brincar livre ocupa um lugar subalterno às demais propostas na rotina das crianças do CEMEI.

Segundo Santa Roza (1993), o brincar livre está associado à imaginação, faculdade capaz de transpor e modificar ideais livremente, de criar uma realidade fictícia, sem a qual, todavia, não se poderia viver.

As crianças podiam brincar livremente quando cumpriam com a obrigação das atividades impostas. Dirigiam-se a dois diferentes baús, onde estavam armazenados, respectivamente, objetos e brinquedos de meninas (bonecas, panelinhas, acessórios femininos...) e de meninos (carros, super-heróis...). Numa mesa interagem as meninas e, em outra, os meninos com os objetos a eles destinados, conforme a cultura de gênero perpetuada.

Em uma das mesas, a professora interagia com algumas poucas crianças, direcionando as atividades de escrita com suporte de papel, os meninos interagem com os brinquedos classificados como de meninos e, na última, as meninas brincavam com brinquedos classificados como de meninas. Estas mesas são monitoradas pelas ADIS, que não deixam as crianças de sexo oposto interagir nas brincadeiras e trocar de brinquedo. Há restrições de brinquedos, espaço, interação e mobilidade entre as crianças. Brincadeiras de luta são cerceadas e o contato físico entre elas impedido com a justificativa de que, desta forma, se preserva a sua integridade física e se evitam conflitos que podem incorrer em agressão física. A professora não impede tais comentários, não tece nenhuma consideração contrária ao que é dito pelas ADIS e, muitas vezes, endossa a fala delas:

- S1: Vá pra sua mesa!

- S2: Não brinque assim! Sente direito. Se você deixar sua mão assim, alguém pode pisar.

Vê-se, portanto, que ao colocar o brincar em um lugar subalterno às demais atividades da rotina, não priorizando esta prática, este é compreendido pela professora como perda de tempo, não obstante o seu discurso, que o prioriza.

### **3 - A criança transgride e busca o brincar livre**

Mesmo diante deste quadro empobrecido e tolhedor da liberdade das crianças de interagirem, imaginarem, criarem e revelarem conflitos de ordem pessoal através do brincar, uma parte delas vai de encontro à conformidade e transgride. Algumas delas, por exemplo, esperam uma distração dos adultos, um desvio no olhar e burlam as regras. Alguns meninos, por exemplo, pegam um brinquedo “proibido”, classificado como de menina, uma boneca, por exemplo, e advém um prazer ao perceberem que não foram notados pelos adultos. Mas logo são advertidos pelas ADIS, que percebem a transgressão por si mesmas ou são avisadas pelas próprias crianças. Os meninos, em comparação com as meninas, tentam e conseguem transgredir as regras impostas pelos adultos, com maior frequência e insistência; as meninas se conformam a elas, com maior facilidade.

**Em um dado momento, os meninos, vendo-se somente em minha companhia, sem a presença da professora e das ADIS, entreolharam-se com o desejo de brincar e, através da cumplicidade dos olhares, escolheram, entre os brinquedos ditos de “meninas”, bonecas e alguns acessórios. Brincaram por alguns instantes até que uma das ADIS retornou à sala e solicitou que as crianças guardassem os brinquedos porque iriam para o banho.**

Tantas regras impostas e limitações ao uso dos objetos/brinquedos restringem o desenvolvimento dos enredos, partindo-se do pressuposto de que

no brincar com frequência observa-se um divórcio entre o brinquedo e o uso que a criança faz dele. Sem dúvida, conforme comenta Henriot, a brincadeira em alguns casos é induzida pela forma ou pelo material do brinquedo, no entanto não se constitui aí uma predeterminação, pois a realidade efetiva do jogo se exprime pelo emprego do brinquedo, na maioria das vezes imprevisto e surpreendente. Com seu brinquedo a criança pode estabelecer inúmeras brincadeiras onde não estejam implicadas nem a estrutura do brinquedo, nem a maneira de empregá-lo. A criança é, portanto, capaz de utilizar quaisquer objetos para brincar, pois o essencial não tem relação com o objeto, que serve apenas como um mediador entre a realidade e a imaginação: o valor simbólico que configura, que representa, que sugere. (SANTA ROZA, 1993, p. 36-37)

Walter Benjamin (1987) afirma, num artigo sobre a história cultural do brinquedo, que o brincar é independente do instrumento. O instrumento (brinquedo/objeto) está a serviço do brincar, ou melhor, da criança que deve utilizá-lo de acordo com as suas necessidades, desejos, ou seja, ao seu bel-prazer.

**Infere-se, conseqüentemente, que o brinquedo está a serviço da criança ao brincar, ao criar os seus próprios enredos, e não o contrário. Este deveria estar à sua disposição. Pode-se inferir que são a imaginação e a fantasia estruturantes para a criança e não, inversamente, o brinquedo/objeto. Entretanto, mesmo que os brinquedos/objetos não estejam acessíveis para serem escolhidos, manuseados e explorados, as crianças não se conformam e transgridem as regras na tentativa de dar livre curso à sua imaginação.**

### **4 - Conflitos advindos no brincar**

Outro aspecto observado é que, devido às restrições de tempo, espaço e enredo das brincadeiras, a maioria das crianças apodera-se dos brinquedos e tem dificuldade de trocá-los e interagir com os colegas. Certa vez, quando lhes foram oferecidos os baús para brincar, as crianças brigaram para se apoderar dos brinquedos, consumindo parte do tempo destinado ao

brincar (o tempo em que esperavam para tomar banho) na disputa por eles. Eram, então, repreendidas pelas ADIS ou pela professora.

O conflito, compreendido como a oposição de uma pessoa em relação a outra, é inevitável em uma sala de aula onde crianças interagem entre si. Em muitas escolas, o conflito é indesejável, é visto como algo a ser evitado a qualquer custo. Entretanto, no conflito decorrente da disputa de brinquedos e objetos muito se pode apreender das crianças.

## **5 - Impedimentos no uso de objetos e materiais**

Dois meninos brincam de polícia e ladrão, quando um deles tenta pegar um graveto caído no chão da área externa para utilizar como arma no embate. Quando já estava com o graveto nas mãos, a professora aproxima-se da criança e lembra-lhe que não é possível brincar com este tipo de objeto, tomando-o da sua mão. A criança continua brincando com o outro colega, reproduzindo sons de sirene.

Esta atitude da professora corrobora com a sua fala, ao ser entrevistada, quando diz:

“O graveto é um problema pra mim porque às vezes eles querem fazer de espada, de chicote e eu tenho medo de perfurar o olho. Ontem mesmo, eu falei com a diretora para que o pessoal da limpeza fique atento para pegar e jogar fora porque é um perigo mesmo.” (S1 – Entrevista)

As meninas e também os meninos, quando encontram tampas, copos e garrafas plásticos (pois a área externa do CEMEI é delimitada por um gradeado, que o separa da rua), jogados pelos transeuntes neste espaço, são impedidos de brincar com eles, com a seguinte justificativa da professora:

“As meninas eu vejo que pegam muitas folhas. O pessoal, como é aberto aí fora, joga copo descartável. Aí eu digo: ‘Gente, está usado, não pega’. Eu vejo que elas estão querendo brincar de comidinha, querem botar. Mas lá fora não tem brinquedo pra isso. E se o que tem é sujo, eu não deixo pegar. A folha e a areia eu até deixo.” (S1 – Entrevista)

Coloco-me a pensar na escuta que é dada pela professora ao brincar a partir destas falas e fatos. É sabido que os materiais na brincadeira, sejam eles brinquedos ou objetos, exercem um papel importante para o desenrolar das interações e a trama lúdica, por isso, é interessante que o professor possa ajudar a conseguir materiais, sejam sucatas ou brinquedos que enriqueçam o brincar da criança e tente organizá-los por temas de interesse (fazendinha, médico, oficina, casinha etc.), a fim de que sejam explorados e utilizados por livre escolha das crianças. Quanto mais diverso for o material, também mais possibilidades oferece para o fruir da brincadeira e o aprofundamento dos papéis e interações entre os participantes, posto que o brincar se traduz por livres improvisações, cujo principal objetivo é o de representar um papel ou seja, conduzir-se “como se”.

Observei proibições impostas, não somente aos meninos, mas também às meninas, de desenvolverem seus enredos neste espaço interno, que seria profícuo à livre expressão da brincadeira. Quando a professora diz: “A folha e a areia eu até deixo”, referindo-se ao uso pelas meninas destes materiais para simularem situações cotidianas de cozinhar, como uma concessão, penso que há um movimento da professora, respaldado em um possível saber da importância do ato de brincar na vida das crianças, no incentivo desta prática, cerceada pelos demais adultos, que interagem com as crianças, a exemplo das ADIS, que apresentam uma maior aproximação com as crianças, sendo referencial para elas. As demandas de resolução de conflitos, de saciação de fome, sede e satisfação das necessidades fisiológicas são direcionadas às ADIS.

Na área externa, uma das brincadeiras configurava-se da seguinte forma: algumas crianças faziam pastel com a terra misturada com a areia. Quando uma das ADIS avistou o movimento das crianças de exploração das substâncias, interrompeu-as de continuarem, talvez com a intenção de evitar que se sujassem ou que surgisse um conflito e os materiais fossem atirados pelas crianças umas nas outras.

A fala da professora corrobora com o pressuposto:

“Eu preciso zelar pelo bem-estar das crianças e tudo é motivo de briga na área externa. A areia, a terra e os gravetos podem se tornar armas nas mãos das crianças. Por muito pouco, elas lançam a areia umas nas outras, então eu impeço que brinquem dessa forma.” (S1 – Entrevista)

Outras crianças brincam que montam a cavalo da seguinte forma: algumas dizem ser homens, arrancam a grama, colocam num espaço reservado e outras dizem ser cavalos e fingem comer a grama.

Uma das ADIS aproxima-se das crianças, ordena que parem de brincar, sem ao menos procurar saber do que estão brincando. As crianças mudam de brincadeira, temporariamente (passam a correr uma atrás da outra), e, quando a ADI se distancia, longe do seu olhar desaprovador e tolhedor, voltam a brincar do que anteriormente brincavam.

## **6 - A (não) escuta ao brincar**

A professora mantém-se afastada das crianças durante todos os momentos em que estive observando a interação das crianças na área externa. Quem age, nesse espaço, tolhendo, atendendo as crianças nas suas necessidades ou até mesmo intermediando conflitos, são as ADIS. A fala da maioria das crianças durante as entrevistas, quando perguntadas sobre o que fazia a professora nesse espaço, confirma o observado.

Nesse espaço, a professora conversa com as demais professoras, aproveita para lanchar e pouco intervém com as crianças, delegando esta função para as ADIS.

Uma das ações do professor, quando as crianças brincam, deveria ser a observação cuidadosa, um olhar interessado, uma escuta sensível que a aproximasse delas, do seu universo e singularidades. Uma escuta capaz de reverberar na constituição da criança, que tem no ato da brincadeira, na expressão do *fort-da*, sinalizado por Freud, sua primeira inserção no simbólico. “O momento em que a criança mergulhada na linguagem é por ela tomada, instaurada na condição humana, é representado, na teoria psicanalítica, por um momento de jogo” (SANTA ROZA, 1993, p. 52).

Em 1953, Lacan compreende esse jogo como o momento de transcendência, quando a criança introduz num plano simbólico a presença e a ausência. Diz ele:

São esses jogos de ocultação que Freud, numa intuição genial, colocou à nossa disposição, para que neles nós reconhecêssemos que o momento onde o desejo se humaniza é aquele em que a criança nasce para a linguagem. (...) Porque sua ação destrói o objeto que ela faz aparecer e desaparecer na provocação antecipadora de sua presença (...) para que ela se torne seu próprio objeto. (LACAN, 1953, p. 318-319)

Vinculado à constituição do sujeito, o jogo torna-se o protótipo de uma atividade simbólica: o carretel e seus movimentos são símbolos, bem como as palavras que acompanham os gestos. Sem dúvida, o valor interpretativo do jogo em questão reside na articulação da ação com os vocábulos que a acompanham. A emissão do par *fort-da* permite a Freud compreender a gestualidade da criança.

Aqui, a ação coincide com o surgimento da verbalização: a articulação da imagem de desaparecimento e reaparecimento do objeto com as palavras permite uma formulação de sentido. Todavia, teriam as palavras *fort* e *da* provocado a mesma interpretação, caso não estivessem acompanhadas das imagens do jogo? Teriam sido pronunciadas, caso a criança não dispusesse da possibilidade dessa brincadeira com o carretel, que concretizou ao seu olhar a dialética da presença e da ausência?

Conforme vimos anteriormente, Lacan destaca a função dos jogos de ocultação enquanto antecipadora da ausência e presença; segundo o autor, a brincadeira com o objeto implica

inicialmente o simples fato da presença e da ausência, transforma o objeto num objeto de função simbólica, que já é um signo.

Parece-me oportuno registrar que a escuta ao brincar que, em si mesmo, é um dizer, ora constituído de falas acompanhadas de gestos e ações, ora constituído somente de gestos e ações, o que pressupõe deixar a criança dar livre curso ao seu brincar, sem maiores impedimentos e restrições, encerra pelo professor a possibilidade que tem de se aproximar da criança, da sua subjetividade e permite que, como pensa Winnicott (1988), o brincar produza efeitos terapêuticos, mesmo sem interpretações.

Para tanto, é fundante comprometer-se e disponibilizar tempos e espaços privilegiados para o brincar. A ação fundamental a ser empreendida é a de resgatar o espaço da brincadeira na vida das crianças.

Essa é a genuína forma de escuta ao brincar pelo professor da Educação Infantil.

Portanto, ter observado os sujeitos da pesquisa me faz pensar o quanto o instrumento – observação – mostrou-se relevante para este estudo, considerando que o observar é como se tivesse de posse de uma lupa para ver melhor o que está visível, a olho nu, e possivelmente invisível nas tonalidades das falas, expressões do corpo, movimentos de sim e de não, presentificados no escópico e na minha subjetividade.

### **3.2. Entrevistas e desenhos: falas e traços que revelam o brincar na perspectiva do adulto e das crianças**

Os sujeitos entrevistados neste estudo, com a intenção de construir uma interação em que houvesse uma atmosfera de influência recíproca, entre quem pergunta e quem responde, quem fala e quem escuta, com vistas a possibilitar o aprofundamento dos pontos levantados nas observações, permitindo, assim, esclarecimentos e aprofundamentos na busca da eficácia das informações pertinentes e desejadas, foi em número de 23; sendo que destes, 22 são crianças (alunos), 9 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, e 1 é adulto (professora). Houve uma tentativa de entrevistar as ADIS, entretanto, malograda, pelo fato de resistirem em participar do estudo, especificamente, da entrevista.

Nesta pesquisa, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes, doravante serão mencionados como S1 (Sujeito 1), a professora e SC1 (Sujeito Criança 1), SC2 (Sujeito Criança 2)..., as crianças.

Conforme dito anteriormente, a professora do Grupo 5 (S1) aceitou participar do estudo e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo consta no Apêndice A. A autorização para a participação das crianças foi concedida por seus pais e/ou responsáveis que, espontaneamente, assinaram-na através de carta a eles destinada, em cujo conteúdo explícito os objetivos do presente estudo, conforme modelo que consta no Apêndice B.

Foram elaborados dois roteiros distintos, um destinado à entrevista com a professora (Apêndice C), e outro referente à entrevista com as crianças (Apêndice D). Estes roteiros nortearam as entrevistas, permitindo que outras perguntas e comentários fossem elaborados a partir da fala dos entrevistados. A fala e a escuta recíprocas entre entrevistador e entrevistado constituíram vias para que a entrevista se transformasse numa cadeia discursiva com que o objeto de pesquisa ia sendo, paulatinamente, revelado.

### 3.2.1. A professora fala sobre sua prática e o brincar ora aparece, ora desaparece

A professora, não obstante ter aceitado participar como sujeito desta pesquisa, resistiu em diversas circunstâncias, obstaculizando, por exemplo, a efetivação da entrevista, que foi agendada por duas vezes consecutivas e desmarcada de última hora, somente acontecendo na terceira e última oportunidade, ocasião em que a entrevista foi agendada diretamente com a professora, assim como da segunda vez. Os argumentos utilizados pela professora foram o de que não tinha sido avisada pela diretora (1º agendamento) e que tinha que cumprir com algumas exigências da Secretaria de Educação, no tocante à elaboração dos planos de curso, não podendo dispor do tempo para conceder a entrevista (2º agendamento). Entretanto, analisei esta recusa da professora como um ato de resistência de se mostrar ao outro com receio de ser analisada.

