

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CRIANÇAS E EDUCADORES BRINCANDO COM PALAVRAS

Taísa Resende Sousa¹; <https://orcid.org/0000-0002-0635-7209>

Regina Lúcia Sucupira Pedroza²; <https://orcid.org/0000-0003-2251-5040>

Maria Regina Maciel³; <https://orcid.org/0000-0001-9579-0209>

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender as experiências do brincar a partir de um grupo de crianças e seus educadores, em uma Comunidade de Aprendizagem, situada no Distrito Federal (DF). Como fundamentação teórica e metodológica, recorre-se, principalmente, aos estudos psicanalíticos de Freud e de Winnicott. A pesquisa de campo consistiu em dois dias de observação participante; quatro oficinas de rabiscos com uma turma de crianças - com idades entre oito e 12 anos - e sua educadora; e uma roda de conversa com educadores. A ênfase é dada, neste texto, nas vivências da segunda oficina e em trechos da roda de conversa, explorando a capacidade de criar e de brincar com as palavras. Com isso, foi possível ressaltar a importância de um brincar criativo e espontâneo nas relações humanas. A conclusão é que este brincar não se restringe à infância, por se tratar de uma experiência própria ao humano, sendo necessário que os espaços escolares e comunitários estejam abertos à sua manifestação e ampliação.

Palavras-chave: Psicanálise; Educação; Brincar; Infância; Comunidade de aprendizagem.

Psychoanalysis and education: children and educators playing with words

Abstract

This article aims to understand the experiences of playing from a group of children and their educators, in a Learning Community, located in the Federal District (DF). As a theoretical and methodological basis, we use mainly the psychoanalytical studies of Freud and Winnicott. The field research consisted of two days of participant observation; four doodling workshops with a class of children - aged eight to 12 years old - and their educator; and a conversation circle with educators. The emphasis is, in this text, on the experiences of the second workshop and excerpts of the conversation circle, exploring the ability to create and play with words. With this, it was possible to highlight the importance of creative and spontaneous playing in human relations. The conclusion is that playing is not restricted to childhood, as it is an experience specific to humans, and that school and community spaces must be open to its manifestation and expansion.

Keywords: Psychoanalysis; Education; Playing; Childhood; Learning community.

Psicoanálisis y educación: niños y educadores jugando con palabras

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender las experiencias de juego de un grupo de niños y sus educadores, en una Comunidad de Aprendizaje, ubicada en el Distrito Federal (DF). Como base teórica y metodológica, utilizamos principalmente los estudios psicoanalíticos de Freud y de Winnicott. La investigación de campo consistió en dos días de observación participante; cuatro talleres de garabatos con una clase de niños - de ocho a 12 años - y su educador; y un círculo de conversación con educadores. Se da énfasis, en este texto, en las experiencias del segundo taller y extractos del círculo de conversación, explorando la capacidad de crear y jugar con palabras. Con ello se pudo destacar la importancia

1 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; taisarsousa@gmail.com

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; 57pedroza@gmail.com

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; mreginamaciell@terra.com.br

del juego creativo y espontáneo en las relaciones humanas. La conclusión es que este juego no se limita a la infancia, ya que consiste en una experiencia propia del ser humano, y que los espacios escolares y comunitarios deben estar abiertos a su manifestación y expansión.

Palabras clave: Psicoanálisis; Educación; Juego; Infancia; Comunidad de aprendizaje.

Introdução

Este relato de pesquisa traz as contribuições de uma pesquisa que teve como objetivo compreender as experiências de crianças e educadores relativas ao brincar, o que, por seu turno, evocaram as noções de criatividade, infância e escola/educação. Como fundamentação teórica e metodológica, recorre-se, principalmente, aos estudos psicanalíticos de S. Freud e de D. W. Winnicott.

O brincar pode ser compreendido como um elemento da vida infantil que corresponde à fantasia e à escrita criativa na fase adulta. Tais experiências possibilitam a criação de um mundo próprio enquanto se brinca, fantasia ou escreve. Além disso, torna possível uma adaptação de elementos próprios da vida da pessoa, podendo torná-la, em certa medida, mais agradável (Freud, 1907/1996).

A partir da interpretação do jogo do *fort-da*, o pai da Psicanálise traz que o brincar é um modo de expressão característico infantil. A maneira da criança encenar o desaparecimento e o retorno da mãe, deixando-a ir embora e tendo a esperança de seu retorno, faz com que a criança – que brinca por repetidas vezes – passe de uma posição passiva para uma ativa, sendo uma possibilidade de elaboração de conflitos (Freud, 1920/1996).

