

- LVII -

**UMA METODOLOGIA ORGANIZADORA DO ESPAÇO  
PARA BRINCAR EM SALAS DE AULAS E AS  
CARACTERÍSTICAS QUE ENVOLVEM BRINCAR  
E NÃO BRINCAR**

Tagiane Maria da Rocha Luz Cellis<sup>48</sup>;  
[Tagiane.cellis@cursos.univesp.br](mailto:Tagiane.cellis@cursos.univesp.br)

Instituição de Pesquisa: Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas – FE/Unicamp  
Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior – CAPES – FE/Unicamp

Segundo Franco (2003), “o verdadeiro brincar infantil – que não é *faking* [algo que parece mas não é] ou um brincar fingido, artificial e desimplicado – aparece com preocupação e compromisso com os elementos da brincadeira. (FRANCO, 2003, p. 49). Assim, o brincar<sup>49</sup> “trata-se de um espaço-tempo teatral, onde se vive, cria-se, sofre-se e alegra-se a dupla paciente-analista, numa dramatização que só tem valor se for investida de afeto e sustentada como se esta brincadeira fosse tão real quanto a realidade socialmente construída” (FRANCO, 2003).

Neste resumo ampliado, procurarei discutir como a relação entre professor e alunos pode se beneficiar do brincar, trazendo para a “sessão- espaço-de-brincadeira elementos de experiências oriundas da realidade socialmente sustentada e os usa[r] como elementos de enriquecimento e transformação no campo transicional, com efeitos no

---

<sup>48</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia / UNESP; Mestre em Educação na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação / UNICAMP e; Mediadora de Ensino Presencial da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo / UNIVESP.

<sup>49</sup> Todos os conceitos estão esclarecidos ao longo da tese e há pequenas notas sobre estes ao decorrer do resumo ampliado.

mundo interno” (FRANCO, 2003). Em lugar do termo “sessão-espaço-de-brincadeira” de Franco (2003), o espaço de atendimento, na instituição escolar, poderá ser nomeado de *momento para brincar*, especificamente o espaço-tempo em que a criança pode se sentir livre, em sua classe, para fruir de relacionamentos, ideias e pensamentos espontâneos.

Winnicott (1990) parte da saúde para compreender o adoecer. Em decorrência disso, é possível comparar o espaço para brincar com o processo de gestação. Considerando-se o fenômeno de gestação como *metáfora ao espaço de brincar*, podemos visualizar estádios cruciais no desenvolvimento.

A gestação de um ser humano leva, naturalmente, nove meses. Nesse período, o embrião passa por vários processos até constituir, finalmente, o bebê humano. Pouco tempo antes do nascimento, o indivíduo é capaz de acumular registros de sua existência. Logo após nascer, o recém-nascido começa a integrar, pouco a pouco, as experiências vivenciadas e, finalmente, em certo momento, integra toda a experiência do viver ao conceber a ideia de *eu*, que progressivamente evolui para a ideia de *eu sou*. A conquista da integração marca o início da capacidade de simbolizar. Segundo Winnicott (2005, p. 116), as primeiras integrações são mais estáticas e, posteriormente, acrescenta-se a *integração no tempo*.

As primeiras integrações se referem às experiências sensoriais e motoras, que levam o bebê a integrar braços e mãos, cabeça e pescoço, pernas, tronco e cabeça, experiências e sentimentos e, finalmente, um corpo, um *eu*. Quando se acrescenta o fator temporalidade, o bebê é capaz de situar o viver, tanto da realidade psíquica interna como da realidade externa, no tempo e no espaço, localizando as memórias no presente, no passado e no futuro. “Uma característica que pode ser verificada, especialmente com respeito ao conceito de ansiedade que é “dominada”, é que a *integração no tempo* acrescentou-se à *integração mais estática* dos estágios anteriores” (WINNICOTT, 2005, p. 116).

O primeiro *estádio de dependência emocional* é análogo ao da gestação. Corresponde ao tempo que o professor/criança levam para criar um vínculo digno de confiança. O tempo decorre do fato de que ambos estão em processo de constituição na psique de um e do outro. Em alguns casos, essa gestação demora apenas dez minutos ou menos, em outros casos, pode levar meses.

Logo em seguida, surge a necessidade de integrar os pormenores da experiência emocional. Como analogia à *integração mais estática*, ou estado de *amorfia*, a criança tenta experimentar o que pode experienciar no *espaço de brincar*, experimentar como seus movimentos espontâneos serão recebidos.