A professora entrevistada é formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, há nove anos. Próxima da formatura, participou do concurso público para provimento do cargo de Professor Municipal de Salvador, sendo convocada e nomeada no ano seguinte para a posse do cargo. Atua, portanto, há nove anos como professora concursada de Educação Infantil, sendo que, deste total, há quatro anos exerce a profissão no CEMEI, lócus deste estudo. Atualmente, cursa pós-graduação em Educação Infantil (Lato Sensu) na Universidade Federal da Bahia. É uma professora, pelo próprio discurso, formação e referência, dada pela diretora do CEMEI, preocupada com o seu processo de formação, apaixonada pela profissão e faz tentativas de articulação entre a teoria e a prática. Dentre as profissionais que atuam no CEMEI, é uma das referências.

Durante a entrevista, quando foi solicitada para que falasse da forma como se relaciona com as crianças que estão sob os seus cuidados na escola, evidenciou ser sua relação prazerosa com as crianças e com a profissão que exerce:

“Olha, a Educação Infantil é a menina dos meus olhos. Então, eu amo criança e amo literatura infantil. Apoio elas com muito amor, com muito carinho e procuro dar o melhor de mim porque elas são muito carentes. Carentes de tudo. Eu brinco que às vezes nós somos mãe, professora, psicóloga, enfermeira, porque elas vêm machucadas e a mãe é incapaz de fazer um curativo. Aí eu pergunto: ‘Sua mãe viu essa feridinha?’; ‘Viu, mas não falou nada não.’ Aí eu pego mertiolate e band aid. Adoram usar. Aí ficam: ‘Pró, olha aqui’ (o machucado). Aí eu trago.” (Entrevista S1)

Evidencia-se pela sua fala que o exercício da docência, que exige alguns pré-requisitos, tais como: rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, estética e ética, reflexão crítica sobre a prática, comprometimento, flexibilidade, autoridade, tomada de decisões, disponibilidade para o diálogo, escuta, dentre outros, jamais pode ser assumido como missão no sentido religioso do termo. Em paralelo a tais exigências da profissão docente, as dificuldades enfrentadas pelos professores, a exemplo das insatisfatórias e insuficientes condições de trabalho, os conduz, muitas vezes, a exemplo do S1, a tentar suprir as deficiências materiais das instituições onde trabalham, como se este fosse o seu dever, não obstante todas as exigências da profissão. É preciso, portanto, distinguir, profissionalismo de vocação e entender que urge que o professor, cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que interage com seus alunos.

Lutar por este zelo devido ao espaço pedagógico não seria reivindicar pela disponibilização dos materiais necessários ao trabalho com a criança, ao invés de tentar supri-los pessoalmente? Agindo de forma a disponibilizar do seu próprio bolso os materiais necessários ao cuidar, brincar e educar da criança, o S1 não contribui para que a carência de materiais na instituição se mantenha?

Além destas questões, no exercício da profissão docente, é preciso que o professor mantenha o necessário distanciamento das crianças, no sentido de preservar a ética e autoridade profissionais, com o propósito de desempenhar o seu papel, o que não o exime da responsabilidade de aproximar-se da criança, de comprometer-se com o seu processo de construção do conhecimento e de construção da subjetividade.

A análise e mapeamento do falado, figurativamente desenhado, e simbolicamente explicitado durante a entrevista com a professora, foi o ponto de partida para a identificação do discurso, manifesto e latente, presente nas mensagens esboçadas nas linhas e entrelinhas de sua fala que subsidiaram a categorização dos dados a saber:

### **1 - O discurso acerca do brincar vai de encontro à prática**

Quando questionada sobre o que considera importante para que a criança se estruture nos seus primeiros anos de vida, o S1 responde:

“O brincar é importante e se a gente parte do princípio que através da brincadeira eles (os alunos) constroem conhecimento, o brincar é uma ciência, então o brincar é muito importante. A gente não pode perder de vista o brincar. O brincar é o mais importante porque através do brincar resolvem tanta coisa, adquirem conhecimento, resolvem conflitos.” (S1 – Entrevista)

Entretanto, quando é solicitada, no decorrer da entrevista, para que exponha detalhadamente como organiza a rotina das crianças na escola, conforme pode-se comprovar com a leitura do discurso da professora, percebe-se uma contradição, pois o brincar é raramente citado como parte constitutiva da rotina.

“O dia começa assim: sete e meia abrem os portões. Eu ainda não cheguei porque meu horário é oito horas. As auxiliares recebem, eles (os alunos) trocam a roupa, botam a mochila no banheiro, voltam para a sala, **ficam com algum brinquedo** ou livro e ficam esperando os demais chegarem e eu também. Chegando todo mundo, vamos para o refeitório. Aí eles tomam café. Depois vai no banheiro, lava as mãos, faz xixi e vai para a sala e fazemos a roda: vemos o calendário, a chamada, a gente faz toda dia. [...] O calendário é importante porque aí a gente vai trabalhar um pouco da Matemática. Aí depois faço a chamada. A chamada eu faço cada dia de um jeito diferente, às vezes, uso a ficha, às vezes, não. [...] Aí tem a música do bom dia, dos dias da semana. E nessa primeira roda eu trabalho alguma coisa da sequência didática ou do projeto. Esse ano eu escolhi o Projeto ‘Contos de bruxa’ e a sequência didática vai ser ‘Bons hábitos’. Focando bem essa questão dos hábitos. Para preservar a boa saúde, porque eles estão chegando com as unhas muito sujas, pretas dentro, grandes, às vezes a gente percebe que a criança não tomou banho para vir pra a escola, aí a gente vai fazer esse trabalho para plantar essa semente e ver se colhe adiante uma coisa boa, porque eu acho que colhe. [...] Então, agora eu estou sem a rotina, mas são dois dias para o projeto de bruxas, tem a sequência didática de bons hábitos, tem os blocos de conteúdos de Matemática, tem Artes Visuais, que eu estou querendo trabalhar com Miró, e tem o projeto que hoje em dia não é mais projeto, o Kids Marks, que é um projeto que há quatro anos atrás a IBM cedeu, não sei se você conhece, tem uma carcaça assim de plástico que é colorida, é assim um computador colorido que vem com um sofazinho que cabe duas crianças e tem jogos educativos. [...] Aí, depois da roda, eu faço, às vezes, alguma atividade, às vezes, xerocada ou não, coletiva, e aí, quando acaba, vai pro parque, de 10:20 até 11:00. Depois eles (alunos) entram, tomam banho e depois vão almoçar. Depois do almoço, tiram um soninho de uma hora mais ou menos e acordam. Dia de terça, eles acordam e vão pra aula de dança, depois vêm pra sala, aí é que eu vou fazer artes plásticas e a lista, depois é a ceia e a partir de quatro horas tem pai que já vem buscar.” (S1 – Entrevista. Grifo meu.)

Pelo exposto, o S1 desenvolve uma rotina interessante, embora pouca referência faça ao brincar, à exceção de quando cita que as crianças brincam enquanto esperam a chegada dos demais colegas e da professora, o que denota uma contradição entre o discurso que prioriza esta

ação, qualificando-a como importante para a estruturação da criança nos seus primeiros anos de vida e o relato da rotina vivenciada pelas crianças no Grupo 5.

No seu primeiro depoimento, citar somente o brincar como estruturante para as crianças nos seus primeiros anos de vida, deixando de considerar a importância do educar e do cuidar (ações que abarcam o pedagógico e a satisfação das necessidades afetivas e orgânicas das crianças, respectivamente), é um dado singular que me faz pensar que o discurso teórico da professora tende a buscar satisfazer o que, para ela, o pesquisador espera escutar, posto ter conhecimento do objeto da pesquisa. Entretanto, as lacunas, hiências, interstícios e contradições se presentificam no próprio discurso da professora, como, também, evidenciam-se no confronto com os aspectos da prática observada e na fala e desenhos das crianças.

## **2 - O brincar é concebido como ciência e as brincadeiras são classificadas**

Observem como o S1 conceitua o brincar:

“Se a gente parte do princípio que no brincar ela (a criança) constrói conhecimento, o brincar é uma ciência. Eu conceituaria assim.” (S1 – Entrevista)

Analisando as falas do S1 que conceituam o brincar, podemos inferir que o conceito de brincar explicitado está assentado em bases cognitivistas, ou seja, ele se configuraria como um meio para a construção de conhecimentos, a partir do cumprimento de procedimentos apriorísticos, devidamente planejados. O brincar, conseqüentemente, estaria a serviço da construção de conhecimentos, o que converge com a fala posterior do S1, que explicita que as brincadeiras na escola devem ter um propósito didático, portanto, devem ser planejadas e organizadas na forma de projetos de aprendizagem e sequências didáticas.

O S1 assim classifica os diferentes tipos de brincadeira:

“E existem vários tipos de brincadeira. Brincadeiras espontâneas, as brincadeiras dirigidas por nós, quando fazemos as intervenções. As brincadeiras de antigamente, com resgate cultural, do vovô, da vovó. Ontem mesmo, eu estava dizendo para as meninas ‘Pró, ninguém quer brincar comigo’. Aí eu falei: ‘Chame pra brincar de roda, brinque de outra coisa diferente’. Elas não sabem brincar de roda; três, três passará... Não sabem o que é e dizem: Hã? O quê? Existem vários tipos de brincadeira.” (S1 – Entrevista)

Segundo depoimento do S1, é papel do professor de Educação Infantil resgatar e ensinar às crianças as brincadeiras folclóricas, aquelas passadas de geração a geração, antigamente, aprendidas na rua, no contato entre as crianças, presentes na infância e lembrança dos que, hoje, são adultos. Ainda de acordo com a fala do S1, no ano anterior, 2010, estas brincadeiras foram ensinadas para as crianças através de um projeto de aprendizagem que favoreceu na escola o resgate da cultura lúdica infantil.

Quanto às brincadeiras de faz de conta, o S1 faz a seguinte abordagem:

“Lá na sala, de vez em quando, eu faço uns cantinhos. Não ficam permanentes porque senão eles (os alunos) acabam. Então eu tiro. Ah! Hoje eu vou preparar um cantinho de salão de beleza, eu tenho um cantinho que tem umas ferramentas: serrote, martelo, alicate, parafuso de plástico para criança mesmo; e aí eu boto e eles (os alunos) brincam, tem o da cozinha com panelinhas. Agora a gente não tem muitos materiais. Alguma coisa a gente recebe da Prefeitura, mas a maioria fui eu quem trouxe. Eu sonho com brinquedos mais sofisticados. Mas, mesmo assim, eles (os alunos) brincam nesses cantinhos de faz de conta. Às vezes, brincam a partir de alguma história que eu contei, eles falam: ‘Eu sou o personagem e você é o outro’, aí eles brincam e fico mais na observação. Como é que está acontecendo, a interação.” (S1 -- Entrevista)

Os cantos de faz de conta, de acordo com a concepção da professora, têm também uma finalidade didática que se respalda nos estudos de Vygotsky (1998) sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, através dos quais enfatiza a brincadeira de faz de conta,

que, pela riqueza de situações que são criadas e reinventadas, é considerada por ele um “laboratório” da infância.

De acordo com Vygotsky:

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. (1998, p. 134-135)

Nesta perspectiva, o S1 parece compreender o brincar como uma das principais linguagens da infância e, como tal, indispensável para o desenvolvimento humano, tendo em vista que, para a criança que brinca, o brincar é carregado de significados e significantes que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão adultocêntrica, que tende a querer explicar as situações e acontecimentos do cotidiano de acordo com a lógica adulta.

Não obstante a importância de compreender a brincadeira como indispensável para o desenvolvimento humano, mister se faz refleti-la como meio constitutivo do sujeito. Na brincadeira, a criança sente-se livre para expressar seus sentimentos e analisar os fatos do cotidiano sob sua ótica infantil. E é por isso que o brincar transforma, pois, mesmo contendo regras implícitas, como nos apontam os estudos vygotskyanos, ao fazer de conta, a transgressão da ordem em que as coisas naturalmente acontecem torna-se possível, ou seja, é possível sair de uma condição quase passiva para um lugar e uma posição ativa.

Dessa forma, a escuta do professor para as brincadeiras no espaço das creches e pré-escolas deveria ser mais sensível e de uma maior amplitude, para buscar uma apropriação sobre a interpretação que as crianças fazem dos ambientes onde vivem, suas impressões das relações que estabelecem com adultos e outras crianças, através dos elementos que são trazidos para suas brincadeiras no modo de falar, pensar, agir e sentir diante de fatos do cotidiano, os quais ressignificam através do brincar. Mesmo investindo nesta análise do brincar, extrapolando as abordagens desenvolvimentalistas e cognitivistas, é preciso que o adulto se aproxime da ideia que há muito no brincar das crianças que os adultos não conseguem apreender (WINNICOTT, 1975). A proposta que faço de escuta do brincar pelo professor, entretanto, não deve se confundir com a ideia de compreender para controlar, mas, antes sim, convergir com a possibilidade de encontrar indícios, sinais, nuances da constituição da criança-sujeito, que a caracterizam como singular, ser único, diferenciado. Disponibilizar espaços e tempos, portanto, para que a criança brinque, sem maiores restrições de temas e materiais, sozinha e/ou com outros parceiros de idades próximas, é uma forma de escuta. Winnicott (1975) afirma que as crianças que brincam juntas têm uma capacidade infinita para inventar detalhes de brincadeiras e também são capazes de continuar brincando por longos períodos sem se cansarem. Na escola, portanto, as possibilidades de interação entre as crianças no brincar se ampliam e devem ser incentivadas.

Devido ao seu processo de evolução, que é gradativo, a brincadeira da criança pequena é estruturada a partir do que ela é capaz de fazer, e, segundo Brougère (1998), evolui mais nos seis primeiros anos de vida, período em que uma boa parte das crianças está frequentando instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas). O fato dessas crianças passarem a maior parte do dia, quando não o turno integral, nas referidas instituições, o brincar nestes espaços precisa ser escutado de modo que o olhar do professor para esta ação impregnada de sentidos tenha um caráter de observação, escuta e pesquisa, que lhe possibilite um maior entendimento do que se passa com a criança no seu processo de subjetivação.

A última fala da professora revela uma preocupação com a pouca oferta de brinquedos para a exploração das crianças.

Indubitavelmente, a disponibilização de objetos e brinquedos que estejam a serviço da criança na sua ação durante o brincar fomenta seus enredos, suas explorações, entretanto, é importante assinalar que os brinquedos que “brincam sozinhos” (a exemplo das bonecas que falam, comem, arrotam, urinam etc.) podem ter vida curta para as crianças e limitar suas possibilidades de extrapolação e criação. Frente a esses brinquedos, na maioria das vezes, a criança desempenha o papel de expectador e não de ator, pois estes tendem a limitar, quiçá, a cercear, a curiosidade e a imaginação.

Esses brinquedos prontos, acabados, perdem grande parte de suas qualidades lúdicas, impossibilitando a criança de tentar novas alternativas, fazer algo inusitado e diferente com e através deles. Embora despertem o interesse, este é passageiro; enquanto que brinquedos que suscitam e permitem maior exploração e transformação são muito apreciados por elas, porque lhes permitem assumir uma condição ativa no brincar.

Segundo Jerusalinsky (2007), o brinquedo, assim como o brincar, é universal. Ele diz que o brinquedo ocupa para a criança o lugar do objeto “a”. Relembra a característica que Freud ressaltou no intercâmbio com as crianças,

[...] de quantos soem ser os objetos necessários para sustentar esta relação. É que a criança precisa de algo concreto que lhe dê suporte ao significante que, pelo caráter limitante de seu real, não alcança se sustentar por si mesmo. Aqui há, claramente, uma questão de desenvolvimento [...] da rede significante. O próprio brinquedo é um representante de ‘a’: objeto que não é o que é, que só pode ser enquanto sombra de um objeto ausente” (p. 48).