Ampliando essa noção como um modo de expressão característico das crianças (estendida aos adultos), Winnicott (1975) acrescenta que o brincar se refere a uma experiência criativa, merecendo ser estudado como um tema em si mesmo. Esse conceito está ligado ao processo de amadurecimento emocional, de expansão do verdadeiro *self* e do viver criativo.

Nessa vertente, o brincar criativo é entendido como uma experiência que vai sendo conquistada por meio dos diversos encontros humanos. A finalidade é possibilitar às pessoas chances de brincar em todos os âmbitos da vida, em qualquer idade. Esse conceito é postulado a partir de um espaço potencial entre o bebê e a figura materna, entre o mundo interno e externo, sendo um fio que une e separa, ao mesmo tempo e paradoxalmente, permitindo o sentimento de continuidade de existência (Winnicott, 1975).

O indivíduo pode ir se desenvolvendo, adquirindo o estágio do EU SOU, processo resultante da integração da personalidade. Com o sentimento de continuidade do ser, de diferenciação entre eu-outro, cada um vai caminhando para uma conquista básica no processo de amadurecimento emocional que é a construção e expansão do verdadeiro *self*. Desse modo, o brincar é uma experiência do viver, uma capacidade de ser aquilo que se é, criando e deixando marcas próprias no mundo (Winnicott, 1975).

Assim, a dimensão representacional da brincadeira não é o que merece destaque, mas sim sua experimentação. Esta diz respeito a uma terceira área, que é a do espaço potencial – entre fantasia e realidade – que não é nem fora, nem dentro; sendo onde se localizam as vivências culturais. É a partir desse espaço que a criança pode – antes de mais nada – ter o sentimento de existência (de que a vida vale a pena ser vivida), para depois poder jogar, criar e sonhar (França & Passos, 2019).

O espaço potencial está em um constante interjogo entre o que é pessoal e interpessoal; biológico e psicológico; dentro e fora. Com a conquista do sentimento de unidade, do estágio do EU SOU, o bebê passa a enxergar uma relação não fundida entre mãe-bebê; mas uma diferenciação e uma separação, possibilitando a compreensão do lugar mãe-E-bebê (Ogden, 2015).

Portanto, entende-se que o brincar vai além da dimensão representativa da brincadeira, incluindo a existencial e a criativa. Para que isso seja possível é preciso um ambiente confiável e suficientemente bom. É o que Winnicott (1975) alerta para a disponibilidade dos adultos, já que as crianças precisam de uma pessoa que esteja aberta a mergulhar nessa experiência. No entanto, é preciso ter cuidado para não interferir na brincadeira, de forma a administrar e racionalizar, para não desconsiderar a capacidade da própria criança de se envolver com a atividade e tomar para si o que faz sentido.

As crianças são criativas, se comunicam ao brincar e aprendem brincando! Nesse processo, elas vão integrando e expandindo o *self*, transitando de um estado de não-integração para um estado de

integração. Para definir a criatividade, Winnicott (1975) faz uma ligação com o viver criativo, pautado na vivência de ilusão onipotente do lactente.

Do ponto de vista do bebê, ele tem o sentimento de que é Deus e de que cria o mundo, o que ocorre ao redor dos primeiros seis meses de vida, quando existe uma dependência absoluta do ambiente. Há, assim, uma aposta num potencial criativo, que a teoria winnicottiana nomeia como criatividade primária. Já, do ponto de vista da mãe, ela sabe que é uma relação intersubjetiva. Todavia, a possibilidade do potencial criativo do bebê se transformar em experiência criativa depende de a mãe dedicada comum passar pelo estado de preocupação materna primária (quando a mulher grávida sadia se transforma em mentalmente enferma, numa sintonia de tal ordem com o bebê que irá sentir-se como se ocupasse o lugar dele), o que possibilita que o lactente tenha o sentimento de que ele realmente criou aquilo que lhe foi oferecido. Aos poucos, a vivência de ilusão onipotente do bebê vai abrindo espaços para pequenos momentos de menor adaptação, quando ele já demonstra sua crescente capacidade de suportar a ausência materna (Winnicott, 1975).

A partir disso, convida-se a um entendimento das crianças de uma maneira particular: reconhecendo-as como seres que já são. A relação entre adultos e crianças está em constante construção, fazendo-se necessário notar como estas últimas são, desde sempre, pessoas ativas no mundo e não são seres futuros. As crianças são seres atuais que têm muito a ensinar. Vale acrescentar também que, na leitura winnicottiana, não se deve separar a criança e seu mundo, por se tratar de um processo fluido que parte, do ponto de vista do bebê, de uma relação indiferenciada para ir estabelecendo diferenciações (Aitken, 2017).