O equivalente do conceito freudiano de pulsão de morte ou agressividade na teoria winnicottiano ou o estado de ainda não estar vivo, quando predomina na integração do ego torna-se concomitantemente o responsável pela psicopatologia do brinquedo. Conforme Celeri e Outeiral (2005), o equivalente do conceito freudiano de pulsão de morte ou agressividade na teoria winnicottiana - é o estado de *ainda não estar vivo*, que precede o sentimento de ser. Nesse sentido, para Winnicott (1990), o que ameaça o viver não diz respeito, *a priori*, ao medo da morte, que também não é a fonte primordial de ansiedade. A ansiedade, antes de tudo, decorre da ausência do sentimento de ser, uma ânsia pelo viver que pode ser sentida como agonia por ainda não se sentir vivo. O amadurecimento se torna mais difícil para o indivíduo que, em vez de experimentar o sentimento de ser, tem o seu gesto espontâneo sufocado por intrusão ambiental. A vulnerabilidade às agonias inimagináveis. Em outras palavras, não seria mais o medo de morrer ou o impulso de agredir, mas, sim, os recursos psíquicos alcançados e/ou mobilizados em busca do viver.

*Psicopatologia do brinquedo*

- A. *Perda da capacidade* associada com falta de confiança, ansiedade associada com insegurança.
- B. *Estereotipia* nos padrões do brincar (ansiedade com referência à fantasia livre).
- C. Fuga para o *devaneio* (um estado manipulado, situado a meio caminho entre sonho verdadeiro e o brinquedo).
- D. *Sensualização* – o instinto a aparecer em forma grosseira, juntamente com o fracasso da simbolização.
- E. *Dominação* – uma criança que só é capaz de brincar o seu próprio jogo, mas que envolve outras crianças que têm de se submeter a ela.
- F. *Fracasso em jogar um jogo* (crianças inquietas, privadas), a menos que este seja dominado por regras estritas e um encarregado de jogos.
- G. Fuga ao *exercício físico*, desde a ginástica calistênica até uma necessidade de ser exercido, se se quer evitar a inércia (WINNICOTT, 1994, p. 51).

1 Idade <sup>50</sup>	Tempo de vínculo afetivo mantido com a criança durante o brincar	Gestos e <i>behaviors</i> que se repetem no brincar	Capacidade de estar só na presença de alguém enquanto brinca	Transicionalidades ocorridas internamente ao brincar ou faz de conta
Tempo de vínculo afetivo mantido com a criança durante o	24			
Escrita de como a criança realizou as atividades em relação		35		
Capacidade de se concentrar nas atividades para			46	
Observação e verificação da dependência afetiva e intelectual alcançada.				57

É possível esboçar o tipo de investigação e de atendimento na tabela a seguir.

Considerando-se dois âmbitos de observação e atendimento:

1. O momento de brincar e
2. O cotidiano escolar com suas tarefas tradicionais; há especificidades a serem registradas no momento de brincar e no cotidiano tradicional.
- 3 Verificar a idade de cada criança, para compreendê-la pela congruência da idade física em relação à emocional.
- 4 Registro do tempo em que se *estar com* a criança durante o *espaço para brincar*, acompanhado

<sup>50</sup> 3 Verificar a idade de cada criança, para compreendê-la pela congruência da idade física em relação à emocional.

de impressões pessoais sobre o porquê desse tempo específico, considerando o que sente quando se aproxima da criança. Aqui, é possível conhecer o tempo demandado por cada criança, considerar os diferentes brincar e o não brincar. Esse registro propicia ao professor se localizar em sua relação com a criança, com o que ela demanda e com a sua resposta a essas demandas. Registro de variações no modo de o aluno estar em sala de aula e no processo de aprendizagem, considerando o tempo em que “*estar com*” a criança durante o brincar.

<sup>5</sup> Especificar as manifestações das crianças, com especial atenção ao que se repete. Registro de como a criança desenvolveu a atividade para aprendizagem em relação ao fato de ter brincado ou não.

<sup>6</sup> Observar a capacidade de estar só – sentir a presença interna da mãe ou figura materna, estando da mãe - na presença de alguém: verificar o modo como a criança forma grupos e, independentemente de ela estar brincando sozinha ou em grupo, perguntar-se se ela está só na presença de alguém ou está com dificuldade de se manter integrada e, portanto, concentrada. Pensar sobre a capacidade de concentração durante a realização das atividades.

<sup>7</sup> As transicionalidades alcançadas: observar por quais mundos a criança circula (“eu” – “não eu”); quanto demanda viver com base na apercepção criativa ou na objetividade. Transicionalidades vividas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAM, Jam. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donalds W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

CELERI, Eloísa Helena Rubello Valler; OUTEIRAL, José. Existiria o equivalente ao instinto de morte no pensamento de Winnicott? Algumas reflexões sobre ser, não- ser e solidão essencial. In: OUTEIRAL, José; HISADA, Sueli; GABRIADES, Rita; FERREIRA, Afrânio (Org). **Winnicott: seminários brasileiros**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 434 – 440.

FRANCO, G. Sérgio. O brincar e a experiência analítica. **Ágora: estudos em teoria psicanalítica** [on line]. V. 6, p.45 - 59, 2003.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983. 268p.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990. 222p.

\_\_\_\_\_. **Explorações psicanalíticas.** Porto Alegre: Artmed, 1994. 460p.

\_\_\_\_\_. **Privação e delinqüência.** São Júlio: Martins Fontes, 2005. 4ª ed. 322p.