Neste sentido, é necessário oferecer objetos e brinquedos para as crianças, entretanto, não é imprescindível que sejam sofisticados. O imprescindível é que a elas estes sejam disponibilizados em situações de livre exploração.

### 3 - Tempos e espaços destinados ao brincar

São denunciadores dos tempos e espaços destinados ao brincar no CEMEI as seguintes falas da professora:

“Lá na sala, **de vez em quando**, eu faço uns cantinhos (cantos de faz de conta, a exemplo do salão de beleza, da casinha, do restaurante, do consultório médico, da oficina etc.). Não ficam permanentes porque senão eles (os alunos) acabam. Então, eu tiro.” (S1 – Entrevista. Grifo meu.)

“Ah! Hoje eu vou preparar um salão de beleza!” (S1 – Entrevista)

“No parque eles brincam.” (S1 – Entrevista)

“[...] voltam para a sala, ficam (os alunos) com algum brinquedo ou livro e ficam esperando os demais chegarem e eu também.” (S1 – Entrevista)

“Na quinta-feira é que depois do lanche tem a brinquedoteca.” (S1 – Entrevista)

São três os espaços no CEMEI em que, segundo a fala da professora, as crianças brincam: a sala de aula, onde ela destaca a proposta nomeada de cantos de faz de conta, que acontece “de vez em quando”, ou seja, esporadicamente; a brinquedoteca, frequentada pelas crianças uma vez por semana, às quintas-feiras, no turno vespertino; e a área externa (parque), frequentada pelas crianças diariamente, aproximadamente durante 50 minutos, exceto em dias de chuva.

Ela não detalha como o brincar acontece nestes espaços, quanto tempo consome, entretanto, a observação elucidou aspectos importantes, necessários de serem retomados, que endossam as falas acima destacadas:

O brincar na sala de aula, onde há disponibilidade maior de objetos e brinquedos, proibidos de serem levados para o parque, acontece como atividade sugerida, posta, portanto, em segundo plano, quando as crianças finalizam a atividade principal e estão à espera do término das demais crianças para a realização de uma próxima atividade, que todas devem realizar ao mesmo tempo e conjuntamente (a exemplo do uso do refeitório para fazer o desjejum, para

almoçar etc.). O brincar, na sala, portanto, ocupa um lugar subalterno, de ocupação da carga horária, quando nada mais importante para as crianças, na visão dos adultos, há para se fazer.

Até mesmo a organização dos cantos de faz de conta e a periodicidade em que os mesmos ocorrem ficam comprometidas devido à priorização de outras práticas concebidas como mais importantes (vide relato descritivo da professora, transcrito na categoria 1 – O discurso acerca do brincar vai de encontro à prática). Ademais, outro aspecto a ser destacado é o fato dos cantos de faz de conta não ficarem organizados e expostos permanentemente na sala de aula, para que sejam explorados quando assim a criança o desejar, ou então, quando houver disponibilidade de tempo. O S1 utiliza como argumento para que isto não ocorra que as crianças destroem os objetos e brinquedos. Saber entender o significado dos brinquedos que são quebrados (desconsiderando aqui os que se quebram por razões relativas à qualidade do produto) é importante se o professor tiver uma escuta para este ato. A quebra do brinquedo pode ser motivada por uma série de atos significativos e, muitas vezes, pouco passíveis de entendimento por parte da criança: conhecer o seu poder sobre a realidade, saciar uma curiosidade exploratória, exprimir e/ou canalizar sua agressividade, encontrar sua propriedade e desfazer-se dela etc. É importante ter clareza que os brinquedos não são nunca mais importantes do que podem possibilitar às crianças. Talvez, com esta atitude de priorização do brincar da criança sobre o brinquedo, e permitindo que a criança fale sobre os seus atos, ela possa, sem maiores garantias, evoluir para uma atitude mais refletida da próxima vez, ao interagir com o brinquedo.

#### **4 - A professora no ato de brincar**

De acordo com a fala do S1, no decorrer da entrevista, optei por categorizar os dados a partir da construção de quatro subcategorias a saber:

##### **4.1 – A professora age como observadora das crianças**

São falas que revelam a atuação da professora como observadora do brincar das crianças: “Eu fico mais na observação. Como é que está acontecendo a interação.” (S1 – Entrevista. Esta fala refere-se à ação da professora durante o faz de conta nos cantos em sala de aula.)

“Na brinquedoteca tem uma pessoa responsável e as ADIS vão, eu vou, mas não brinco, eu observo. Procuro não me intrometer muito não, porque tem “Fulana”, ela é uma pessoa que tem baixa autoestima e precisa se impor e se eu chegar e ficar ela vai se encolher mais ainda.” (S1 – Entrevista. Esta fala se refere à ação da professora durante o uso pelas crianças da Brinquedoteca.)

“Eu gosto mais é de observar. Às vezes, muito raramente, eu entro (na brincadeira).” (S1 – Entrevista. Fala que responde à pergunta: “No parque, você atua na brincadeira de que forma?”)

Observar é fundamental para que haja escuta, sobretudo, se as crianças investem seu tempo, energia e desejo no brincar de que se é adulto. No relato da professora, explicita-se a importância que é dada à observação das crianças ao brincarem.

##### **4.2 – A professora age brincando com as crianças**

Poucos são os momentos de interação em que a professora se vê brincando com as crianças. Segundo fala da professora, isto acontece nos projetos de aprendizagem e nas sequências didáticas, cujo objetivo é resgatar as brincadeiras folclóricas que compõem a cultura lúdica infantil:

“Eu acho que é um dos papéis do professor de Educação Infantil fazer esse resgate”.

De fato, de acordo com a fala de algumas crianças, o S1 age, em alguns momentos, sobretudo, no parque, quando, ocasionalmente, participa de alguma brincadeira, e na sala de

aula, quando ensina ou lê as regras de determinada brincadeira folclórica, participando e contribuindo com o resgate deste tipo de brincadeira.

#### 4.3 – A professora organiza os espaços e disponibiliza objetos e brinquedos

Somente foi possível identificar pela fala da professora uma ocasião em que ela organiza o espaço e os materiais (objetos e brinquedos) para que o brincar aconteça:

“Lá na sala, de vez em quando, eu faço uns cantinhos. Não ficam permanentes porque senão eles (alunos) acabam. Então, eu tiro. Ah! Hoje eu vou preparar um cantinho de salão de beleza, eu tenho um cantinho que tem umas ferramentas: serrote, martelo, alicate, parafuso de plástico para criança mesmo; e aí eu boto e eles brincam, tem o da cozinha com panelinhas. Agora a gente não tem muitos materiais. Alguma coisa a gente recebe da Prefeitura, mas a maioria fui eu quem trouxe, e aí eles brincam nesses cantinhos de faz de conta...” (S1 – Entrevista.)

O brincar de fazer de conta deveria estar presente como espaço organizado e disponibilizado às crianças pela professora, com maior frequência e constância, sobretudo se ela busca e tem acesso ao conhecimento de que esta prática é fundante para a criança no seu processo de constituição.

#### 4.4 – A escuta cortada da professora

No decorrer da entrevista, as seguintes falas denunciam se a escuta ao brincar das crianças se presentifica na relação que o professor estabelece no cotidiano do CEMEI:

“O graveto é um problema pra mim porque, às vezes, eles (os meninos) querem fazer de espada, de chicote e eu tenho medo de perfurar o olho. Ontem mesmo, eu falei com a diretora para que o pessoal da limpeza fique atento para pegar e jogar fora porque é um perigo mesmo. Brincam de espada, fazendo de conta que é a espada. As meninas, eu vejo que pegam muitas folhas, o pessoal, como é aberto aí fora, jogam copo descartável. Aí eu digo (para as crianças): ‘Gente está usado, não pega’. Eu vejo que elas (as crianças) estão querendo brincar de comidinha, querem botar. Mas lá fora não tem brinquedo pra isso. E se o que tem é sujo, eu não deixo pegar. **A folha e a areia eu até deixo.**” (S1 – Entrevista. Grifo meu).

Esta fala me faz pensar que o S1 possui um conhecimento teórico acerca da importância do brincar de fazer de conta, entretanto, obstaculariza a livre expressão das crianças, criando impedimentos para a manipulação e a exploração de materiais e objetos que fomentam a sua ação. Ao finalizar sua fala com a sentença: “A folha e a areia eu até deixo” corrobora com a impressão que causa de valorizar a brincadeira no discurso teórico, apresentando dificuldade para viabilizá-la no cotidiano das crianças.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito à não disponibilização dos materiais/brinquedos neste espaço. Questiono-me: por que não envolver a comunidade escolar na arrecadação de sucatas que poderiam servir de objetos concretos para a livre exploração das crianças, a exemplo de garrafas e tampas plásticas, embalagens e recipientes vazios, teclados de computador, máquinas de calcular, acessórios etc.? Tais objetos poderiam ser ofertados às crianças no parque e poderiam ser repostos sempre que necessário com novas campanhas de arrecadação.

“Os meninos brincam de bola. Eu percebo que eles ficam correndo um atrás do outro, parece um pega-pega mais do que qualquer outra coisa. Acho que eles ficam muito na sala e quando se vêem lá, querem correr. E, assim, eu explico que na sala a gente não pode estar correndo porque eu já tive uma experiência até forte de uma menina que bateu a testa, tropeçou, abriu e teve dez pontos. Então eu digo: ‘Gente, na sala não vamos correr. Deixa pra correr lá fora’. Porque se cair, cai no mato, na grama.” (S1 – Entrevista).

Essa fala expressa que talvez o afã das crianças por correr seja explicado pela falta de opção de investir sua energia em outras brincadeiras. Quando transgridem, explorando gravetos,

objetos descartáveis encontrados pelo espaço, grama, folhas, areia e terra, são impedidas de continuar a brincadeira, conforme foi constatado durante o período de observação e conforme fala do S1 e de algumas crianças.

“A gente não procura priorizar muito nenhum (brincar, cuidar e educar). Claro que a gente foca o pedagógico, o educar na sala de aula. Mas a gente procura fazer tudo bem.” (S1 – Entrevista. Resposta da professora à pergunta: As dimensões abordadas na Educação Infantil são o cuidar, o educar e o brincar. Você prioriza alguma dessas dimensões em sala de aula?)

O dizer do S1 denuncia que o foco da sua ação, especificamente na sala de aula, espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo, encontra-se no desenvolvimento da aprendizagem, o que é ratificado, inclusive, quando descreve a sua rotina.

“Na maioria das vezes, o que eu percebo (durante as brincadeiras de faz de conta) é que eles (os meninos) trazem muita coisa do que vivem em casa, o pai batendo na mãe, violência, a polícia falando da polícia, do meio que eles vivem, eles trazem.” (S1 – Entrevista. Resposta referente ao que a professora presencia quando observa as crianças brincarem de faz de conta).

“A violência está bem presente, eu acho que é mais a violência.” (S1 – Entrevista. Resposta à seguinte indagação: Nessas brincadeiras de faz de conta, o que você vê que é recorrente?).

“Elas brincam, mas os meninos ficam mais na violência mesmo. As meninas brincam de mãe e filho. Ah, eu sou a mãe, e você é a filha. As bonecas são as filhas. E os meninos é mais essa brincadeira de polícia e ladrão. Eu acho que isso acontece porque tem essa cultura machista na sociedade, por eles serem meninos, eles devem ficar na rua mais expostos. Elas talvez fiquem mais em casa, eu acho.” (S1 – Entrevista. Resposta do S1 ao questionamento: Você observa as meninas brincando de boneca?).

As falas descritas acima dizem da escuta do professor aos conteúdos dos enredos que se presentificam no brincar de faz de conta das crianças. Revela entendimento que, no brincar, as crianças acionam e mobilizam aspectos da realidade, da cultura em que estão inseridas, vivenciados no seu cotidiano, que causam medo, angustiam, incomodam, assustam, na tentativa de reelaborá-los ativamente.

“É, tem muita questão familiar.” (S1 – Entrevista. Comentário do S1 acerca do que nota ao observar as crianças brincando de faz de conta).

Esta fala é uma constatação que, entretanto, mostra-se generalista. Uma escuta mais acurada ao brincar das crianças permitiria ao professor detalhar o que percebe ao observar as crianças brincando, cada uma singularmente. Pergunto-me: esta escuta acontece de fato? O professor se predispõe a escutar o brincar, além de ouvir? O professor experimenta o olhar, além do ver?

Quando pergunto-lhe sobre o que pensa acerca do professor que incentiva o brincar de fazer de conta, obtenho a seguinte resposta:

“O brincar está na natureza da criança, mas eu acho que se o professor incentiva, se insere e promove a brincadeira, elas ficam mais disponíveis, mais abertas, aprendem com mais facilidade, coisas fluem, novas ideias, os projetos rendem mais do que aquele professor que não dá tanta atenção.” (S1 – Entrevista).

Finalizo a entrevista, indagando-lhe:

E (Entrevistadora) – Você acredita que essas crianças são mais criativas?

S1 (Sujeito 1) – Eu acho que sim, elas produzem mais.

As falas acima transcritas mostram, mais uma vez, as concepções desenvolvimentalista e cognitivista que embasam a visão do S1 acerca do brincar. O brincar estaria associado à aprendizagem, à construção do conhecimento tão somente. O que dizer, então, do brincar de fazer de conta que se é adulto? Como valorizar esta forma tão peculiar de expressão das angústias das crianças e tentativa de aproximação do mundo adulto? São questões para serem problematizadas e discutidas com os professores e auxiliares do desenvolvimento infantil, se

pretendemos instaurar uma prática nos CEMEIS que oportunize às crianças a livre expressão no brincar, visto que este ato impregnado de sentidos, ao mesmo tempo tão particular do universo infantil, o que faz Winnicott (1975) afirmar que “o brincar é o natural”, é também aprendido na inserção da criança na cultura, assim como a linguagem o é.

### **3.2.2. A criança fala através dos seus desenhos**

No caso específico das crianças, as entrevistas iniciavam-se a partir de uma saudação minha e acolhimento inicial, para que se sentissem à vontade, de forma a nos aproximar ainda mais, posto que elas já me conheciam dos momentos em que estive como observadora, e foram permeadas pela produção de desenhos, a partir da minha solicitação para que desenhassem o que mais gostavam de fazer na escola.

A escolha do desenho como recurso mediador no processo de interlocução com crianças já tem sido utilizado com êxito por outros autores (GRUBITS, 2003; LEITE, 2004; SILVA, 2004; SOUZA, 2003) e, além disso, está em consonância com os estudos de Gobbi (2005, p.71), quando diz que: “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. O desenho aqui aplicado não tem a pretensão da análise projetiva e interpretativa, mas de escutar a expressão das crianças.

Elas desenhavam e comentavam sobre o que desenhavam; algumas falavam durante a produção do desenho, outras falavam após a produção do desenho. A depender da disponibilidade de fala de cada uma delas, lançava as perguntas previstas no roteiro da entrevista, durante ou após a produção dos desenhos. Algumas solicitavam desenhar em mais de uma folha, outras limitavam-se a desenhar em apenas uma. Procurei não limitar a quantidade de desenhos posto que estes, muitas vezes, favoreceram a ampliação do diálogo entre nós. Assim como não exigia que desenhassem, caso se mostrassem indispostas a realizar outras produções gráficas.

As crianças eram informadas sobre o uso do gravador tipo MP4, que serviria para gravar a sua voz e se mostraram, sem exceções, receptivas ao uso do aparelho. No diário de campo fazia anotações das suas reações durante a entrevista e a produção de desenhos, o que se revelou profícuo e complementar às transcrições.

O espaço reservado para a interlocução com as crianças foi a biblioteca da escola, um dos seus locais mais arejados, silenciosos e claros. Poucas interferências externas ocorreram durante a entrevista. Utilizei-me de uma das mesas e duas cadeiras, uma das quais sentei-me e a outra na qual convidava as crianças, uma por vez, para se sentarem, no intuito de realizar as entrevistas e propor a produção dos desenhos. Quando terminava a interlocução com uma das crianças, acompanhava-a até a sala de aula e convidava a próxima, com a aquiescência da professora, para iniciar uma nova interlocução. Fiz uso de seis tardes para realizar os desenhos e entrevistas com todas as crianças da classe do Grupo 5.