Winnicott (1970) também relaciona a criatividade à possibilidade de alguém ver tudo como se fosse a primeira vez. E isto independe da idade cronológica. Quando é possível ter um contato criativo com o mundo, cada pessoa vai conseguindo se apropriar da realidade externa, enriquecendo suas experiências. A existência criativa pode ser um fator universal, referindo-se ao viver criativo e ao sentimento de ser si mesmo. Por outro lado, o “sintoma de uma vida não-criativa é o sentimento de que nada tem significado, o sentimento de futilidade, de que nada importa” (Winnicott, 1970, p. 36).

Daí vem a importância de repensar e reconstruir as relações nas instituições educacionais, para

que as experiências tenham significado e não caiam no sentimento de futilidade e de que nada importa. Com esse propósito em mente, este texto reflete sobre como os espaços escolares e comunitários podem ser mais acolhedores, suficientemente bons, que respeitem o tempo e o ritmo de desenvolvimento, permitindo o brincar – inclusive com palavras – estimulando o potencial criativo para que este possa se transformar em experiência criativa.

A instituição escolhida para a realização da pesquisa tem sido considerada como uma comunidade de aprendizagem criativa, brincante e transformadora em educação. É suficientemente boa, possui falhas e imperfeições, mas também possibilita o sentimento de continuidade de existência, apresentando o mundo às crianças, partindo daquilo que elas já são, potencializando ainda sua expansão (Sousa, 2019).

Método

Esta pesquisa parte dos pressupostos da psicanálise para sustentar sua teoria, sua técnica e seu método, principalmente a partir dos estudos de Freud e de Winnicott. No texto *O método psicanalítico de Freud* (1904/1996), há uma retomada histórica desde o uso da hipnose, passando pelo método catártico, até a construção do método psicanalítico freudiano da associação livre, atenção flutuante e a técnica da interpretação. Nota-se que a psicanálise foi se modificando de acordo com a sua própria prática e, mesmo sabendo que no campo da pesquisa existem as especificidades, é preciso levar em conta essas questões, inclusive para a construção das informações.

Na teoria winnicottiana, existem influências freudianas, mas também há o acréscimo de outra noção. No âmbito clínico – e também na pesquisa de campo – a proposta é a construção de um encontro vivo e criativo, almejando a espontaneidade e a integração do *self* dos participantes. É pela capacidade do brincar criativo que esse encontro poderá acontecer, seja com crianças ou com adultos. Assim, o método winnicottiano está embasado na criação de um ambiente favorável ao amadurecimento emocional. O ser humano nasce com uma tendência para a integração, mas precisa de um ambiente suficientemente bom para se desenvolver. A postura brincante vai além da associação livre, atenção flutuante e interpretação (ainda que elas possam ser usadas) e parte do pressuposto de que toda pessoa pode e deve brincar! O analista, ou o

pesquisador, precisa estar ali, disponível, para criar e fortalecer essas experiências, expandindo o verdadeiro *self* (Winnicott, 1975).

Partindo disso e sabendo das particularidades do campo de pesquisa, considera-se que o método psicanalítico não impõe questões determinantes nos procedimentos de investigação, uma vez que sua peculiaridade está justamente no fato de ir delineando o processo de estudo na medida em que os encontros entre diferentes pessoas ocorrem. Há uma valorização dos sujeitos e de suas histórias de vida – o que inclui, sobretudo, o pesquisador, sendo ele o primeiro participante (Alves, 2017).

Em relação à pesquisa com crianças, entende-se que existem diferentes maneiras de se aproximar delas, como: desenhos, jogos, brincadeiras, observações, arte, imagens, histórias, dentre outros. É preciso uma postura de respeito – criando um ambiente descontraído e fortalecendo o vínculo com o pesquisador – para que as crianças estejam à vontade para brincar e falar sobre o que pensam e sentem (Sousa, 2019).

Participantes

Além da pesquisadora, participaram do estudo, com consentimento livre e esclarecido, mais 30 pessoas, sendo elas: 16 crianças (sete meninos e nove meninas), com idades entre 8 e 12 anos, e 14 adultos (12 mulheres e dois homens), com idades entre 24 e 48 anos.

Local

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a Escola Classe - Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP)⁴, situada em uma Região Administrativa do Distrito Federal (DF).

Materiais

Os materiais utilizados foram: um diário de campo da pesquisadora; além de outros recursos, como: cartolina, canetinhas, giz de cera, fitilhos, lápis de cor e lápis de escrever, revistas, tesoura e cola.