Disponibilizei lápis preto e folhas de papel ofício branco, tamanho A4, para a produção dos desenhos. Grande parte das crianças solicitava para escrever seu nome próprio antes de desenhar. A prática habitual, nas escolas, de registrar o nome próprio nas atividades com suporte de papel, reveste-se de significado e significante porque o nome é um dos primeiros registros que marca o sujeito, através do qual ele é nomeado e se nomeia perante o outro. Ser capaz de escrevê-lo é revelar, também, sua inserção no mundo letrado, prática deveras valorizada socialmente.

Quanto às perguntas direcionadas às crianças, justificam-se porque o estudo pretende investigar a escuta que o professor tem das brincadeiras das crianças e se a presença-ausência desta escuta incide na constituição da criança-sujeito. Portanto, às crianças era preciso escutá-las, deixar que falassem, uma vez que estão diretamente implicadas no ato da brincadeira e muito poderiam dizer sobre a ação da professora.

Neste sentido, portanto, os desenhos e as falas das crianças são considerados como importantes instrumentos de interlocução da pesquisa, uma vez que refletem as vivências, pensamentos e desejos das crianças sobre a realidade em que vivem.

Para Goldemberg, Yunes e Freitas (2005, p. 97): “A partir do desenho a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo”.

As falas e os desenhos das crianças foram articulados com os dados obtidos a partir das observações realizadas, bem como com a fala da professora, de forma a tentar responder à pergunta que norteia o presente estudo. Tal confronto mostrou-se imprescindível na medida em que os dados obtidos pela aplicação e condução dos diferentes instrumentos utilizados nesta pesquisa cruzam-se e perpassam-se, oportunizando uma análise mais precisa dos dados, com vistas a delinear possíveis respostas para a pergunta que norteia o estudo.

A partir da análise da fala e do desenho das crianças, construí as seguintes categorias, explicitadas a seguir:

### **1 - Brincar, ação que mais agrada as crianças na escola**

Quando questionadas sobre o que mais gostavam de fazer na escola, dos 22 sujeitos entrevistados, 14 dizem gostar de brincar como atividade predileta, 4 dizem gostar de desenhar, 2 dizem gostar de ler, estudar e escrever, 1 diz gostar de assistir TV e brincar no computador e 1, inferi pelas suas respostas, diz gostar de comer.

Mesmo as crianças que, como primeira opção, dizem gostar de ler, estudar, escrever e desenhar, logo em seguida, dizem gostar de brincar, a exemplo do SC3: “Eu gosto de ler livros, de fazer dever. De brincar de mãe e filha”, do SC8: “Eu gosto de desenho. De boneca. Faço comidinha”, do SC4: “Eu gosto de desenhar e de escrever e de brincar com a minha amiga” e do SC9: “Gosto de desenhar, ler revista e brincar no parque”.

Parece que o significativo escola, também para as crianças pequenas, está associado à aprendizagem, sobretudo da escrita, que se dá neste espaço socialmente constituído como locus de ensino e aprendizagem, em que são transmitidos às novas gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. As crianças conhecem, sem, todavia, anunciá-lo explicitamente, o valor e o reconhecimento social da escola. O fato, também, das crianças pertencerem a classes sociais desfavorecidas economicamente, as faz valorizar e apreciar materiais tais como papéis, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, hidrocores etc., com os quais produzem na escola desenhos, pinturas e outras expressões artísticas, fomentadores do seu imaginário, e aos quais, possivelmente, tenham pouco ou nenhum acesso em casa.

A criança que chama a atenção pelas suas respostas, quando questionada sobre o que mais gosta de fazer na escola, é o SC10. Segue fragmento da transcrição da sua entrevista:  
E (Entrevistadora) – Seu nome é (...) e você tem seis anos não é? Me responda uma coisa (...), o que é que você mais gosta de fazer aqui na escola?

SC10 (Sujeito Criança 10) – Os três porquinhos, do passarinho, do ovo da Páscoa e uma casa.

E – Você gosta de brincar disso?

S – Gosto de comer banana.

E – Ah, você gosta de comer banana! E o que mais você gosta de fazer aqui na escola?

S – Menininha bonita, cabelo loiro...

E – Você gosta da menininha bonita de cabelo loiro?

S – É.

E – Você brinca aqui na escola?

S – Brinco.

E – Você gosta de brincar do quê?

S – De passarinho que no dia a pró colocou uma asa em mim, eu voei de verdade.

E – Você brinca onde aqui na escola?

S – Aqui mesmo na salinha, brincando de borboleta.

E – Você gosta de brincar de borboleta?

S – É

E – Gosta de brincar de passarinho e de borboleta? Que tal desenhar o que você mais gosta de brincar?

S – Como é um passarinho?

E – Faça do seu jeito.

S – Vou fazer uma banana, pronto!

E – Vai fazer o quê?

S – Uma banana, uma cenoura.

E – Vai fazer uma cenoura também?

S – Gosto de cenoura, batata, milho que eu como lá em casa, arroz doce. Vou fazer uma panela com arroz doce dentro.

E – E de brincar, do que você mais gosta de brincar aqui na escola?

S – Borboleta, uma asa... Oh, a cabeça, oh tô pintando direito. A borboleta nasceu assim. Nasceu gordinha, fofinha, lindinha.

E – É. Está lindinha sua borboleta. Você brinca do quê no parque?

S – De minhoca de mentirinha.

E – Você gostaria de desenhar do que você brinca no parque?

S – Uma minhoca do meu jeitinho. É uma minhoca sem olho, lá em casa e ela queria pegar Matheus, eu fechei a porta pra ela não entrar, todo mundo ficou assustado. Aí ela já morreu. Foi uma minhoca dessa, ó! (Mostrou-me o tamanho do animal com as mãos e apontou para o desenho.)

E – E em casa, você gosta de brincar mais de quê?

S – De moto do Matheus, boneca e ovinho.

E – Você quer desenhar como você brinca em casa de boneca?

S – Deixa eu acabar essa daqui!

E – Está bem.

S – O ovo da Páscoa, eu tenho um rádio lá.

E – O que você desenhou?

S – O ovo.

E – Um ovo?

S – Mainha tem um bocado de ovo desse. Ela coloca um monte de ovo no fogo e faz moqueca de ovo.

E – Ela faz moqueca de ovo?

S – E a moqueca tem açúcar, melaço dentro... Ela fala pra eu colocar farinha dentro.

E – Desenhe aqui, então, o que mais gosta de brincar em casa. Você disse que era de boneca.

S – Minha boneca tem a cabeça grandona, ela fala: “Minha cabeça é grandona”. Quando eu durmo, ela fala.

E – Ela fala o quê?

S – Ela fala bem alto, ela se encosta sozinha e depois ela fala toda vermelha e magrela. Ela tem os olhos bem bonitinhos, um narizão que ela tem, bonitona e ela tem o cabelo loirão, ela não fica quieta com a boca, eu amarrei a boca dela pra ela não falar.

E – Você amarrou a boca dela para ela não falar, foi?

S – Foi, aí minha mãe perguntou: “Por que você amarrou a boca da boneca? É pra deixar assim ó.”

E – Você fala muito?

S – Falo, só que eu não deixo ela falar.

E – Sua mãe deixa você falar?

S – Deixa. Matheus fica mordendo minha boneca. Ele já tem o homem aranha dele e não morde o dele.

E – Quem é Matheus?

S – Matheus José do Espírito Santo.

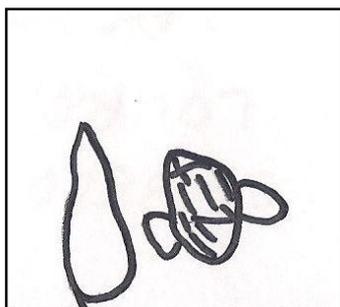
E – Seu irmão?

S – Vou fazer a gengiva aqui e outra aqui grandona, vou fazer o cabelo dela, bonzão.

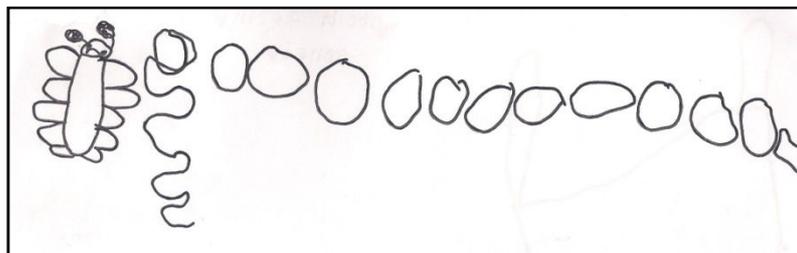
E – O cabelo dela é loiro e cacheado, é?

S – Moreno e todo bom, você vai ver como ela é. Sexta-feira vai ter aula?

[...]



Desenho 1 do SC10: o sujeito diz ter desenhado uma banana, depois diz que a banana é uma cenoura e, por último, desenha um prato de arroz doce. Estes desenhos, o SC10 elabora quando é questionado sobre o que mais gosta de fazer na escola.



Desenho 2 do SC10: o sujeito desenha uma borboleta, dizendo gostar de brincar de borboleta e passarinho. Interpreto pela fala do SC10 que estes animais são capazes de lhe inspirar por serem voadores e sugerirem liberdade de ação.

Logo depois, desenha uma minhoca (Parece que o SC10 associou o aparecimento de uma cobra no CEMEI à minhoca que diz ter surgido em sua casa). Em seguida, desenha vários ovos em sequência, referindo-se aos ovos de chocolate (Páscoa) e à moqueca de ovos que a mãe prepara em casa.



Desenho 3 do SC10: O último desenho que a criança produz é uma boneca, a qual nomeia de Maria Josina; parece ser a representação gráfica que a criança faz de si própria. Durante a produção do desenho, diz “O cabelo dela é loiro, cacheado, todo bom, igual ao meu.”

O discurso e os desenhos desta criança, além da confirmação da professora, conduzem-me a supor que ela passa por privações alimentares em casa (destaque para o tamanho da boca e dentes afiados que produz), encontrando no CEMEI os alimentos necessários para suprir suas necessidades orgânicas e, também, afetivas. Presenciei esta criança, por mais de uma vez, brincando na área externa de cozinhado, o qual comia sofregamente. Em uma das vezes, foi impedida pela ADI de pegar grama para utilizar na brincadeira de fazer de conta. A professora ao ser perguntada pelas condições socioeconômicas desta criança, poucos dados revela, mas confirma que a criança brinca constantemente de ser passarinho ou borboleta, bem como se envolve com as brincadeiras de cozinhado e panelinha. Outro aspecto interessante a ser sinalizado é que a criança relaciona o aparecimento de uma cobra na área externa do CEMEI, fato ocorrido no mesmo dia em que produziu os desenhos e foi entrevistada, com uma possível minhoca ou cobra (parece que ela não sabe nomear corretamente os animais, diferenciando

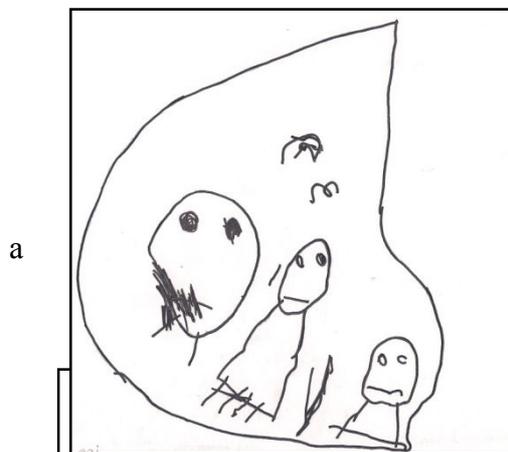
minhoca de cobra) que surgiu em sua casa. É revelador como a observação cuidadosa da criança nas situações em que brinca de fazer de conta pode fornecer indícios interessantes de sua constituição como sujeito. Entretanto, é preciso escutar as crianças nas suas mínimas expressões para apoiá-las no seu processo de subjetivação.

## 2 – Fazer de conta que se é adulto

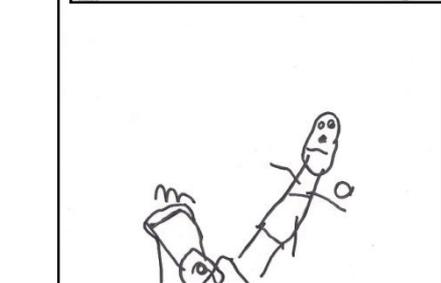
As crianças entrevistadas<sup>19</sup>, quando questionadas sobre o que mais gostam de fazer na escola, dizem gostar de brincar, mesmo que esta resposta venha como segunda opção, o que, conforme explicitado anteriormente, foi observado em sete crianças entrevistadas. Dentre as brincadeiras citadas, o fazer de conta que se é adulto é citado por todos os sujeitos, na expressão de:

### EXEMPLO 1

O SC1, ao término do primeiro desenho, diz ter desenhado a si próprio, ao pai e à mãe. E logo complementa: “Eu brinco de papai e mamãe”. Traça um invólucro ao redor das figuras humanas e diz que desenhou sua casa. Explicita que gosta, também, “de brincar de boneco. Eu trago os meus bonecos e brinco.” Na sala de aula, esta criança brinca com os bonecos trazidos de casa, mas é impedida de brincar com os brinquedos do baú das meninas, os quais poderiam fomentar os enredos das suas brincadeiras. No seu segundo desenho, desenha a si e a uma bicicleta e explicita: “Eu faço de conta que estou brincando de bicicleta, até eu ganhar uma bicicleta nova”. Durante a entrevista, ao ser perguntado em que momentos da rotina brinca e com quem brinca, diz: “Eu brinco lá fora, na sala, na brinquedoteca. Minha pró deixa eu brincar. Eu adoro brincar. Eu brinco com meus colegas e também sozinho.” Mais uma vez lhe pergunto: O que você mais gosta de fazer na escola? O tom debochado com o qual responde à minha pergunta que parece óbvia, quiçá, tola: “De brincar, ora!”, faz-me endossar o dizer de Winnicott (1971), “brincar é o natural” no universo infantil.



Desenho 1 do SC1: A primeira figura humana, no sentido da esquerda para a direita, a criança diz ser ela, segunda, o seu pai e, a terceira, a sua mãe.



Desenho 2 do SC2: a criança desenha a si, à bicicleta e diz estar segurando uma bola.

### EXEMPLO 2

<sup>19</sup> Dos desenhos produzidos pelas 22 crianças entrevistadas, foram selecionadas e reproduzidas algumas destas produções em virtude da riqueza e clareza dos traços, bem como por estarem associadas diretamente à temática: o brincar. Portanto, nem todos os desenhos foram analisados.

Depois que o sujeito 2 (SC2) responde que gosta de brincar de quebra-cabeça, acrescenta que gosta de brincar de boneco e desenha um boneco. Logo abaixo do boneco desenhado, escreve três letras, presentes em seu nome, com as quais nomeia o boneco. Eu pergunto:

E (Entrevistadora): Tem um nome este boneco?

SC2: (Não responde.) Se quebrou o boneco, eu brinco de outra coisa. Eu brinco no parque aí fora. Faço de conta que o que não é, é boneco.

E: Como assim?

SC2: Eu faço de conta que uma pedra é o boneco. É tudo de mentirinha...

E: O que você mais gosta de fazer aqui na escola?

SC2: Eu gosto de pintar, de desenhar, de brincar no parque, de tomar banho, de brincar de bola, de pega-pega, de pega-pega congelou. O que eu mais gosto de brincar é de boneco e de bola.

(Começa a desenhar uma figura humana – desenho 2 –, que diz ser ele, e do lado, uma bola.)

Aqui eu estou brincando de jogar bola.

E: Quem é este aqui? – pergunto fazendo menção ao desenho 1.

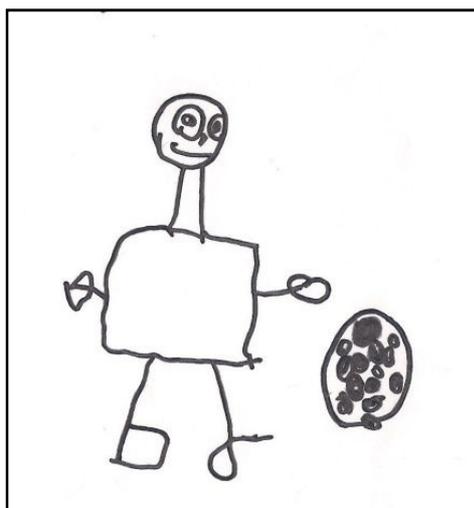
SC2: É o meu boneco que quebrou.