Procedimentos

Os procedimentos foram divididos em três momentos: 1. Dois dias de observação participante; 2. Quatro oficinas de rabiscos com crianças e sua educadora, com a duração aproximada de uma hora e meia cada uma; 3. Roda de conversa com os educadores, dividida em dois momentos: uma pela manhã com oito participantes e outra à tarde, com mais cinco, ambas com a duração aproximada de uma hora e meia. Durante as oficinas de rabiscos, como a professora regente estava grávida de 7 meses e a roda de conversa aconteceu um tempo depois, ela já não pôde participar, por estar de licença maternidade. Aqui neste artigo, são enfatizadas as vivências da segunda oficina e os trechos da roda de conversa com os professores.

Resultados

“Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras”

(Manoel de Barros)

A partir das observações participantes e da primeira oficina, percebeu-se que as crianças, que estavam vivenciando o processo de alfabetização, gostaram de escrever e de se expressar por meio das palavras. Portanto, a ideia foi, a partir do contexto daquelas crianças e dos seus educadores, alcançar possíveis clamores que pudessem estar guardados dentro das palavras (Barros, 2003).

Os encontros com as crianças foram nomeados, de forma metafórica, como oficinas de rabisco, fazendo referência ao processo de construção coletiva de cada encontro. Ao final de cada oficina, era decidido junto com a turma e sua educadora como seria a próxima, escutando e acolhendo os diversos desejos do grupo. Winnicott (1984) entende o jogo do rabisco como uma das tantas formas de conseguir entrar em contato com a criança. Para que seja verdadeiramente uma vivência mútua, é preciso considerar tanto o desenvolvimento emocional quanto a relação com o ambiente; além de estar de fato disponível ao que acontece nesse encontro.

A primeira oficina de rabisco teve uma proposta mais livre, para que comesse o vínculo entre pesquisadora e participantes. Em um primeiro momento, houve a confecção dos crachás, para que cada um pudesse se chamar pelo nome próprio. Já foi possível

⁴ As autoras possuem a autorização para a utilização do nome próprio desta instituição.

perceber o gosto das crianças pela escrita e pela criação de algo personalizado. Na sequência, foram feitos dois desenhos, de forma individual. As perguntas motivadoras foram: como eu sou na CAP? O que a CAP representa para mim? Depois, teve a construção de um desenho coletivo, buscando responder: o que não pode faltar na CAP? A partir do gosto das crianças de se manifestarem pela escrita, foi criada a segunda oficina, coletivamente, com a proposta de criar e de brincar com as palavras.

Ao final de cada encontro, havia uma partilha de como havia sido aquele momento, o que mais haviam gostado e o que teriam como proposta para o encontro seguinte. A turma propôs uma oficina de culinária, já que havia uma queixa constante de fome, pois as oficinas antecederiam o momento da merenda. Além disso, as crianças demonstraram interesse em criar algo em conjunto, uma vez que explorávamos o conceito de criatividade e de brincadeira. Então, a terceira oficina de rabisco consistiu em colocar a mão na massa e fazer pão de queijo. Para escolher como seria o quarto e último encontro, houve uma votação e aconteceu uma oficina de fotos, na qual cada um apresentava a experiência pessoal na CAP por meio das imagens que fotografaram.

A roda de conversa com os educadores, que foi o momento final da pesquisa de campo, foi inspirada nas oficinas de rabisco com as crianças. De início, cada um se apresentou e, dando sequência, foi realizado um exercício de escrita. Havia uma folha com as seguintes perguntas: nome; idade; tempo de profissão; onde se formou; participou ou não do Autonomia – projeto de extensão de ação contínua (PEAC): diálogos com experiências educacionais inovadoras⁵; percurso até chegar à CAP; motivação como educador e motivação para estar e continuar na CAP. A partir disso, foi iniciada a roda de conversa em si: falando sobre o que cada um havia escrito, refletindo sobre as dores e as delícias no processo de construção de uma educação

brincante, criativa e transformadora. Ao final daquele dia, os educadores também fizeram a brincadeira com os cartazes (vivência que é explorada aqui neste trabalho). Mesmo finalizado aquele momento, alguns educadores se comprometeram em enviar suas fotografias retratando a experiência de cada um na CAP.

Os resultados são embasados tanto na segunda oficina de rabiscos com as crianças e sua educadora, quanto no momento final da roda de conversa com os educadores. Como já mencionado, a proposta foi brincar e criar sentidos próprios para algumas palavras. Tinham quatro cartazes com cores diferentes e materiais diversos, sendo que em cada um deles estavam escritas as seguintes palavras: criatividade; educação/escola; infância e brincar/brincadeira.