E: E este aqui (desenho 2)?

S2: Aqui sou eu.

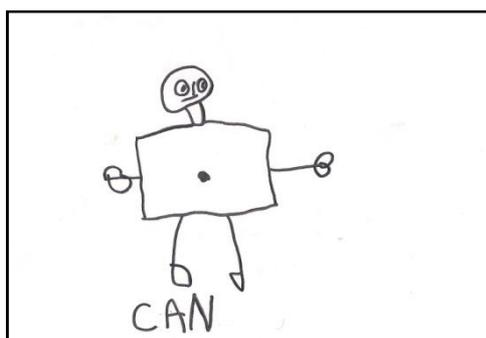
E: Os dois são tão parecidos...

S2: É... Mas este aqui tem um ponto na barriga, é o meu boneco (desenho 1). Este aqui não tem, sou eu (desenho 2).



Desenho 1 do SC2: desenha a si e uma bola. Diz: “Eu e a bola. Eu brinco com os meus colegas”.

que diz ser o seu boneco e o próprio traçando um umbigo na boneco.



Desenho 2 do SC3: o sujeito desenha uma figura humana diferenciada de si barriga do

### EXEMPLO 3

O sujeito 3 (CS3) diz gostar mais de brincar de bonecas, de mãe e filha. No desenho 1, desenha uma figura humana e fala: “Essa aqui é minha boneca.” Pedo-me que eu faça os seus sapatos. Faz isto entregando-me o lápis. Eu devolvo-lhe o lápis e sugiro-lhe que os faça ela mesma. Depois que desenha os sapatos da boneca, eu pergunto se a boneca tem um nome, então, desenvolvemos o seguinte diálogo:

E (Entrevistadora): Como é o nome dela?

SC3: Stephany.

E: E como você brinca com a boneca?

Começa a desenhar outra figura humana e diz:

S3: Aqui é a boneca – aponta para a figura humana à esquerda – e aqui sou eu! – aponta para a figura humana que diz ser ela.

E: Como você brinca?

S3: Brincando, ora!

E: Do que você mais gosta de brincar na escola?

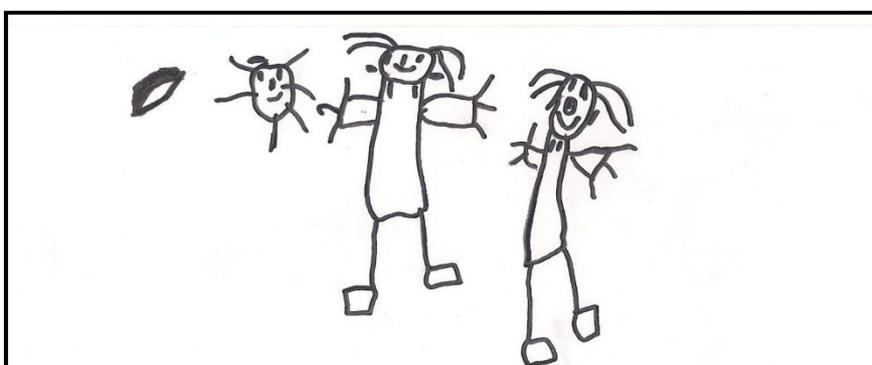
S3: De telefone, de boneca. A minha avó vai me dar uma boneca grandona no meu aniversário, sabia? Do meu tamanho! (Inicia outro desenho, o 2. À medida que desenha, fala: Aqui é a casa! O telefone fica dentro da casa. A porta, a janela...

E: Quem mora nessa casa?

S3: Minha boneca!

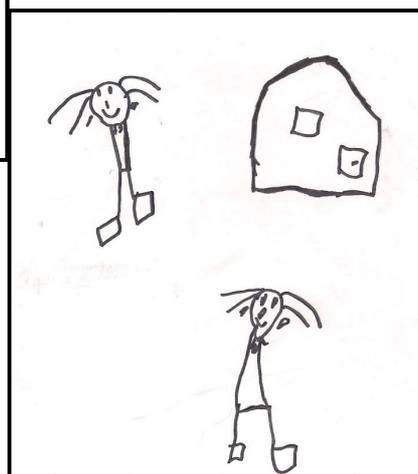
E: Sua boneca mora sozinha?

S3: Não! Mora com a mãe. (Mostra a boneca que desenhou e diz: Aqui é a boneca! Logo em seguida, desenha outra figura humana e aponta: Aqui é a mãe da boneca!).



Desenho 1 do SC3: A figura humana à esquerda do papel é a boneca; a figura humana à direita do papel é o SC3.

Desenho 2 do SC3: A figura humana localizada na parte superior da folha de papel é a boneca, a localizada na parte inferior do papel é “a mãe da boneca”.



Nota-se que o discurso e o desenho deste sujeito são permeados por características presentes no brincar de que se é adulto, em que a boneca assume o seu lugar e ela assume o lugar da mãe no sentido de elaborar as situações que vivencia no seu cotidiano. Parece haver espaço e tempo na escola para fazer estas elaborações através da brincadeira.

#### EXEMPLO 4

Este sujeito (SC4) surpreende porque diz gostar de brincar, diferente dos demais, de professora.



Desenho 1 do SC4

Estabelecemos o seguinte diálogo:

E (Entrevistadora): Do que você mais gosta de brincar?

S4: De professora! Eu gosto de escrever, mas eu não sei. Eu quero me desenhar e quero desenhar você também. Posso? (Pega o lápis e começa a desenhar uma figura humana do lado esquerdo – desenho 1). Aqui sou eu e vou desenhar a mesa. Essa aqui é a professora – aponta para a figura humana localizada no centro.

E: E os seus colegas?

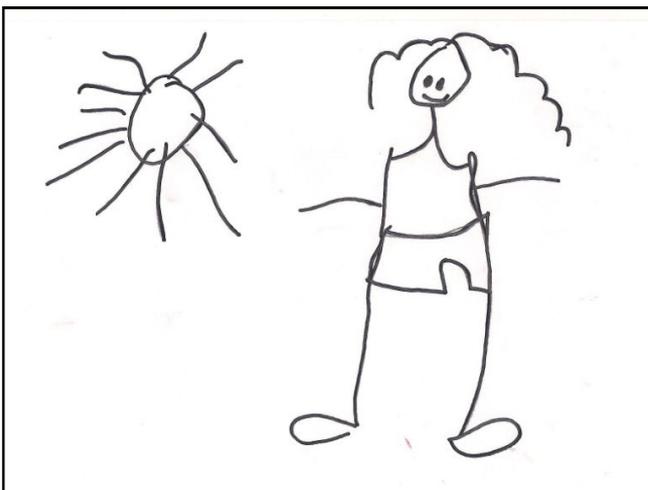
SC4: Eu vou fazer. (Começa a desenhar várias figuras humanas, que parecem estar sentadas em cima da mesa).

E: Parece que você e seus colegas estão sentados em cima da mesa...

SC4: Não... É que eu não consigo fazer sentados. Aqui é menina (as figuras humanas localizadas no lado esquerdo do papel), aqui é menino (a figura humana desenhada à direita da professora, no lado extremo do papel).

E: Só tem um menino na sua classe?

SC4: Não, é porque ela – aponta para a professora – estava chamando eles (os meninos) para ir pro parque. Só tem um menino e quatro meninas. (Diz, depois de ter desenhado uma menina entre a professora e o menino desenhado anteriormente.). A gente vai depois pro parque. Essa mesa é igual a do meu avô. A mesa do meu prédio é maior que essa! Vou fazer o sol. O meu sol é bem diferente! Eu adoro brincar lá fora, minha pró deixa a gente brincar lá. Na sala, às vezes, também. Aqui na escola eu adoro brincar de bebezinho (elabora o desenho 2). Eu gosto de brincar de boneca. Aqui sou eu, eu não sei fazer a boneca no meu colo não. Mas faz de conta que a boneca tá aí. Eu vou fazer ela andando do meu lado. Ela está sozinha. Vou fazer o sol!



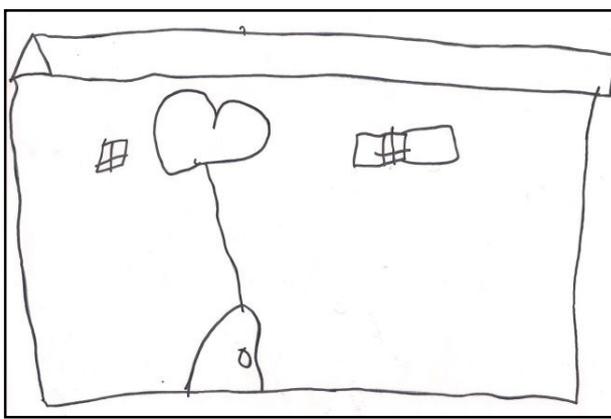
Desenho 2 do SC4

Na fala e desenho da criança fica implícita uma divisão que acontece entre as crianças de acordo com o sexo: meninos separados de meninas, conforme foi constatado durante a minha permanência no CEMEI como observadora. Entretanto, ela burla esta

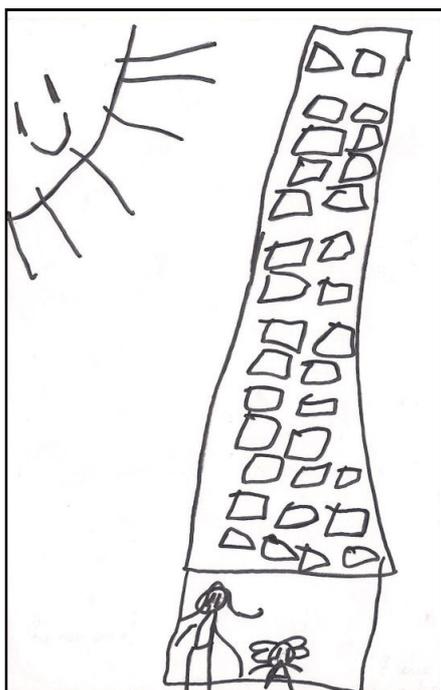
regra ao desenhar uma menina ao lado de um menino, anteriormente separado das meninas pela figura da professora, que parece servir de ponto delimitador no desenho do SC4. A criança também faz uma indicação de que os meninos seguem para o parque primeiramente; logo em seguida, as meninas são direcionadas a esse espaço.

### EXEMPLO 5

Os desenhos e as falas do SC5 revelam detalhes minuciosos que evidenciam o limiar frágil entre o Simbólico, o Imaginário e o Real na brincadeira de fazer de conta, conforme pode-se conferir a seguir:



Desenho 1 do SC5: o sujeito diz ter desenhado a casa da sua boneca.



desenha a boneca, a qual nomeia de os acessórios utilizados pela boneca.

E (Entrevistadora): O que você mais SC5: Assistir TV. Eu fico o dia ligada na TV.

E: Além de ver televisão, o que mais fazer?

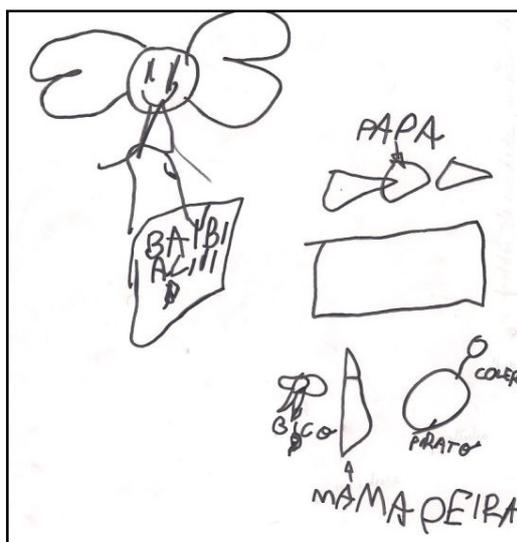
SC5: De computador. E ainda chupo o dedo. Eu posso desenhar uma paisagem? Eu não gosto de desenhar preto e branco. (Parece desenhar uma casa – desenho 1) Peraí, tem mais! Eu gosto de enfeitar. Toda vez que eu ganho uma boneca, eu finjo que ela é minha filha. Tem lápis de cor aqui? Eu vou desenhar eu no playground: eu num dia bem ensolarado. Aqui é o play e aqui é o edifício. Eu moro num prédio. (desenho 2). Eu sou essa – aponta para a figura humana maior desenhada. – E essa é a boneca – aponta para a figura humana menor. Você sabia que eu sou artista de TV, cantora? Eu que inventei. Aqui, oh, na cabeça! No Castelo Rá Tim Bum, eu sou a cantora dele, sabia? A BABY I LIVE faz cocô de verdade. Só que é um robô. Ela come de verdade. Quando ela come, faz cocô. Fala e dorme. Chupa o bico. (desenho 3 – desenha a boneca e objetos como: fralda, bico, mamadeira, colher e prato. A boneca parece com a desenhada na produção anterior – desenho 2). Essas fraldas são de verdade, não são de pano.

E: Aqui na escola, você gosta de brincar de quê?

S5: Aqui na escola, eu brinco de areia e de tamanco de madeira. Mas aqui eu queria brincar de BABY I LIVE. Xixi, ela faz quando bebe a mamadeira. Ela vai ficar dormindo no meu colo enquanto eu canto. Ela é frágil. Se cair, ela morre. É só faz de conta... Toda vez que eu ganho uma boneca nova, eu finjo que estou grávida. O Max Steel é o namorado de minha boneca. Eu tenho um monte de filho. Eu tenho que cuidar de todos eles. No coral aqui da escola, vai ser minha mãe com a neta dela, segurando a neta dela...

Percebe-se pelo discurso da criança que, mesmo dizendo: “Se cair, ela morre. É só faz de conta...”, ou então, “Toda vez que eu ganho uma boneca nova, eu finjo que ela é minha filha. Toda vez que eu ganho uma boneca nova, eu finjo que estou grávida.”, ou seja, mesmo

Desenho 2 do SC5: o sujeito diz ter desenhado o prédio onde mora. Desenha a si (figura humana maior) e a boneca (figura humana menor, localizada ao seu lado).



Desenho 3 do SC5: o sujeito “baby i live” e

gosta de fazer? inteiro colada,

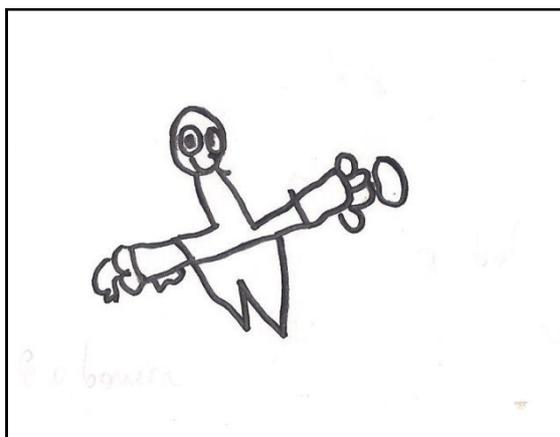
você gosta de

conhecendo a fronteira entre o Real e a Realidade, as crianças nunca estão certas de seu traçado. Tomei como referência a Tópica do Sujeito criada por Jerusalinsky (2007), no tocante à criança, anteriormente retratada no quadro teórico, para ilustrar esta passagem. Conforme este autor, na infância, há uma relação dialética entre o brincar e a realidade. Ou seja, a realidade está no que se brinca, mas não que o que se brinca está na realidade.

### EXEMPLO 6

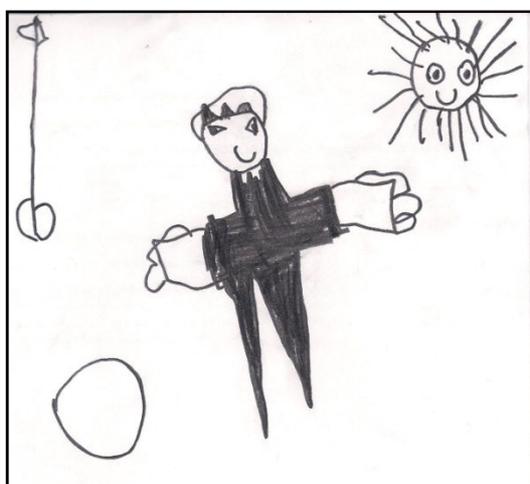
Quando questionada sobre o que mais gosta de brincar na escola, o SC6 diz:

“De pula-pula, de bola e de boneco (Aponta para a figura humana que desenhou – desenho 2, dizendo ser ele; aponta para a mão direita desenhada que segura um objeto, o qual denomina de boneco e, em seguida, aponta para a mão esquerda desenhada, que segura um objeto, o qual nomeia de bola.)



Desenho 2 do SC6

Mais adiante, diz gostar de brincar de Power Ranger e começa a elaborar o desenho 3, retratado a seguir:



Desenho 3 do SC6

Durante a produção do desenho 3, o SC6 estabelece comigo o seguinte diálogo:  
E (Entrevistadora) – E como é a brincadeira de Power Rangers? Como é que você brinca? Brinca sozinho ou

com algum colega?

SC6 – Com os colegas.

E – É? E o que vocês fazem?

SC6 – Eles (os Power Rangers) têm que atacar os robôs do mal.

E – E você normalmente é quem? O robô do mal ou é o Power Ranger?

SC6 – O Power Ranger.

E – E qual é a cor?

SC6 – Azul.

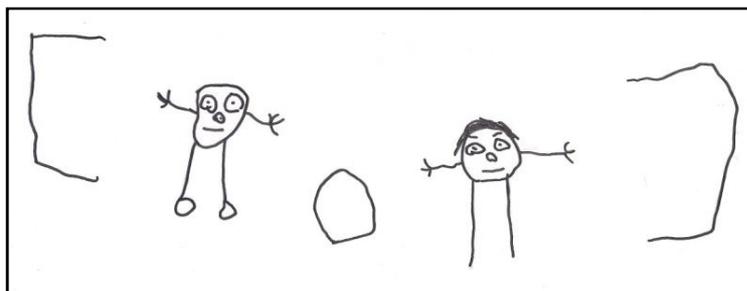
E – Vai desenhar o quê agora?

## SC6 – A espada do Power Ranger.

Interessante que em ambos os desenhos há a representação de dois brinquedos: a bola e o boneco. No desenho 2, o SC6 desenha a si e diz estar segurando dois brinquedos: a bola e o boneco, o Power Ranger. Durante a entrevista, diz que brinca com os bonecos na sala. No desenho 3, o SC6 desenha a si mesmo, desempenhando o papel de Power Ranger, mas não deixa de desenhar a bola, um dos seus brinquedos prediletos. Diz que brinca desta forma, fazendo de conta que é o Power Ranger, no parque, pois, segundo ele, neste espaço, não pode levar os brinquedos da sala e os que traz de casa, o que de fato é comprovado durante a observação e pela fala da professora na entrevista.

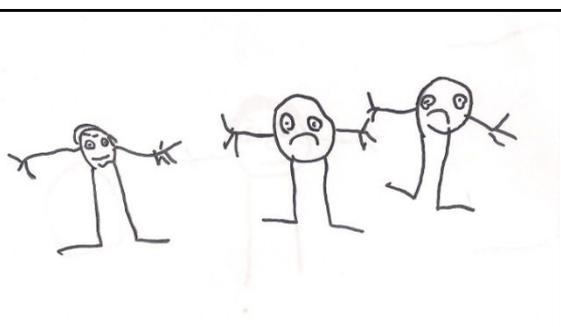
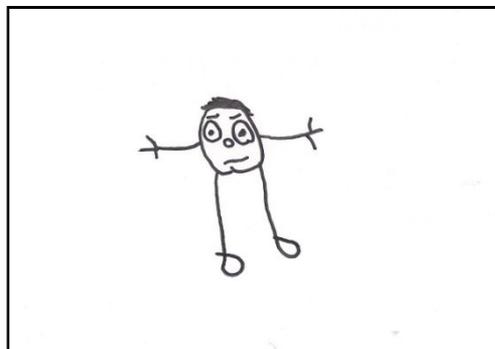
### EXEMPLO 7

O SC7, ao ser entrevistado, diz gostar de brincar na escola de bola, de luta e de boneco. Prefere desenhar a falar, somente o fazendo ao finalizar suas produções. Destaca as duas últimas produções, sinalizando que na sala e no parque, brinca, respectivamente, de luta com os bonecos, e no parque, conforme relato do SC6, brinca de luta, sem os bonecos: as próprias crianças simulam ser os super-heróis ou a polícia e o ladrão. Quanto ao uso da bola, diz não se lembrar de ter brincado na escola.



Desenho 1 do SC7: Desenha a si do lado direito e a um colega, situado do lado esquerdo da folha de papel.

Desenho 2 do SC7: o sujeito diz ter desenhado um boneco, que se assemelha com o desenho que fez de si anteriormente.



Desenho 3 do SC7: o sujeito diz gostar de brincar de luta, ao término do desenho. Situa-se como a figura humana desenhada no lado esquerdo do papel.

### EXEMPLO 8

O SC8 explicita, através dos seus desenhos e falas, no decorrer da entrevista, que suas atividades lúdicas prediletas são brincar de fazer de conta:

E (Entrevistadora): Do que você mais gosta de brincar?

SC8: Hum... (pensa um pouco e responde) de boneca!

E: O que você desenhou no papel? – desenho 1

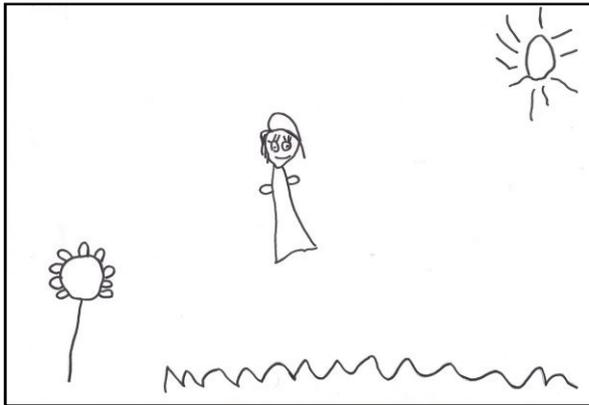
SC8: Eu desenhei eu, quer dizer, a boneca. O sol e a flor.

E: E aqui na escola, do que você mais gosta de brincar?

SC8: Com a panela. Eu acho que eu não sei fazer... (desenhar a panela) – Ficou pensativa. Gosto de brincar com o girassol – desenho 2.

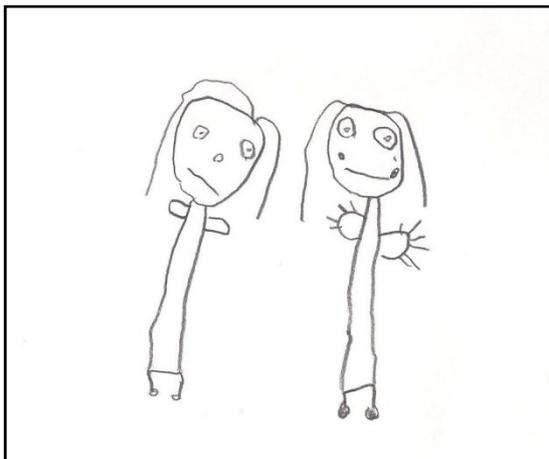
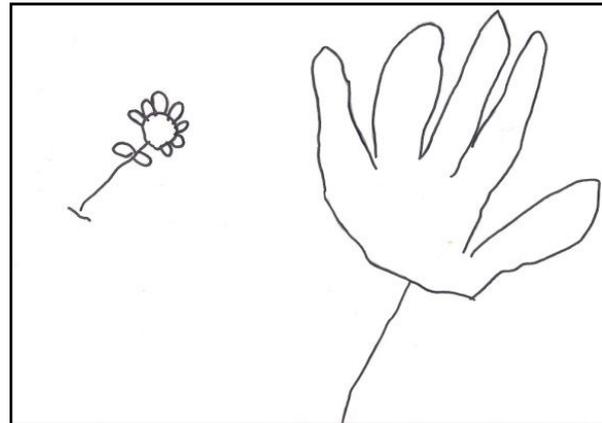
E: E tem mais alguma coisa de que você goste de brincar?

SC8: Gosto de brincar com a mão. Eu faço coisas. Faço comidinha, dou comidinha para minha filha. Eu cuido dela...



Desenho 1 do SC8: a criança diz ter desenhado a si e, em seguida, quase imediatamente, revê o seu discurso e diz ter desenhado a sua boneca.

Desenho 2 do SC8: o sujeito, por não saber desenhar uma panela, substitui este objeto pelo desenho de um girassol. Diz que gosta de brincar com a mão, de fazer coisas com mãos, a exemplo de fazer comidinha para dar à sua filha (boneca).



No desenho 3 do SC8, ela traça a boneca, localizada no lado esquerdo da folha de papel e a si, do lado direito do papel.

Mais uma vez, assim como o SC5, o SC8 evidencia o papel da boneca na brincadeira, objeto no qual projeta a si mesma para assumir o lugar e

posição de mãe no exercício da maternagem.

### EXEMPLO 9

O SC9 é o único sujeito do gênero feminino que diz gostar de brincar de Power Ranger, além de brincar de boneca, conforme fragmento do seu depoimento durante a entrevista:

E (Entrevistadora) – Então você gosta de brincar, não é?

SC9 – Gosto.

E – E do que você brinca aqui na escola?

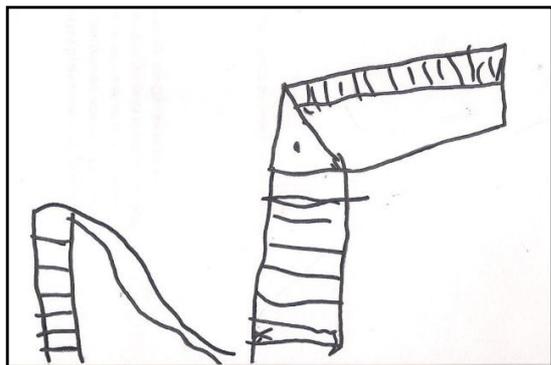
SC9 – Brinco de boneca e de tudo.

E – Você brinca de tudo? E qual é a brincadeira que você mais gosta de brincar aqui na escola?

S - De Power Rangers, aquele boneco, você conhece?

[...]

Entretanto, quando lhe peço que desenhe o que mais gosta de brincar na escola, ela elabora o seguinte desenho:



Desenho 1 da CS9: a criança diz ter desenhado uma escorregadeira.

Continuamos o diálogo, que se desenvolve da seguinte forma:

E (entrevistadora) – Isso é o quê?

SC9 - É uma escorregadeira.

E – Então o que você mais gosta de brincar é de escorregadeira? Além de brincar de escorregadeira, você disse que gostava de brincar

de boneca, você brinca aqui de boneca?

SC9 – Brinco, mas às vezes eu não brinco. Às vezes, eu pego e largo as bonecas, em casa eu gosto de brincar de bonecas.

E – Certo, então o que você mais gosta de brincar aqui é de escorregadeira. E tem escorregadeira no parque?

SC9 – Não. Amanhã eu vou pedir a meu pai pra comprar pra todo mundo brincar, comprar uns brinquedinhos pra todo mundo brincar, mas é de lá de fora é de todo mundo daqui.

E – Mas aqui no parque você brinca de quê?

S – De pega-pega, de esconde-esconde, brinco de tudo. Mas só que meu pai vai comprar sabe o quê? Vou desenhar pra você ver. Meu pai vai comprar isso daqui. (mostra-me o que desenhou no papel – desenho 2).



Desenho 2 do SC9

E – O que é isso?

SC9 – Uma casinha pra poder a gente brincar.

E – Pra brincar de quê na casinha?

SC9 – Brincar de cozinhar, aí tem a geladeira que meu pai vai comprar, tem a escada, é grande. Dá pra todo mundo brincar lá dentro, isso tudo aqui é meu. Se ficar brigando, eu não vou deixar brigando, senão eu vou falar: Coleguinha, vamos subir? Aí eu não posso deixar brincando sozinho lá não, porque lá vai ter luz, meu pai vai ter que ir lá pegar, botar outra luz, não pode deixar a gente no escuro, senão vai chorar e tem porta. Aqui é a porta (mostra-me a porta).

Interessante é que a casa é aberta, não tem parede no lado direito, delimitando a casa.

E – E mesmo não tendo casinha aqui, vocês não brincam de fazer comidinha no parque?

S- Só brinca de cozinhar, não tem casinha, não tem escorregadeira, meu pai vai comprar isso tudo.

E – Você só brinca no parque é?

S - É. Eu só não gosto de brincar... Sabe, uma vez eu corri e um menino me derrubou, eu bati minha barriga, aí o menino ficou de castigo.

Por último, relata algumas cenas do contexto familiar em que vive, a exemplo do espaço restrito da sua residência (“Minha casa é desse tamanho, minha casa é pequena, não dá para ninguém dormir...”), do número grande de irmãos que possui (“Eu tenho um monte de irmão: Gregori, Rafique, Wesley, Raíssa e Wendel), das condições insalubres da sua residência (“Eu brinco de casinha em casa, de boneca, mas às vezes passa rato, passa tudo, aí eu lavo, só pra não passar rato...”), e do desejo de possuir tudo que lhe falta (“Às vezes, eu peço à minha mãe pra ir pro mercado comprar sabe o quê? Comprar tudo o que eu quero. Às vezes, ela vai no shopping comigo, aí meu pai vai só pra comprar a bicicleta. Não pode me levar no chão, senão eu pego a bicicleta e vou andando, andando, pedalando, quando fico solta... Às vezes, eu vou pro shopping, vou pra praia, vou pra tudo e compro tudo!”).

Esta criança traz para as brincadeiras os seus conflitos pessoais assim como diz Winnicott (1975; 1982) e, através do brincar, há uma tentativa de reelaborá-los de forma ativa.

Finaliza o seu desenho 2, produzindo uma boneca, por sugestão minha, caracterizada desta forma:

SC9: Mas só que ela é careca.

E (Entrevistadora) – Não tem problema.

SC9: Ela só tem isso aqui ó (refere-se à casa). Isso é o olhinho dela, ela chora, dá risada, às vezes, ela chora, ela é assim, compridinha, ela não é pesada não, ela é fininha, aí, como é ela, ela tem franjinha, às vezes, eu levo ela no cabeleireiro pra fazer o cabelo.

### EXEMPLO 10

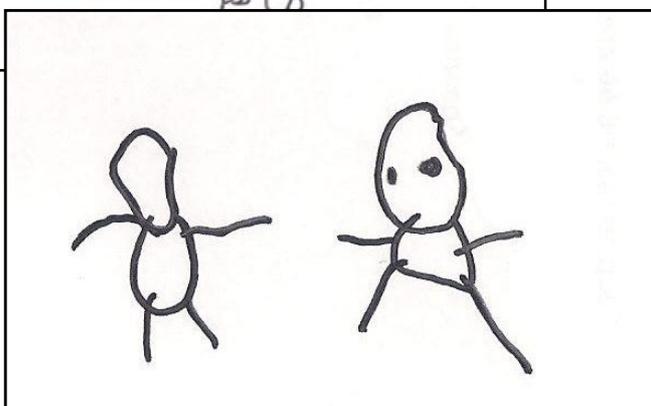
O SC11 diz gostar de brincar de boneca (desenha duas bonecas, uma do lado da outra) e de bola (desenha uma bola).



Desenho único do SC11

### EXEMPLO 11

O sujeito diz ter desenhando a si e ao colega, que desempenham o papel de Power Rangers, heróis de desenho animado japonês. O da esquerda é o Power Ranger Verde e o da direita é o Power Ranger Vermelho.



Desenho único do SC14

### EXEMPLO 12

O SC12 estabelece o seguinte diálogo comigo, enquanto produz seus desenhos:

E (Entrevistadora) – Qual é a brincadeira que você mais gosta de brincar aqui na escola?

SC12 - De bola, de boneca e de bebê.