As crianças escolheram se dividir em quatro pequenos grupos (com três ou quatro integrantes), criando os próprios significados para as palavras e, na sequência, apresentaram os cartazes para o grupo maior. Já os educadores, tanto do grupo da manhã como da tarde, preferiram caminhar entre os cartazes e fazer uma construção coletiva. De maneiras diferentes, notou-se que tanto as crianças como os educadores gostaram da atividade, caminhando entre os cartazes e deixando as suas marcas, de maneira lúdica.

No cartaz sobre a criatividade e a partir da pergunta motivadora sobre o que aquela palavra representava para um trio de meninos, notou-se, especificamente, que sua definição foi relacionada ao *Youtube*. As crianças fizeram um desenho de seu símbolo e quando foram apresentar para a turma toda (com todos os cartazes colados na parede, para que todos pudessem visualizar as criações uns dos outros), ressaltaram que a criatividade poderia ser representada pelo *Youtube* e por tudo o que eles poderiam aprender com a *internet*. Durante a apresentação, acrescentaram que “a criatividade é tudo aquilo que sai da cabeça da gente” e que no *Youtube* é possível “criar, colocar vídeos próprios ou seguir outras pessoas e ir aprendendo, sendo criativo”.

Por outro lado, os educadores que participaram da roda de conversa no período da tarde fizeram um cartaz colorido, definindo que “ser criativo é ser livre para fazer, para mudar e acontecer, é florescer. É ver soluções e não problemas”. Também desenharam flores e gramas, brincando com o nome da criatividade nas cores laranja e verde. A turma da manhã definiu a criatividade por meio das seguintes palavras: “floresce quando nos permitimos ser; quando preparamos o

5 O projeto é uma iniciativa interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional que visa desenvolver, refletir e sistematizar a teoria e a prática de um fazer educacional que respeite as crianças, oferecendo um ambiente de desenvolvimento de autonomia, de colaboração e solidariedade. Visa ainda apoiar educadores interessados em transformar a sua prática na direção de experiências inovadoras. É composto pela Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia e Departamento da Música, todos da UnB, além de estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da educação, pais e educadores de escolas associativas e da rede pública de Brasília.

canteiro”; “sensibilidade”, “é só dar linha” – referindo-se ao desenho de uma pipa. Desenharam uma pessoa pensando em algo e ainda escreveram a letra de uma música: “sim, são três letrinhas todas bonitinhas fáceis de dizer. Outras três também representam o não” – trecho de Marisa Monte: universo ao meu redor.

No grupo de crianças que brincou com as palavras educação/escola, também foi feito o símbolo do *Youtube*, afirmando que é possível aprender tanto no *Youtube* como brincando de diferentes formas. Além disso, escreveram: “caça ao tesouro”, “aprender a ser modelo”; “aprender a tocar guitarra”; “aprender a voar” e “aprender arquitetura”. Esse grupo utilizou os diversos fitilhos e colocou diferentes cores em sua produção.

Os professores da turma da manhã desenharam um caminho que leva à comunidade e à CAP, passando por “mudanças, sonhos, caminho, esperança e crescimento”. Desenharam algumas pessoas reunidas, indicando que “a escola somos nós”. Definiram a educação como “formação para a vida”, destacando que se trata de um “desafio”. Por meio de *post-it* escreveram estas palavras: “humanizar, direitos, cidadão e pessoas”. Os professores da tarde definiram escola/educação como: “oportunidade, justiça, equidade e direitos”, enfatizando que “deve se dar oportunidade para todos em qualquer tempo”. Houve ainda uma relação do processo educacional a uma questão de direito e de cidadania.

Sobre a palavra infância, três crianças e a professora Lia⁶, a definiram como: “coisa de criança”, ampliando essa noção ao afirmar que “sempre tem uma infância” e deram o exemplo da professora da turma que estava grávida de 7 meses naquela época. Uma aluna disse que, depois de nascer, a bebê de Lia um dia vai virar adulta; contudo, sempre vai ter uma infância, porque vai se lembrar das coisas que aconteceram com ela. Esse grupo também escreveu a música “o sapo não lava o pé”, falando que provavelmente era um sapo criança que não gostava de lavar os pés, mas depois aprendeu e lavou. Usaram fitilhos e escreveram um trecho da música: “é que a gente quer crescer, e quando cresce quer voltar do início, porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido”, por ser uma música que elas gostam e por se referir

à infância. Fizeram ainda alguns recortes de revistas de crianças brincando, além de um desenho de uma menina sozinha.