E – Que tal desenhar aqui no papel essa brincadeira que você mais gosta de brincar na escola?

(Passa-se um tempo enquanto a criança faz dois desenhos) O que você está desenhando?

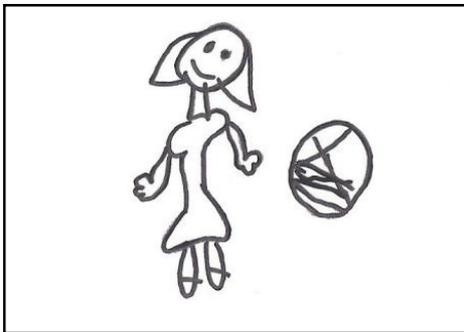
SC12 - Uma boneca e uma bola.

E – De quem é essa boneca?

SC12 – Da escola.

E – Da escola? Aqui na escola tem boneca?

SC12: Tem.



Desenho 1 da CS12

E: E como você brinca com essa boneca?

SC12: De fazer bebê. (desenho 2)



Desenho 2 do SC12

E: De fazer bebê? A boneca é um (refiro-me à figura humana segurada outra figura humana do desenho).

S – É.

E – E essa aqui é a mãe? (refiro-me à humana que segura a outra figura humana).

S – É.

No decorrer da entrevista, a criança diz brincar de panelinha na área externa. Pergunto-lhe:

E - De panelinha? Quer desenhar?

S – Aqui é o prato. (desenho 2)

A brincadeira de mãe e filha mais uma vez se repete no discurso e desenho das crianças.

### EXEMPLO 13

O SC17 explicita, através da sua fala e do seu desenho, gostar de brincar de fazer de conta, conforme revela o fragmento da entrevista abaixo:

E (Entrevistadora) – O que você mais gosta de fazer aqui na escola?

bebê?  
pela

figura

SC17 – Brincar.

E – Brincar? Brincar de quê?

S – De boneca.

E – Que tal desenhar? Você gosta de desenhar?

S – Sim.

E – Então, se quiser, pode desenhar. (A criança é detalhista ao produzir, consumindo um significativo tempo durante a sua produção gráfica.) O que você está desenhando?

S – A sala.

E – Cadê você na sala? Você está segurando o quê?

S – Uma boneca.

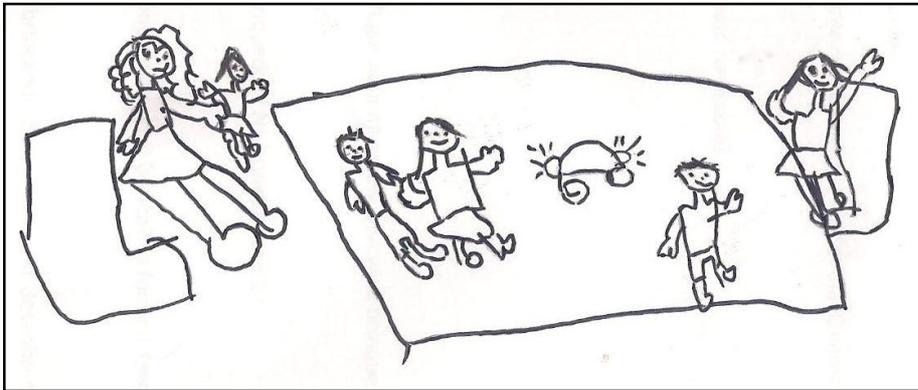
E – E como é que você brinca com ela? Você conversa com ela?

S – Não.

E – Não? E você faz o quê com ela?

S – Tem uma menina brincando comigo. Aí depois a boneca vira amiga da outra.

O SC17 é detalhista ao produzir seu desenho, entretanto, pouco fala, limitando-se a responder sucintamente as perguntas que lhe são dirigidas por mim.



Desenho único do SC17

#### EXEMPLO 14

O SC20 diz gostar de brincar de

pirata e o caracteriza: “Tem o chapéu, a cabeça, os olhos; ó, sem olho, só um olho. Vou fazer a namorada dele.

E (Entrevistadora) – E quem é ela?

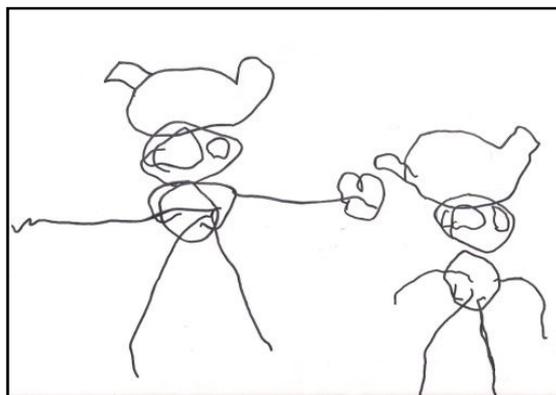
SC20 – Ela tem um olho, só um. Pronto, ele tem uma namorada. Ele vai dar uma flor para ela.

Desenho

Depois,  
descreve:  
minhoca”.

E – De  
ela?

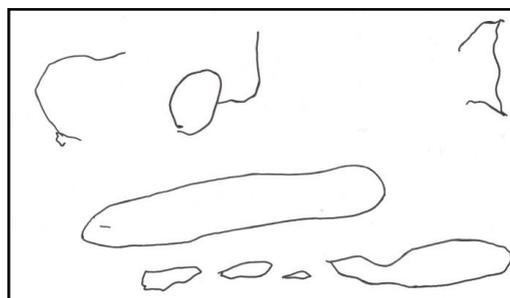
SC20 – Eu boto o filho dela, ele é pequeno e neném. Vou botar uma mamãe. Ela cuida dele.



1 do SC20

desenha a seguinte produção e a  
“Aqui, estou brincando de  
minhoca? Como você brinca com

Desenho  
Brincar  
explicitamente



2 do SC20  
de mãe e filho, mesmo que  
não utilize brinquedos como

bonecos que imitem a configuração de um bebê, é também comum no universo dos meninos, conforme retrata o desenho e a fala do SC20.

### EXEMPLO 15

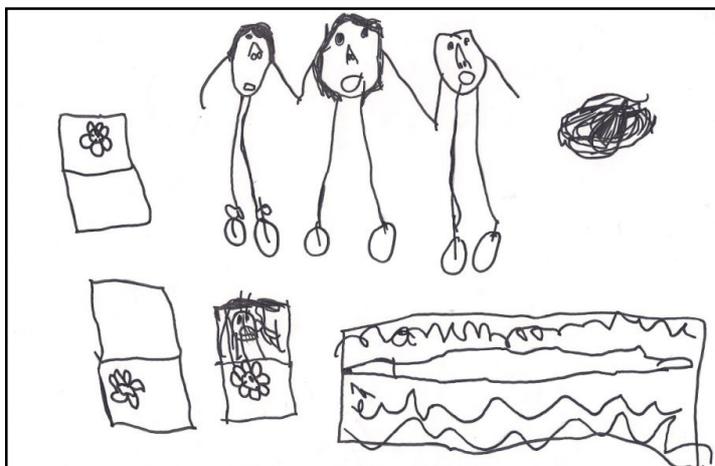
A entrevista com o SC22 se desenrolou da seguinte forma:

E (Entrevistadora) – Do que você gosta de brincar?

S – É a minha colega que brinca comigo de lep top, de boneca e corre-corre. O cabelo dela é até no olho, aqui grande e a sandália é assim, ó – mostra-me o desenho que fez.

E – E ela brinca sozinha?

S – Não, eu vou fazer eu aqui. O meu cabelo é assim, ó. Eu tô dando a mão a ela e tem também minha mãe atravessando a rua pra ir pro shopping. E aqui é a bola. Aqui é o sofá que a gente dorme aqui. Peraê, tá faltando uma coisa. É o desenho do sofá, é uma menina que fica estressada quando chove, tem a flor, você sabia que eu sei desenhar? Só tem uma flor. Aqui é aquilo de jogar bola (parece referir-se à trave).



Desenho do SC22: a criança diz ser ela a figura humana localizada entre as duas outras, com as quais dá as mãos. Uma delas, a localizada à direita, é a sua mãe. A outra, em quem desenhou sapatos diferenciados, é a sua amiga. A bola está localizada no canto superior direito da folha de papel. A trave, no canto inferior direito.

### 3 – Espaços privilegiados para o brincar

Percebe-se pela fala das crianças que o brincar de fazer de conta, utilizando brinquedos e outros objetos, tem uma incidência maior na sala de aula e na brinquedoteca, não obstante algumas delas não distinguem esses dois espaços, nomeando-os, indistintamente, como sala, posto que em tais espaços há disponibilidade de brinquedos e objetos, como bonecos, bonecas, panelinhas..., para livre exploração. É certo destacar, entretanto, que, na sala de aula, os baús que contêm os brinquedos são diferenciados para uso de acordo com o sexo. Cada um deles aloja brinquedos distintamente classificados pelos adultos como masculinos e femininos. Durante a observação, ficou claro que as meninas não poderiam explorar brinquedos ditos masculinos, assim como os meninos eram tolhidos de usar brinquedos classificados como femininos. Na entrevista, perguntei à professora sobre esta forma de classificar e organizar os materiais, disponibilizando-os para o uso de acordo com o gênero. Como resposta, obtive a justificativa de que esta classificação era feita pelas ADIS, que assim organizavam os brinquedos para manter um controle (evitando perdas e destruições) e organização das peças do acervo. Tal controle excessivo limita o enredo das brincadeiras das crianças e impede uma maior interação entre meninos e meninas, cujo convívio, necessariamente, os faz defrontar com a diferença entre os sexos e os diferentes papéis exercidos socialmente.

Na área externa, espaço coberto de grama, aberto e amplo, que rodeia a maior parte das salas de aula, o qual é nomeado pelas crianças e adultos de parque (não obstante conter apenas um brinquedo grande de plástico), as crianças dizem brincar de correr, pega-pega, esconde-esconde, como também, no dizer delas, de polícia e ladrão, de luta, de embate entre os super-heróis e os seus arqui-inimigos, de panelinha e cozinhado, de mamãe e papai... Entretanto, conforme destacado na análise dos dados advindos da observação, muitas brincadeiras são cerceadas, pela proibição do uso de alguns objetos e substâncias encontrados no parque, a

exemplo de vasilhames, copos, tampas, garrafas plásticas descartáveis, gravetos, folhas, terra e areia, o que foi justificado, durante a entrevista com a professora, como sendo uma precaução para preservar a integridade física das crianças. A precaução em relação ao uso dos gravetos é compreensível, pelo fato das crianças poderem se machucar na canalização de sua agressividade; entretanto, o que pensar acerca da proibição do uso e exploração da areia, da terra, da grama e das folhas presentes no parque? É possível entender tal proibição advinda de um profissional que diz estudar a importância do brincar, mesmo sendo estas bases epistemológicas cognitivistas, posto que a inserção de Piaget na área educacional é grande e o mesmo muito discutiu sobre a implicação desta na ação no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças?

#### **4 – Espaços onde o brincar acontece**

Os sujeitos entrevistados (22 no total), à exceção de um, dizem que o brincar (seja ele folclórico – brincar de esconde-esconde, pega-pega etc. ou de fazer de conta) acontece no parque. Quatorze sujeitos dizem que, além do parque, o brincar também acontece na sala de aula, principalmente o brincar de fazer de conta, e apenas quatro citam que, além desses espaços, o brincar também acontece na brinquedoteca, na expressão do brincar de fazer de conta.

#### **5 - Participação da professora no brincar**

As falas das crianças revelam que a professora permite que a brincadeira aconteça e até mesmo incentiva esta prática:

“Minha pró deixa eu brincar. Eu adoro brincar.” (SC1);

“Eu adoro brincar lá fora (na área externa). Minha pró deixa a gente brincar lá. Na sala, às vezes, também.” (SC4);

“Ela (a professora) manda a gente brincar. Ela manda a gente brincar de aniversário.” (SC8).

Entretanto, uma das crianças denuncia uma prática que de fato acontece, a proibição do uso da areia e da terra, presentes na área externa:

“A pró manda a gente parar de brincar de areia.” (SC19)

Este impedimento, que acontece também com a utilização das folhas, gravetos e grama, revela certa contradição, visto que, ao incentivar as crianças a brincarem de aniversário, pressupõe-se que elas produzam bolos, brigadeiros com a areia e a terra. Entretanto, são impedidas de fazê-lo.

As seguintes falas das crianças denunciam a postura da professora, quando brincam no parque:

“A pró não brinca nada, ela fica sentada. Ela fica comendo um negócio e fica olhando.” (SC6);

“Ela fica olhando. Eu não brinco de luta, não pode, a pró não deixa.” (SC7);

“Ela fica sentada, olhando a gente.” (SC8);

“Ela fica comendo um negócio e fica olhando.” (SC11);

“Ela fica lá sentada.” (SC13);

“Fica vendo. Ela fica lá vendo a gente brincar.” (SC14);

“Fica sentada, olhando.” (SC15);

“Fica conversando com a outra pró.” (SC16);

“É, fica sentada olhando a gente.” (SC17);

“Observa.” (SC19).

A maior parte delas indica que a professora fica sentada, olhando as crianças. Uma criança indica que ela come, enquanto observa, e outra diz que “fica conversando com a outra pró”. Todas essas ações: sentar-se, olhar, observar, ver, comer e ficar foram observadas durante o período em que agi como observadora. Entretanto, olhar as crianças não é o mesmo que escutá-las nas ações que realizam. Muitos enredos vivenciados pelas crianças no brincar necessitariam

de uma aproximação maior da professora, para escutá-los, na tentativa de decifrá-los, conhecer melhor as crianças, seus conflitos, necessidades e desejos. Entretanto, a professora olha, será que escuta?

Quando questionadas se a professora brinca com as crianças, elas respondem:

“A professora não brinca com eles (os outros meninos), comigo.” (SC7);

“Às vezes, ela brinca. Ela fica assim: “Hum, cadê alguém?” Todo mundo corre. Às vezes, quando corre, ela pega alguém e todo mundo vai ter que fazer isso aqui, pegar outro.” (SC9);

“Brinca de computador. Brinca de contar historinha.” (SC10);

“Brinca no parque. De várias coisas. Quando a gente se esconde, ela descobre onde a gente está.” (SC11);

“Brinca de pega-pega.” (SC12);

“Ela não brinca.” (SC14);

“Na sala, ela fica brincando de roda” (SC15);

“Ela brinca de um bocado de coisa: de bola, de boneca.” (SC16);

“Ela não brinca.” (SC17);

“A pró não brinca.” (SC19);

“Ela não brinca não.” (SC21);

“Ela não brinca de nada.” (SC22).

As falas acima descritas anteriormente revelam que a professora, quando brinca, está inserida em um contexto de resgate das brincadeiras folclóricas. No total, são 4 SC que afirmam que a professora brinca de brincadeiras folclóricas. O SC16 afirma que, além de brincar de bola, a professora brinca de boneca e o SC10 afirma que a professora brinca de computador e de contar historinha; ele, portanto, compreende tais práticas como lúdicas. Sete SC afirmam que a professora não participa das brincadeiras. As crianças podem estar se referindo ao brincar de fazer de conta, o qual, de fato, segundo fala da professora, é uma prática da qual ela participa como observadora das crianças, entretanto, não intervém.

Para mim que tenho uma vivência teórica e empírica com a educação infantil, ter aplicado o desenho a esses sujeitos expressou que esta representação, em que o manifesto muitas vezes se encontra com o latente, tem linhas, traçados e formas advindos do princípio do prazer e da realidade e se mesclam a falta, o desejo e o inconsciente.

Agora, nesse instante insustentável, ratifico um enlace da observação, da entrevista e do desenho. Penso que o que olhei, escutei e o grafismo, num dado momento, encontram-se e, em outros, distanciam-se, na tentativa de inferir respostas para a pergunta que norteou o estudo.

#### 4 – Quase últimas palavras necessariamente inconclusivas

---

É no brincar que as crianças encontram o enriquecimento de sua condição humana e o jogo do prazer, na procura de significar o desconhecido. O brincar é a realização do sujeito do inconsciente. (SANTA ROZA, 1993, p. 139)

É chegada a hora de avaliar os resultados de um processo de escuta, em que pude desvelar falas, ações e traços que me conduziram a quase certezas.