Os educadores definiram a infância como: “alegria”, “caminho colorido”, “humanizar, direitos, cidadão e pessoas”, “sentimentos e sentido”, “união”, “ser criança é ser feliz em quase todo o tempo”, “respeito”, “futuro da nossa nação”, “incentivar a criatividade dentro do seu espaço e tempo”, “são sujeitos desde sempre, com direitos e grande potencial criativo” e “é preciso levar educação e acesso para todas as crianças”.

Em relação às palavras brincar/brincadeira, o grupo formado por um trio de meninas, falou e escreveu sobre o que mais gostavam de brincar. Alice disse que só gostava de pular cordas e não quis mais participar daquele momento. Eloísa escreveu suas brincadeiras preferidas: “adadonha, pular corda, força, caça ao tesouro, desenhar e carrinho”. Ela também foi se cansando da atividade e não quis apresentar para o grupo ao final, justificando que era tímida e estava com vergonha. As crianças pediram ajuda para escrever uma parte da música pé de nabo, do grupo Palavra Cantada:

Ser assim é uma delícia, desse jeito como eu sou, de outro jeito dá preguiça, sou assim pronto e acabou. A comida de costume, como bem e não regulo, mas tem sempre alguns legumes que eu não sei como eu engulo. Brincadeira, choradeira, pra quem vive uma vida inteira. Mentirinha, falsidade, pra quem vive só pela metade. Quando alguém me desaponta, paro tudo e dou um tempo, dali a pouco eu me dou conta que ninguém é cem por cento. Seja um príncipe ou um sapo, seja um bicho ou uma pessoa, até mesmo um pé-de-nabo tem alguma coisa boa.

Ao apresentar, o grupo cantou uma parte da música e as crianças, que conheciam a letra, foram acompanhando, o que foi um momento descontraído e divertido. Amanda ainda escreveu que gostava de: “apostar corrida, desenhar, caça ao tesouro, super-herói, detetive, pular corda, brincadeira de elástico, de um pé em cima do outro, de adadonha e de força”.

Já o grupo de professores da manhã definiu brincar e brincadeira como: “viver”, “construir”. Desenharam uma centopeia com as seguintes palavras “afeto, organizador, autonomia, liberdade, confusão, aprendizado, reorganização e mais liberdade”. Na turma da tarde, o que apareceu foi: “linguagem”, “amar é respeitar meus amigos”, “brincar me ensina a aceitar o outro” e “brincar e se divertir é coisa séria”.

6 Nome fictício, assim como todos que aparecem no trabalho.

Foi possível perceber que os educadores gostaram da atividade; no entanto, em alguns momentos, racionalizavam a experiência. Por outro lado, as crianças vivenciaram o brincar e o criar, fazendo uma relação com o próprio cotidiano.

Discussão

“As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver!”

(Maria Amélia Pereira, 2013, p. 61)

Quando as crianças definem tanto a criatividade quanto a educação e a escola relacionados à *internet*, ao *Youtube* e à possibilidade de se aprender com esses recursos, emerge uma necessidade de valorizar as vozes e os recursos infantis. Afinal, elas estão contando, de maneira clara, sobre o que faz sentido para elas próprias, no atual contexto em que vivem. Cabe aqui uma pergunta: como os educadores poderiam aproveitar desse cotidiano apontado por elas e incorporá-lo em suas práticas? Como ter um diálogo aberto entre educadores e educandos?

Ao fazer uma relação entre a criatividade, as vivências pessoais e a educação comunitária, torna-se essencial o reconhecimento de que cada sujeito é protagonista de sua própria história. Sendo assim, todas as vozes merecem ser escutadas e valorizadas. Quando um educador passa a se interessar por aquilo que o estudante traz como sua história pessoal e suas marcas na comunidade – mesmo que seja por meio dos jogos que mais gostam ou o que mais gostam de ver na *internet* – amplia as tantas possibilidades de construção de uma educação significativa. Desse modo, todos podem contribuir para o processo educacional, criar novos formatos ao já conhecido, brincar, ensinar e aprender (Pacheco, 2019).

A criatividade relaciona-se com o viver criativo e não, por exemplo, à produção de uma obra de arte. É a forma com que cada um encontra de estar vivo e expandir seu verdadeiro *self*. As crianças e os educadores que participaram desta pesquisa brincaram com as palavras e criaram nos cartazes aquilo que fazia mais sentido, a partir de seu mundo interno, colocando suas marcas próprias no mundo externo.

Essas noções sobre criatividade relacionam-se com o que mais emergiu no discurso, nas brincadeiras, nos desenhos e nas palavras dos educadores: possibilidade de ser livre, ser você mesmo, florescer quando se prepara o canteiro (quando se tem um ambiente

suficientemente bom), quando damos linha à nossa pipa fornecendo o sustento necessário para que seja possível voar sem cair e sem se enroscar.

No processo de criação dos cartazes, notou-se que antes existiam materiais separados, como as cartolinas, os fitilhos e as canetinhas. A partir das experiências de cada um, houve uma construção e um uso específico dos recursos, o que também está ligado à criatividade. Por exemplo, quando um mesmo copo é usado de variadas formas: para beber água ou para brincar de aviões, carros, bonecos e tantas outras possibilidades. Portanto, enfatizam-se as diferentes maneiras de usar os fitilhos, criar e brincar com isso.

Essas ideias partem das contribuições winnicottianas a respeito do uso de objeto. Existe uma diferença entre a relação de objeto e o uso do objeto em si. Pois, “para usar um objeto, o sujeito precisa ter desenvolvido capacidade de usar objetos. Isso faz parte da mudança para o princípio de realidade” (Winnicott, 1975, p. 125).

No âmbito da transicionalidade, o objeto é ao mesmo tempo criado e encontrado. Tudo isso depende de um amadurecimento pessoal e de um ambiente favorável para que possa haver a destruição do objeto, o que se relaciona com a agressividade. Quando a agressividade é acolhida e quando o objeto (podendo ser também representado pelas figuras dos pais, analistas e/ou educadores) sobrevive, aí torna-se possível o uso criativo de objeto. Essa noção vai se ampliando, tornando-se um campo intermediário entre o mundo interno e externo, manifestando-se no campo cultural e na realidade compartilhada (Winnicott, 1975). Então, cada um poderá usar qualquer objeto de modo singular e criativo, como foi exemplificado na experiência com os cartazes, brincando inclusive com palavras já criadas e compartilhadas socialmente.

Foi possível perceber que as palavras criadas pelas crianças e pelos educadores partiam de um já conhecido, de algo tradicional e foram ampliando para um sentido próprio. Em educação, eles trouxeram a possibilidade de aprender com o outro, entendendo a importância de ter alguém como fonte de inspiração e de identificação, além da valorização de que as escolas são as próprias pessoas, os sonhos, as mudanças, os caminhos e os processos de humanização.

Houve ainda uma valorização das noções de direito e de cidadania. A CAP é uma instituição com princípios democráticos, nos quais os educadores ocupam um lugar que vai além do dar aulas apenas

transmitindo conteúdo. Eles assumem uma função de orientação, acompanhamento e auxílio no processo de ensino-aprendizagem, englobando outros assuntos que extrapolam os conteúdos formais (Pacheco, 2019). Portanto, partem de algo já conhecido para poder criar uma experiência nova e com sentido, tanto para os educadores como para os educandos, suas famílias e comunidade.

Quanto ao tema da infância, ela foi definida inicialmente como “coisa de criança”. Porém, ampliaram seu sentido para a ideia de que “sempre tem uma infância”, recordando ainda as memórias infantis. Nesse mesmo diapasão, a teoria freudiana ressalta que o que se passa na infância é constitutivo do humano. O brincar, sonhar, imaginar é também ampliado, na medida em que faz referência ao infantil em nós.

Tanto as crianças como os educadores ampliaram a noção de infância, como algo que vai além de uma fase de desenvolvimento humano; logo, não é restrita a uma noção de temporalidade. Os educadores valorizaram noções de alegria, humanização, direito e cidadania, entendendo as crianças como sujeitos criativos. Nesse sentido, a infância pode ser pensada como uma possibilidade de existência humana (Pulino, 2017).

Partindo para as criações das palavras brincar e brincadeira, as crianças contaram sobre aquilo que mais gostam de brincar, trazendo mais uma vez suas experiências do cotidiano. Como Pereira (2013, p.61) afirma: “as crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver!”.

Os educadores acrescentaram noções relacionadas ao viver, ao construir, a uma forma de linguagem, a uma possível liberdade, ao amor e ao respeito, além da diversão e da seriedade ao brincar. Sobre essa última definição, retoma-se o pensamento de Freud (1907/1996, pp. 135-136), ao afirmar que “o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que leva muito a sério”.

Interpreta-se que o discurso das crianças e dos educadores enfatiza a importância de um brincar criativo e espontâneo nos espaços escolares e nas comunidades de aprendizagem. Ao brincar, as pessoas podem experimentar novas vivências, além de recuperar algumas memórias, como foi o caso da música que uma criança começou a cantar e a turma continuou a melodia, construindo um ambiente descontraído e divertido. Essas vivências permitem ainda uma aproximação entre educadores e educandos, fortalecendo vínculos de confiança.