Escrever sobre o *Fort-da*: escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito reafirma que o objeto representa a (in)completude desta pesquisa, uma vez que, em muitos momentos, aproximei-me dos objetivos traçados, da mesma forma que, em outras circunstâncias, afastei-me deles na tentativa de responder a pergunta que norteou este estudo: o professor escuta a criança que brinca e esta escuta incide na constituição da criança-sujeito?

Mostrou-se relevante a opção de escutar as crianças, sujeitos da pesquisa, falarem, não somente através da sua observação enquanto brincavam, mas, sobretudo, através do recurso do desenho como prática expressiva, cuja análise possibilitou o confronto dos dados obtidos através dos demais instrumentos.

Foi possível, também, a partir da definição dos instrumentos de coleta de dados, a observação, a entrevista e o desenho, empreender a triangulação destes, identificando os espaços e tempos reservados para o brincar no locus de estudo e em que medida a professora e as auxiliares do desenvolvimento infantil (ADIS) da classe do Grupo 5, sujeitos da pesquisa, implicam-se com este ato.

Os dados coletados a partir da observação, ao serem analisados pela vertente da análise do discurso, foram categorizados em: “A professora organiza o ato de brincar”; “Brincar é perda

de tempo”; “A criança transgride e busca o brincar livre”; “Conflitos advindos no brincar”; “Impedimentos no uso de objetos e materiais” e “A (não) escuta ao brincar”. A entrevista com a professora apontou para: “O discurso acerca do brincar vai de encontro à prática”; “O brincar é concebido como ciência e as brincadeiras são classificadas”; “Tempos e espaços destinados ao brincar” e “A professora no ato de brincar”, que se desdobrou nas subcategorias: “A professora age como observadora das crianças”; “A professora age brincando com as crianças; “A professora organiza os espaços e disponibiliza objetos e brinquedos” e “A escuta cortada da professora”. A entrevista e os desenhos das crianças culminaram nas categorias: “Brincar, ação que mais agrada as crianças na escola”; “Fazer de conta que se é adulto”; “Espaços privilegiados para o brincar”; “Espaços onde o brincar acontece” e “Participação da professora no brincar”.

No tocante à identificação da escuta da professora sobre o brincar das crianças, foi possível perceber que há tênues tentativas de escuta, quando, por exemplo, a professora tenta organizar os cantos de fazer de conta em sala de aula ou quando oportuniza tempo para que as crianças brinquem no parque (área externa) ou na sala de brinquedos. Entretanto, essas práticas são empobrecidas pelas ADIS e pela professora quando cerceiam o brincar livre das crianças, impondo regras rígidas e restringindo o uso de objetos e/ou brinquedos. Outro aspecto a ser destacado é que o brincar de fazer de conta é entendido pela professora como meio de produção de conhecimentos, ratificando o viés cognitivista e desenvolvimentalista que respalda a sua concepção na escola. Esta lógica contraria o dizer das crianças enquanto brincam ou quando falam do seu brincar, o qual se esboça como lugar e meio de subjetivação, um jeito de transgredir, de refazer, de viver o impossível do real, o fantástico do imaginário, em que a linha do desejo alinhava passado, presente e futuro. Penso que se faz necessário introduzir na escola uma discussão o mais ampla possível sobre o brincar.

Outra questão que se destaca durante o estudo é que a escuta da professora acerca do brincar das crianças fragiliza-se quando ela é convidada a falar sobre os enredos que as crianças de sua classe revelam no brincar, posto que pouco ou quase nada sabe dizer sobre eles e as crianças.

Os dados analisados fazem-me supor que a (não) escuta do brincar pelo professor pode implicar na constituição da criança-sujeito. Entretanto, somente foi possível responder à primeira parte do problema que norteia esta pesquisa. No que se refere à incidência da (não) escuta do brincar pelo professor na constituição da criança-sujeito, ainda há o que se pesquisar no sentido de recolher dados frente às inquietações que surgiram na fase final de categorização e análise dos dados: O dizer (brincar) da criança tem que ser endereçado a um adulto? Ou, o simples ato de dizer da criança, ao brincar, produz uma escuta de si mesma? No primeiro caso, a criança estaria endereçando o seu dizer ao outro (com letra minúscula), o semelhante, que pode estar personificado pela mãe, professora, colega... No segundo caso, o brincar estaria endereçado ao Outro (Grande Outro), aos significantes, à intra-subjetividade. A criança falaria consigo mesmo e, desta forma, se escutaria.

Winnicott (1971) defende que o brincar, mesmo isento de interpretações, por si só é terapêutico. Partindo deste pressuposto e em decorrência dos achados da pesquisa, as categorias analisadas, posso afirmar que, mesmo não havendo escuta na escola por parte do professor, na expressão de suas possíveis inferências, deduções e interpretações do brincar da criança, é evidente que quando brinca, ela se constitui sujeito, posto que se escuta.

Entretanto, se a escuta se presentifica, seja na forma como o professor organiza espaços, tempos e materiais, seja na forma como disponibiliza às crianças objetos e brinquedos, seja na forma como cuidadosamente se interessa por observar as crianças brincando, é possível afirmar que esta escuta incide na constituição da criança-sujeito, pois, desta forma, é dada a oportunidade às crianças de se escutar, se defrontar com a falta, com a incompletude, com o objeto para sempre perdido, com o desejo.

Uma instituição que atende crianças pequenas revela uma concepção de infância que determina a sua organização, o uso do seu espaço, a distribuição do tempo, as atividades propostas e as relações que se estabelecem em seu interior, entre adultos e adultos e entre eles e as crianças. Da concepção que cada membro da equipe de trabalho tem da criança e do seu brincar se originam as atitudes (omissão, descaso, incentivo, desafio...) frente às brincadeiras e, conseqüentemente, pode ou não emergir uma prática de fomento do brincar de fazer de conta. Neste sentido, é fundamental que a equipe de trabalho da instituição possa se comprometer e reservar um tempo sistemático para discussões acerca dos vários aspectos envolvidos no brincar, o que pode esclarecer a sua significação e importância no mundo infantil e o papel que deve ter o adulto junto à criança envolvida nesta ação. Discussões e estudos que relacionem teoria e prática, que impliquem o professor, o coordenador, a direção e as auxiliares do desenvolvimento infantil na reflexão da sua ação junto às crianças e que avancem no sentido de contemplar estudos que abordem a questão da construção da subjetividade da criança, que extrapolem as questões cognitivas e desenvolvimentalistas, posto que o sujeito é multifacetado e dividido.

Parece verdade que pela complexidade do objeto estudado e pela escassez de pesquisas que abordem a escuta do brincar no âmbito escolar, numa perspectiva psicanalítica, além do *setting* analítico, hiências e lacunas se apresentam na busca de respostas mais precisas. Conseqüentemente, faz-se necessário continuar investindo na investigação de outras respostas elucidativas da questão, dado a relevância do tema, o que pretendo fazer ao dar continuidade ao estudo no projeto doutoral.

Não obstante as limitações da pesquisa, decorrentes dos aspectos supracitados, vislumbro publicá-la objetivando fazer circular os conhecimentos construídos, os quais penso serem relevantes para o profissional que debruça o seu olhar e a sua escuta para a criança, sujeito em constituição.

Penso que pela escassez de políticas consistentes de formação contínua dos professores e auxiliares do desenvolvimento infantil, essa pesquisa poderá ter um alcance social ao propor alternativas de atuação com a criança no espaço formal da escola, conferindo ao brincar seu real valor, meio principal da constituição do sujeito na 1ª infância e à relação professor-criança o merecido olhar, visto que, na atualidade, a rede simbólica familiar se estendeu aos ambientes das creches e pré-escolas, onde os profissionais da infância são compelidos a cumprir a função materna, bem como a paterna, o que, antes, estava sob a única responsabilidade da família.

(In) conluo essa escritura, a qual será autenticada pela banca examinadora, decodificando a imagem de Cândido Portinari “Meninos soltando pipa”, escolhida para compor a capa deste escrito. Tal como o *fort-da*, a pipa presa por uma linha, envolta em num carretel de madeira, ora distancia-se do menino, ora aproxima-se, a seu bel prazer. Na brincadeira, a criança é senhora da situação, é livre para criar enredos, para manejar medos, tristezas, saudades e ressignificar afetos. Parece-me apenas que, diferentemente das figuras humanas quase estáticas representadas por Portinari, as crianças ganham uma mobilidade inimaginável ao empinarem pipas, ninarem bonecas, movimentarem carrinhos, montarem cavalos-de-pau... na promessa de um dia virem a usufruir do lugar e posição de adultas.

## 5. Referências

---

ALMEIDA, M. **O brincar em casa e na escola:** um estudo sob a perspectiva de crianças de uma pré-escola pública. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

ALVES, R. A. **A arte de ouvir**. Disponível em:  
[HTTP://www.rubemalves.com.br/aartedeouvir.htm](http://www.rubemalves.com.br/aartedeouvir.htm). Acesso em 20 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Arte Poética, 1995.

ANDRADE, C. D. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

ARAGÃO, R.. A Psicanálise no Campo da Educação Infantil: uma aplicação possível. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n. 73, p.70-77, jul. 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sumus, 1984.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERNARDINO, L. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BERNARDINO, L.; VAZ, C.; QUADROS, M.; VAZ, S. Análise da relação de educadoras com bebês em um centro de educação infantil a partir do protocolo IRDI. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. (orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008, p. 207-220.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BROUGÈRE, G. O que é brincadeira? **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília, n. 31, novembro, p. 3-9, 1998.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.1986.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, reprodução integral da edição de 1960.

DI LEO, J. H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLACH, F.; SORDI, R. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, USP-IP, Vol. XII, nº 22, 2007, p. 80-89.

FORT-DA. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. Dicionário de psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 486.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer, 1920. In: **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. V. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar, 1914. In: **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. V. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Escritores criativos e devaneios, 1908. In: **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. V. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização, 1930. In: **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. V. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise, 1933. In: **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. V. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905. In: **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. V. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GATTI, Bernadete. **Os desafios da pesquisa em educação na contemporaneidade**, palestra proferida em Salvador, agosto de 2008.

GEOFFROY, M. A. A “instituição estourada” como “Jogo do Fort-Da” - de Jacques Lacan ao conceito de “Instituição estourada” da Escola Experimental de Bonneuil -Sur-Marne. In: **Estilos da Clínica**. São Paulo, USP-IP, Vol. 1, nº 1, 1996, p.26-51.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade – Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p.69-92.

GRÁCIO, M. L. Representação social da criança em educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico português. **Aná Psicológica**, jun., vol.16, nº 2, 1998, p.285-300.

GRUBITS, S. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, nº 8, p. 97-105, 2003 HENNIGEN, I. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas, 2007, p.191-208.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JERUSALINSKY, A. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3. In: KUPFER, Maria Cristina; LERNER, Rogério (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008, p.117-136.

\_\_\_\_\_. O sujeito infantil e a infância do sujeito In: AUTOR. (Org.). **Estilos da clínica**. São Paulo: USP-IP, 1996. p. 146-159.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

JERUSALINSKY, J. De olho no instrumental na clínica psicanalítica. Uma articulação a partir de um caso de psicose infantil. **Escritos da Criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 5, 1998, p. 179-192.

\_\_\_\_\_. **Enquanto o futuro não vem: A psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Slavador: Àgalma, 2002.

KAUFMANN, P.. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**. O legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 8ª Ed. Campinas: Papyrus, 1996.

KUPFER, M. C.. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

\_\_\_\_\_. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. Apresentação da coleção. In: BERNARDINO, L. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_. Apresentação – Em defesa das crianças “tontas”. In: **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KUPFER, M. C.; LERNER, R. (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1964.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1958.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da Infância. **Educação & Realidade**, UFRGS, v. 31, 2006, p. 89-106.

\_\_\_\_\_. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEITE, M. Linguagens e autoria: registro cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L. ; LEITE, M. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004, p. 25-39.

LEVIN, E. **A infância em cena**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Do organismo ao corpo. In: **Anais do III Colóquio do LEPSI: psicanálise, infância e educação**. USP-IP, 2002, p.79-88.

LISPECTOR, C.. **Um sopro de vida**. 9ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/literatura/clarice.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2007

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MANNONI, M. “Um lugar para viver” – Entrevista realizada por Cristina Kupfer. **Percurso. Revista de psicanálise**, ano V, nº 9, 1992, p. 58-61.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetividade de bebês**. 2007. 133f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MENDES, F. **Hieróglifos e pergaminhos: uma escuta do saber-fazer do professor da educação infantil**. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1999.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORNELLAS, M. de L. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

\_\_\_\_\_. O Real, o Simbólico e o Imaginário da docência na contemporaneidade. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.1, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 1992.

\_\_\_\_\_. **Ficar na escola: um furo no afeto**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PEREIRA, Marcelo. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2005.

**RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (v. 1, 2 e 3). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, M. **De Anísio Teixeira à Cibercultura: Desafios para a Formação de Professores Ontem, Hoje e Amanhã.** Disponível em: <  
<http://www.senac.br/informativo/BTS/293/boltec293c.htm>>. Acesso em 06 jul. 2007.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SOARES, L. **Quem tem medo do lobo mau?** Um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

SODRÉ, L. 2006. A (re)significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, D; LEITE, L.; DELL'AGLIO, D. (Orgs.). **Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, p.187-202.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 1996, p.19-35.  
VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo.** São Paulo: LTC, 1982.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais da Ciência & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## **6. Apêndice**

---

## APÊNDICE A



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
DEDC I – PPGEduc – Linha 2

**Nome da Pesquisadora:** Daniela Chaves Radel Bittencourt

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **FORT-DA: escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito**. Ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às informações fornecidas por você. Após o registro destas, o documento será arquivado por um ano e, em seguida, destruído.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, deixando aqui minha assinatura.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B – Carta aos pais



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
DEDC I – PPGEduc – Linha 2

### FORT-DA:

escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Prezados pais:

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o brincar na instituição que seu(ua) filho(a) estuda e, para isso, farei uso dos desenhos de algumas crianças.

Esta pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Os desenhos produzidos por estas crianças serão utilizados como dados importantes para a construção da minha dissertação de mestrado. Para tanto, solicito a autorização de vocês, pais, para que as produções gráficas de seu(ua) filho(a)

possam ser utilizadas no decorrer do meu texto. Destaco que tais produções não serão identificadas.

Desde já agradeço a colaboração.

Cordialmente,

Daniela Chaves Radel Bittencourt

---

#### AUTORIZAÇÃO

Autorizo a divulgação das produções gráficas (desenhos) do(a) meu(inha) filho(a) \_\_\_\_\_ na dissertação de mestrado da aluna Daniela Chaves Radel Bittencourt, mestranda do PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

---

#### APÊNDICE C



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
DEDC I – PPGEduC – Linha 2

PESQUISA:

FORT-D.A:

escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Fale-me como você se relaciona com as crianças que estão sob os seus cuidados na escola.  
O que você considera importante para que a criança se estruture nos seus primeiros anos de vida?  
O que é educar e cuidar? Quais as relações que você estabelece entre esses termos?  
O que é mais importante: cuidar ou educar? Por quê?  
Como você organiza a rotina das crianças na escola?  
Há espaços reservados nesta rotina para o brincar? Que tipo de brincadeira?  
Defina brincar.  
Você acha importante observar as crianças brincando? Por quê? O que você observa quando as crianças brincam?  
Elas costumam brincar sozinhas ou em conjunto com outras crianças?  
Elas extravasam conflitos pessoais enquanto brincam? Como você descreveria esses conflitos?  
Você participa das brincadeiras das crianças? Como você atua nesses momentos?

#### APÊNDICE D



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
DEDC I – PPGEduc – Linha 2

PESQUISA:

FORT-DÁ:

escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito.

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA - CRIANÇAS

Como é o seu nome?

Qual a sua idade?

O que você mais gosta de fazer aqui na escola?

Você gosta de brincar?

Do que você gosta de brincar?

Você brinca de quê aqui na escola?

Em que lugares você brinca aqui na escola?

E em quais horários/ momentos?

Sua professora participa da brincadeira?

Quando você está brincando, ela está fazendo o quê?