Ao entrelaçar os campos da psicanálise e da educação, conclui-se que os professores precisam brincar em serviço. Antes, pois, de adentrar no processo formal de ensino-aprendizagem, é preciso brincar, criar e imaginar – não perdendo essas vivências durante a vida. As pessoas possuem um potencial criativo, mas necessitam sobretudo de um ambiente suficientemente bom e de relações interpessoais que permitam de fato sua vivência, sendo necessária a valorização desses recursos nas instituições de ensino. Para brincar e se desenvolver bem, a criança precisa de liberdade, de segurança e de confiança para desfrutar de suas tantas chances de desenvolvimento. Aos adultos, é fundamental o aprendizado de diferentes maneiras de auxiliar os alunos em seu processo de descoberta de seu próprio caminhar. Para isso, eles precisam ser sujeitos integrados, colaborando no processo de integração de seus alunos (Bogomoletz, 2018).

Além da valorização do brincar, é também importante o cuidar e a disponibilidade dos educadores para acolher os sujeitos da infância. O trabalho nas instituições educacionais pode possibilitar a prática do *holding* (um sustento psíquico), envolvendo o âmbito pedagógico, psicológico e cognitivo. Para isso, é preciso que os professores consigam fazer um planejamento de atividades a partir do que as próprias crianças precisam, “compreendendo dessa forma que no seu trabalho é preciso entender algumas atitudes das crianças como demandas dirigidas às educadoras como se sinalizassem sobre suas necessidades” (Oliveira; Donelli & Charczuk, 2020, p.5).

Considerações finais

A presente pesquisa enfatizou como é fundamental que tanto as crianças quanto os adultos possam brincar criativamente nos espaços escolares e comunitários; além de valorizar os recursos que as próprias pessoas trazem de suas comunidades e de suas histórias de vida. Com diálogos genuínos entre educadores e educandos, é possível criar e ampliar as tantas possibilidades de construção de uma educação com sentido, o que envolve aspectos cognitivos, físicos, emocionais, políticos, sociais, culturais e outros.

Evidenciou-se também que o brincar não se restringe à infância, por se tratar de uma experiência criativa própria ao humano, sendo necessário que os espaços escolares e comunitários estejam abertos à sua manifestação e ampliação. Essa experiência de criação

e de brincadeiras com palavras é apenas uma das possibilidades de construção de ambientes mais descontraídos para professores e alunos. Com base nisso – e sabendo que a educação vai muito além do ensino de conteúdos formais – sugere-se mais estudos e práticas nessa área, fortalecendo os vínculos de confiança e o brincar criativo.

Referências

- Aitken, S. (2017). *Geografias de berço e as contratopografias da infância*. In: A. Abramowicz & G. Tebet (Orgs.) *Infância e pós-estruturalismo* (pp.81-110). São Paulo: Porto de Ideias.
- Alves, C. B. (2017). *Divisão sexual do trabalho e inconsciente político: histórias de mulheres em formação profissional* (Tese de Doutorado). Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, DF.
- Barros, M. de (2003). *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.
- Bogomoletz, D. (2018). *Educação: uma questão de saúde pública - Contribuição de Winnicott para a educação*. Eranthus: Edição do Kindle.
- França, R. M. P. & Passos, M. C. (2019). Ensaio sobre o método clínico na psicanálise com crianças. *Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*, 22(4). 749-767. 10.1590/1415-4714.2019v22n4p749.6
- Freud, S. (1996). *O método psicanalítico de Freud* (pp.233-240). In: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.7). Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1904.
- Freud, S. (1996). *Escritores criativos e devaneios* (pp.131-143). In: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.9). Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1907.
- Freud, S. (1996). *Além do princípio do prazer* (pp.12-75). In: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.18). Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1920.
- Ogden, T. H. (2015). *A matriz da mente: relações objetais e o diálogo psicanalítico*. Londres, UK: Karnac Books.
- Oliveira, M. A.; Donelli, T. M. S.; Charczuk, S. B. (2020). Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-10. 10.1590/2175-35392020213679
- Pacheco, J. (2019). *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pereira, M. A. P. (2013). *Casa Redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre.
- Pulino, L. H. C. Z. (2017). A criança, a propensão a aprender e a infância do humano: uma reflexão. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (1), 90-121. Recuperado de: revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/download/674/646
- Sousa, T. R. (2019). *Psicanálise, educação e infância: experiência de educação criativa e brincante em uma Comunidade de Aprendizagem*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, DF.
- Winnicott, D. W. (1970). *Vivendo de modo criativo*. In: D. W. Winnicott. *Tudo começa em casa* (pp.23-39). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, D. W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Recebido em: 07 de ago. 2022.

Aprovado em: 30 de jan. 2023.